

A CRIANÇA DE BAIXO NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO E OS
MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO*

Dair Aily Franco de Camargo (UNESP)

I. Introdução

As taxas de reprovação na primeira série em escolas brasileiras já são bastante conhecidas e dispensam maiores comentários. Apesar da luta pela democratização do ensino, particularmente o do primeiro grau, aproximadamente metade de nossas crianças é barrada ao findar o primeiro ano escolar. Tentando solucionar pelo menos parte do problema, duas medidas têm sido propostas: a disseminação da educação pré-escolar e a eliminação dos exames no final da primeira série. A primeira proposta de solução nos parece ineficiente e pouco viável no atual contexto sócio-econômico-político brasileiro. Quanto à segunda, já proposta por Azanha em 1968, também foi posta em prática sem grandes resultados (Relatório Recuperação da Delegacia do Ensino Básico de Fernandópolis, 1972).

Como educadora, trabalhando na área de Didática, vimos já há muitos anos realizando estudos e pesquisas sobre problemas de ensino e aprendizagem com crianças das séries iniciais do primeiro grau.

Em trabalho publicado por nós (Camargo, 1975) pudemos constatar que 34% da variabilidade das notas das crianças na quarta série pode ser explicada em função das notas obtidas por elas nas três séries anteriores e, que a porção de variabilidade explicada continua significativa mesmo tornando constantes, através de técnicas estatísticas adequadas, os efeitos devidos às segundas e terceiras séries; isto significa que o desempenho do aluno na primeira série condiciona, em nossas escolas, seu desempenho nas séries seguintes, o que vem reforçar a necessidade de mais pesquisa neste período tão fundamental da escolarização.

* Versão Condensada do trabalho "Os efeitos Tardios dos Métodos de Alfabetização no Desempenho Linguístico de Crianças de Baixo Nível Sócio-Econômico", classificado entre os cinco (5) primeiros no Concurso Nacional de Monografias sobre Alfabetização e Pobreza, promovido pela Fundação Para o Livro Escolar.

A realização de novos trabalhos, que tentem relacionar experimentalmente a eficiência de um método específico de alfabetização às características sociais dos alunos, parece ser uma forma válida e que não vem sendo muito considerada para ajudar a esclarecer o problema da "alfabetização e pobreza". Com este objetivo, nossa pesquisa abordará os seguintes aspectos.

1. Podemos observar, no desempenho linguístico de crianças que estão finalizando a quarta série, efeitos tardios dos diferentes métodos pelos quais elas foram alfabetizadas?
2. Os alunos de nível sócio-econômico baixo, quando comparados com os de nível sócio-econômico alto, apresentam realmente desempenho linguístico inferior?
3. Existe entre os métodos de alfabetização estudados um que seja mais adequado às crianças de nível sócio-econômico baixo?

II. QUADRO TEÓRICO

Para compreendermos melhor a problemática estudada, buscamos os fundamentos teóricos numa perspectiva interdisciplinar integradora dos seguintes conhecimentos: da concepção de inteligência (Psicologia), das relações entre linguagem e pensamento, entre desempenho linguístico, origem social e realização escolar (Linguística e Sociologia) e, finalmente, dos próprios métodos de alfabetização (Pedagogia).

2.1 A TEORIA PIAGETIANA DA NATUREZA ADAPTATIVA DA INTELIGÊNCIA: VISÃO GERAL

Segundo Piaget, a inteligência é um caso concreto de "adaptação" biológica e, as "estruturas" psicológicas que possibilitam esta "adaptação" são construídas pela própria criança no decurso de seu "desenvolvimento". Segundo esta abordagem, podemos afirmar que a criança, e ninguém mais, é o principal arquiteto de seu próprio "desenvolvimento".

Dentre os fatores explicativos desse "desenvolvimento" (cf. Piaget, 1968 e 1972), interessa-nos para o presente trabalho os decorrentes do meio físico e social pois, é nesse ambiente que se encontram os estímulos específicos com os quais o indivíduo se defronta, que provocarão nele "desequilíbrios" e conseqüentes necessidades de ação, na busca de novas "adaptações". Cada indivíduo tem sua própria forma de coerência e "equilíbrio". Segundo Richmond (1975, p.102), "a natureza do ambiente em que o intelecto está funcionando afeta a espécie de estruturas construídas na men-

te, isto porque, o processo de assimilação só pode atuar sobre as experiências disponíveis". Para Piaget a criança utiliza-se para seu "desenvolvimento", de quaisquer estímulos presentes ou disponíveis em seu ambiente. Não importa muito a natureza específica desses estímulos mas sim, a variedade, a diversidade de situações estimuladoras com as quais o indivíduo se defronta.

Vemos então que segundo esta teoria podemos dizer que: a) a história do desenvolvimento das estruturas cognitivas do indivíduo é a história das situações que ele teve de enfrentar e resolver na sua "adaptação" ao meio, visto que nenhuma estrutura se desenvolve sem que uma "necessidade" tenha levado a isso, e nenhuma "necessidade" surge fora de um contexto sócio-cultural e b) conseqüentemente, não devemos nem podemos considerar a criança pobre deficiente, pior ou incompleta; ela é diferente, pois tem suas próprias "necessidades" e sua própria maneira de "adaptação" e "equilíbrio".

Dentro desta abordagem, não devemos nos surpreender com o fato de as crianças pobres conseguirem desenvolver-se normalmente do ponto de vista de seu intelecto pois, de acordo com Ginsburg (1972) a criança pobre deve resolver problemas que a criança da classe média nem consegue imaginar; isto implica que, para sobreviver exige-se dela um intelecto aguçado, desenvolvido.

2.2 AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E PENSAMENTO

A questão que vamos resumidamente colocar é: está na linguagem a origem do pensamento?

O problema da linguagem é discutido por Piaget (1973, 1978), dentro do quadro mais amplo da função simbólica, cuja propriedade essencial é possibilitar a representação do real por meio de um significante (estímulo externo) distinto da coisa significada (representação interna ou conceito).

Estudando a natureza da inteligência senso-motora, antes da aquisição da linguagem Piaget constatou a existência de uma lógica na coordenação das ações que surge antes da lógica ligada à linguagem. Para ele, as informações verbais favorecem as interiorizações de ações, se estas foram antes elaboradas no terreno prático; a linguagem não parece ser o motor da evolução operacional, mas, antes, um instrumento a serviço da própria inteligência.

Em qualquer nível, exceto no sensorio-motor, Piaget sugere que o professor se acautele do "verbalismo". realização linguística do aluno, que pode ser a impressão de "falsa facilidade operacional".

Quanto as relações entre desempenho linguístico e origem social da criança, as posições divergem: há um número enorme de publicações apontando as deficiências linguísticas das crianças pobres, como causadoras de seus insucessos escolares (cf. Witter, 1980 e Patto, 1977) e há os que afirmam que a criança pobre não apresenta qualquer deficiência real de linguagem (cf. Chazan e Cox, 1976), que a com-

petência linguística independe do desempenho linguístico e que não é possível extrapolar padrões cognitivos diretamente a partir de padrões linguísticos.

Para Slobin (1980) o conceito de privação verbal não tem fundamento na realidade social; não se pode afirmar que haja pré-requisitos linguísticos para a maioria do desenvolvimento das estruturas mentais da criança.

Para Houston (1981) a aprendizagem da linguagem é um universal da espécie, logo a hipótese da deficiência linguística da criança pobre, não tem nenhuma validade.

Bee (1978) é de opinião que a parte vivenciada da linguagem (o vocabulário) difere em função da classe social mas, a parte lógica (a gramática) não difere. Como as crianças pobres aparentemente não diferem das de classe média, quanto ao desenvolvimento gramatical, torna-se evidente, segundo ela, que suas competências lógicas são equivalentes.

Estudos realizados por sociólogos sobre as relações entre desempenho linguístico, origem social e desempenho escolar enfatizam que a escola favorece os já socialmente favorecidos, exclui e desvaloriza os demais.

Segundo Bourdieu-Passeron (1975) o sistema educacional nas sociedades capitalistas garante a transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando sob a aparência de neutralidade o cumprimento desta função.

Atualmente, esses conhecimentos sociológicos, não podem mais ser desconsiderados. Existe já um certo consenso de que do ponto de vista social e econômico deve-se assegurar um prolongamento da escolaridade, independentemente das condições econômicas da família, já que o mérito do aluno pode estar em conflito com sua situação material.

No Brasil, Cunha (1979), Brandão (1981) e Freitag (1980) e outros também insistem que são as variáveis extra-escolares as determinantes básicas do aproveitamento escolar.

2.3 A IMPORTÂNCIA DIDÁTICA DA ESCOLHA DO MÉTODO DE ENSINO E DE ALFABETIZAÇÃO

A importância educacional do método de ensino foi já enfatizada por Comênio que, no século XVI, em sua Didática Magna, referia-se a este como sendo o "artifício universal para ensinar a todos todas as coisas, sem excetuar ninguém". Também Piaget (1970) é de opinião que "métodos são podem aumentar o rendimento dos alunos".

É grande o número de pesquisadores que comprovaram experimentalmente que modificações internas na estrutura escolar e nos métodos de ensino, visando a aumentar sua eficácia didática, têm efeitos positivos e significativos no desempenho das crianças, particularmente das crianças pobres: Schwebel (1968), Poppovic (1968), Micotti (1970), Mialaret (1972), Dottrens (1973), Legrand (1976), Johnson (1976), Novaes (1976), Witter (1977), Patto (1977), Snyders (1977), Cunha (1979), Castro (1979), e outros.

Especificamente, e se referindo aos métodos de alfabetização, Novaes (1976) afirma que "há um fator de grande importância para o êxito na alfabetização: é a escolha adequada do método a ser utilizado".

Ferreiro (1977), utilizando-se da teoria e de alguns pressupostos da Psicolinguística contemporânea, critica a "decifragem lenta e penosa" a que são submetidas nossas crianças no início da alfabetização, e em colaboração com Teberosky (1979) demonstrou que a aprendizagem da leitura começa muito antes do que a escola imagina (mesmo para as crianças pobres) e procede por vias inesperadas. Elas fazem uma distinção entre aqueles conhecimentos que são socialmente transmitidos e aqueles que decorrem de construções espontâneas da própria criança. Como as crianças de classe média levam vantagens nos conhecimentos socialmente transmitidos e como a escola exige e estimula mais esses conhecimentos, as probabilidades de êxito das crianças pobres são menores.

Estudando o desenvolvimento espontâneo da leitura-escrita na criança, Ferreiro e Teberosky observaram que "em nenhum momento ela opta pela decifração como forma de abordar a escrita".

Micotti é dos poucos pesquisadores brasileiros que já há muitos anos estuda a alfabetização. O objetivo de seu trabalho (1980) foi determinar as operações mobilizadas na criança durante o processo de aprendizagem da leitura (classificação, seriação, representação espaço-temporal, análise e síntese).

Sabemos que o fracasso escolar é um fato internacional; vem preocupando educadores do mundo inteiro, especialmente no Brasil, dadas as proporções que assume. O que nós, educadores brasileiros, já fizemos nesse sentido?

Lourenço Filho (1947), Cardoso (1963), Silveira (1966), Poppovic (1968), Pinheiro (1971), Witter (1977), Paulo Freire (1978) e outros foram ou são eminentes educadores que se preocuparam com este problema e deram suas contribuições não só teóricas, mas também práticas. A partir de seus respectivos estudos, julgamos poder afirmar que um número razoável de trabalhos já foi realizado por nossos educadores. Acreditamos também poder concluir, baseados nestes trabalhos, que no Brasil, os defensores dos métodos globais constituem a maioria. No entanto encontramos, segundo nossas próprias observações, na rede escolar da cidade de Ribeirão Preto (SP) predominância absoluta dos métodos sintéticos de alfabetização.

III. A PESQUISA

Para a realização deste trabalho, usamos a abordagem retrospectiva e partimos do seguinte pressuposto: os efeitos dos métodos de alfabetização não se esgotam ao findar o primeiro ano e se refletem no desempenho linguístico apresentado pela população de crianças da quarta série do primeiro grau.

3.1. POPULAÇÃO ESTUDADA

Como o número de crianças que satisfaziam as condições de nosso estudo era pequeno, dispensamos o uso de amostragem e testes de inferência, e trabalhamos com toda a população (N = 303); constituída de alunos com as seguintes características:

- . frequentavam as quartas séries nas seis escolas públicas mais centrais da cidade;
- . enquadravam-se nas categorias (1)... (8) da Escola de Prestígio Ocupacional proposta por Hutchinson e Castaldi (1960) normalizada por Pastore (1969);
- . haviam sido alfabetizados pelo método silábico, através da cartilha "Caminho Suave" (N = 182), pelo global, através da cartilha "Meninos Travessos" (N = 58) e pelo misto, através da cartilha "Vamos Sorrir" (N = 63), por professor com, pelo menos, cinco anos de experiência no mesmo método.

3.2. PROCEDIMENTO EXPERIMENTAL

1. A possível existência dos efeitos tardios dos métodos de alfabetização foi o primeiro aspecto que tivemos de verificar experimentalmente e, para isso, comparamos os desempenhos médios em linguagem, sob os três diferentes métodos; esta comparação foi feita independentemente da origem sócio-econômica das crianças das quartas séries, e para cada uma das seis tarefas isoladamente.
2. Para caracterizar o desempenho lingüístico das crianças de baixo nível sócio-econômico, comparamos a média de todas as crianças desfavorecidas com a apresentada pelos privilegiados economicamente, independente do método pelo qual as crianças de ambos os grupos haviam sido alfabetizadas, em cada uma das seis tarefas isoladamente.
3. Finalmente, para verificar qual dos métodos era o mais eficiente para crianças desfavorecidas, procedemos da seguinte maneira, em duas etapas de análise:
 - a. Comparamos, para cada tarefa isoladamente, os desempenhos médios das crianças de nível sócio-econômico baixo, sob os três diferentes métodos, para verificar a igualdade dessas médias, quando se consideram

alunos desfavorecidos alfabetizados pelo método silábico, pelo global e pelo misto. O mesmo procedimento foi adotado para com as crianças de nível sócio-econômico alto.

- b. Sob o método silábico comparamos, em cada tarefa isoladamente, os desempenhos médios das crianças desfavorecidas e privilegiadas, para verificar a igualdade dessas médias sob um mesmo método de alfabetização. O mesmo procedimento foi adotado para com as crianças alfabetizadas pelos métodos misto e global, separadamente. Como estamos trabalhando com a população, todas essas comparações são feitas diretamente, isto é, dispensam o uso de testes estatísticos.

3.3 OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Os métodos de alfabetização foram considerados segundo as características que assumem em seus respectivos empregos pelas professoras estudadas, conforme dados obtidos através de entrevistas.

As variáveis-índices do desempenho linguístico foram escolhidas em função da relevância que assumem nos trabalhos sobre alfabetização e também pela maior facilidade de operacionalização. São seis variáveis correlacionadas, o que nos possibilita suprir de alguma forma as imprecisões das mensurações em estudos desta natureza: conhecimento de ortografia (conh. ortog.), capacidade de compreensão do texto lido (cap. comp.), habilidade de redação (hab. red.), conhecimento dos sinais de pontuação (conh. pont.), habilidade de leitura em voz alta (hab. leit. e notas em linguagem (not. ling.) atribuídas pelas professoras.

3.4 PROCEDIMENTO DE ATRIBUIÇÃO DE NOTAS NAS TAREFAS DE LINGUAGEM

Identificadas as crianças da população estudada, elas foram submetidas, nas respectivas salas de aulas, às seguintes tarefas: anotar um ditado feito por nós (texto: Mar, de Rubem Braga (1)); interpretar um texto impresso, individualmente (texto: Nasci, de E. Veríssimo, 1983, p. 1) através de respostas a 8 perguntas por nós elaboradas; redigir uma composição (tema: Se eu fosse um vagalume); e ler um trecho em voz alta, individualmente em local isolado (texto: Meu cajueiro de H. de Campos (1)).

Esses instrumentos haviam sido previamente testados por nós.

As tarefas de 4 a 6 variáveis linguísticas foram corrigidas por um professor concursado em Letras com 13 anos de magistério. "Habilidade em leitura" foi avaliada por nós e "notas em linguagem" foram atribuídas pelos respectivos professores.

O critério utilizado por esse professor, nas 4 variáveis, nos foi entregue por escrito.

RESULTADOS

TABELAS 1 A 6

IV. RESULTADOS

TABELA 1. VALORES DE MÉDIA (μ) E DESVIO-PADRÃO (σ) DAS 303 CRIANÇAS DA POPULAÇÃO; SEGUNDO O MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO; NAS 8 VARIÁVEIS

	n.e.s.	hab. leit.	nota. ling.	conh. ort.	cap. comp.	hab. red.	conh. pont.	idade meses
met. sil. N = 182	$\mu = 4,41$ $\sigma = 2,70$	72,77 19,99	15,87 2,92	85,45 8,38	66,90 15,74	71,57 9,55	87,78 10,37	133,10 9,90
met. glob. N = 58	$\mu = 5,98$ $\sigma = 1,86$	71,81 23,14	17,21 2,40	88,24 7,90	72,24 15,70	76,02 9,87	89,05 10,74	130,26 6,24
met. mist. N = 63	$\mu = 3,64$ $\sigma = 2,38$	62,62 25,48	15,44 3,12	85,29 9,81	64,92 20,17	70,92 10,78	87,62 11,35	134,56 10,97

Através dessa tabela, podemos observar que, as maiores médias nas 6 variáveis sobre desempenho linguístico, pertencem às crianças que forma alfabetizados pelo método global, enquanto que as menores foram atribuídas àquelas alfabetizadas pelo misto.

TABELA 2. VALORES DE MÉDIA (μ) E DESVIO-PADRÃO (σ) DAS 92 CRIANÇAS DAS CLASSES SOCIAIS MAIS DESFAVORECIDAS E DAS 99 DAS CLASSES SOCIAIS MAIS PRIVILEGIADAS, NAS 6 VARÁVEIS, INDEPENDENTEMENTE DO MÉTODO PELO QUAL FORAM ALFABETIZADAS. NO 1º ANO.

Variáveis	crianças desf.	crianças priv.
hab. leit.	$\mu = 67,14$ $\sigma = 24,94$	73,86 21,45
nota	$\mu = 15,90$ $\sigma = 3,01$	16,93 2,58
conh. ortog.	$\mu = 83,64$ $\sigma = 10,90$	88,58 7,56
cap. comp.	$\mu = 67,13$ $\sigma = 17,19$	71,28 14,88
hab. red.	$\mu = 69,52$ $\sigma = 10,57$	74,55 9,43
conh. pont.	$\mu = 84,72$ $\sigma = 11,90$	89,20 9,88

Analisando essa tabela vemos que o desempenho apresentado, em cada variável, pelas crianças de nível sócio-econômico baixo, é menor que o apresentado pelas de nível sócio-econômico alto; vemos também que a variabilidade dos escores em torno do valor médio (σ) é menor para estas mesmas crianças, o que significa que a população constituída por crianças privilegiadas é mais homogênea com relação ao desempenho apresentado em cada uma das 6 variáveis.

TABELA 3. VALORES DE MÉDIA (μ) E DESVIO-PADRÃO (σ) DAS 92 CRIANÇAS PERTENCENTES ÀS CLASSES SOCIAIS MAIS DESFAVORECIDAS, NAS 6 VARIÁVEIS

Variáveis	mét. sil.		mét. glob.		mét. misto	
	μ	σ	μ	σ	μ	σ
hab. leit.	$\mu = 66,67$	$\sigma = 22,09$	76,25	30,62	58,50	22,13
nota	$\mu = 14,90$	$\sigma = 3,00$	17,17	2,93	15,65	3,10
conh. ortog.	$\mu = 83,42$	$\sigma = 8,32$	87,00	12,78	80,50	11,61
cap. comp.	$\mu = 64,33$	$\sigma = 15,28$	70,83	14,07	66,25	22,24
hab. red.	$\mu = 69,13$	$\sigma = 8,39$	72,25	11,39	67,20	11,39
conh. pont.	$\mu = 86,42$	$\sigma = 11,39$	83,75	10,21	84,00	14,10

TABELA 4. VALORES DE MÉDIA (μ) E DESVIO-PADRÃO (σ) DAS 99 CRIANÇAS PERTENCENTES AS CLASSES SOCIAIS MAIS PRIVILEGIADAS NAS 6 VARIÁVEIS

Variáveis	mét. sil.	mét. glob.	mét. misto
hab. leit.	$\mu = 78,04$ $\sigma = 17,58$	73,03 22,23	70,50 24,55
nota	$\mu = 17,16$ $\sigma = 2,82$	17,53 1,90	16,10 3,00
conh. ortog.	$\mu = 87,00$ $\sigma = 10,06$	88,74 6,80	90,00 5,82
cap. comp.	$\mu = 70,98$ $\sigma = 15,78$	72,76 14,92	70,00 13,94
hab. red.	$\mu = 74,04$ $\sigma = 10,77$	76,71 8,68	71,90 8,95
conh. pont.	$\mu = 90,00$ $\sigma = 9,43$	89,61 9,61	88,00 10,59

Analisando as tabelas 3 e 4 conjuntamente, vemos que: o desempenho apresentado pelas crianças desfavorecidas e privilegiadas, nas 6 variáveis, difere, segundo o método de alfabetização utilizado no 1º ano.

TABELA 5. VALORES DE MÉDIA (μ) E DESVIO-PADRÃO (σ) E DIFERENÇAS (di) DAS 6 VARIÁVEIS, SOB OS 3 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.

		mét. cr. desf.	sil. cr. priv.	di	mét. glob. cr. priv.	di	mét. misto cr. priv.	di		
hab.	$\mu =$	66,67	78,04	11,37	76,25	73,03	3,22	58,50	70,50	12,00
leit.	$\sigma =$	22,09	17,58		30,62	22,23		22,13	24,55	
nota	$\mu =$	14,90	17,16	2,26	17,17	17,53	0,36	15,65	16,10	0,45
	$\sigma =$	3,00	2,82		2,93	1,98		3,10	3,00	
conh.	$\mu =$	83,42	87,00	3,58	87,00	88,74	1,74	80,50	90,00	9,50
ortog.	$\sigma =$	8,32	10,06		12,78	6,80		11,61	5,82	
cap.	$\mu =$	64,33	70,98	6,65	70,83	72,76	1,93	66,25	70,00	3,75
comp.	$\sigma =$	15,28	15,78		14,07	14,92		22,24	13,94	
hab.	$\mu =$	69,13	74,04	4,91	72,25	76,71	4,46	67,20	71,90	4,70
red.	$\sigma =$	8,39	10,77		11,39	8,68		11,93	8,95	
conh.	$\mu =$	86,42	90,00	3,58	83,75	89,61	5,86	84,00	88,00	4,00
pont.	$\sigma =$	11,39	9,43		10,21	9,61		14,10	10,59	

Analisando a tabela 5 vemos que: o desempenho apresentado pelas crianças de nível sócio-econômico baixo, quando alfabetizadas pelo método global, está mais próximo daquele apresentado pelas de nível sócio-econômico alto, em 5 das 6 variáveis.

No entanto, para o método silábico, particularmente no caso das variáveis "habilidade em leitura" (66,67 e 78,04) "capacidade de compreensão" (64,33 e 70,98) e para o método misto, nas variáveis "habilidade de leitura" (58,50 e 70,50) e "conhecimento de ortografia" (80,50 e 90,00) o desempenho das crianças ricas supera,

em muito, (11,37; 6,65; 12,00 e 9,50 pontos respectivamente) o apresentado pelas crianças pobres.

TABELA 6. OCUPAÇÃO DO PAI (OU RESPONSÁVEL) DAS 38 CRIANÇAS PRIVILEGIADAS E DAS 12 CRIANÇAS DESFAVORECIDAS ALFABETIZADAS PELO MÉTODO GLOBAL

crianças priv.	freq.	crianças desf.	freq.
Grandes Comerciantes	12	Sargento	1
Dentistas	5	Zelador de prédio	1
Médicos	3	Feirante	1
Fazendeiros	3	Atendente no correio	1
Advogados	2	Empreg. de imobiliária	2
Engenheiros	4	Faxineiro Secr. Fazenda	1
Admin. Empresas	1	Balconistas	5
Fiscais Federais	3		
Profs. Univers.	5		
N	38	N	12

O objetivo desse quadro é simplesmente o de evidenciar as diferenças, quanto à "ocupação do pai ou responsável", existentes entre as populações de crianças desfavorecidas e privilegiadas, alfabetizadas pelo método global, e cujos desempenhos, nas 6 tarefas relativas à linguagem, foram praticamente os mesmos.

V. DISCUSSÃO

Para verificarmos experimentalmente os efeitos tardios dos métodos de alfabetização em tarefas de linguagem, partimos do pressuposto de que o desempenho dos alunos de 4.ª série da população estudada varia em função do método pelo qual aprenderam a ler (silábico, misto ou global).

Para eliminarmos o argumento de interferência de "experiências incontroláveis" no decorrer das séries que sucedem à 1ª., partimos, na realização do atual trabalho, do pressuposto teórico de aleatoriedade das distribuições das variáveis intervenientes, neste período de tempo, para os 3 grupos de alunos: os alfabetizados pelo método silábico, pelo global e pelo misto.

Quanto às objeções referentes ao nível mental, e/ou nível operatório desses 3 grupos de alunos ao ingressarem na 1ª. série, já bastante documentado na literatura, sabemos que: o desempenho apresentado pelas crianças das camadas mais pobres da população nos testes de inteligência verbal é significativamente "pior" que o apresentado pelas crianças de classe média ou alta. Contudo, nos testes de inteligência não-verbal, podemos observar que as influências sociais são praticamente desprezíveis (Bernstein, 1961; Legrand, 1976; Dottrens, 1973, e outros). Sobre o nível operatório, podemos fazer exatamente esta mesma afirmação, conforme trabalhos de Chiarottino (1978), Ferreiro e Teberosky (1979), Carraher e Schliemann (1983), Ginsburg (1977) e segundo nossas próprias observações.

Feitas essas considerações, podemos, analisando nossos dados, concluir que:

O desempenho linguístico das crianças na 4ª. série varia em função do método pelo qual aprenderam a ler no 1º ano. Para confirmarmos isto, basta que observemos e comparemos os resultados, em cada uma das 6 variáveis, dos 182 alunos alfabetizados pelo método silábico, com os 58 alfabetizados pelo global e os 63 alfabetizados pelo misto (Tabela 1). O que observamos nesta tabela é que os maiores escores foram atribuídos às crianças do global, com exceção da "habilidade em leitura" que é maior para as crianças do silábico.

Os menores escores correspondem às crianças alfabetizadas pelo misto.

Isto nos leva a uma primeira conclusão: os efeitos dos métodos de alfabetização não se esgotam ao findar a 1ª. ou 2ª. série: Silveira (1966), Martins (1971), Pinheiro (1971), Mialaret (1972) e Ferreiro e Teberosky (1979) estão cobertos de razão quando enfatizam a importância da escolha do método de alfabetização pelo professor.

Passemos agora ao segundo aspecto deste trabalho:

Podemos falar em precariedade linguística das crianças pobres?

Para darmos prosseguimento a nossas análises, numa 2ª. etapa, eliminamos de nosso estudo aquelas crianças pertencentes às categorias intermediárias na Escala Ocupacional de Hutchinson (categorias 4 e 5). A seguir juntamos todas as crian-

ças restantes, de nível sócio-econômico baixo, (92), e as comparamos, em cada variável, com todas as crianças de nível sócio-econômico alto (99) sem levarmos em conta o método pelo qual foram alfabetizadas (Tabela 2).

Examinando a Tabela 2, vemos que, nas 6 variáveis, o desempenho das crianças pobres foi inferior ao apresentado pelas ricas.

Com base nestes dados, podemos dar nossa 2a. conclusão: Podemos efetivamente falar em precariedade linguística, conforme avaliada por nós na atual pesquisa, das crianças desfavorecidas, dentro dos atuais moldes de funcionamento de nossas escolas públicas. E, dentro desses moldes, nossos dados sequer chegam a surpreender. Para explicá-los, basta que nos lembremos:

1. Que a escola valoriza os conhecimentos socialmente transmitidos, nos quais a criança da classe média leva uma grande vantagem (Ferreiro e Teberosky, 1979).
2. Que a escola pressupõe o domínio de um certo tipo de linguagem que certamente escapa às crianças desfavorecidas (Slobin, 1980; Snyders, 1977, e outros).
3. Que existe uma estreita relação entre sucesso escolar e condição de vida: a nossa escola confirma e reforça a cultura das classes privilegiadas (Bordieu, 1975; Cunha, 1979; Freitag, 1980).

Enquanto nossas escolas não levarem em consideração a linguagem familiar à criança pobre, sua realidade, seus problemas, enquanto continuarem impondo a elas os padrões culturais "corretos" de classe dominante, seus valores, seus hábitos, sua linguagem, através de um método ineficaz, os mesmos problemas de "precariedade" linguística e cognitiva, de evasão e reprovação persistirão.

Passemos finalmente ao nosso 3º problema.

Que método deixa menos problemas de linguagem com o decorrer do tempo? Qual é o mais eficiente para alfabetizar as crianças pobre e por quê?

Para verificarmos que método é mais eficiente, decorridos alguns anos, nosso procedimento consistiu em comparar os desempenhos médios apresentados pelas crianças desfavorecidas e privilegiadas, nas 6 tarefas, e sob os 3 métodos (Tabelas 3 e 4).

Examinando a Tabela 3, vemos que a população de crianças desfavorecidas, alfabetizadas pelo global, apresentou em 5 das 6 variáveis (exceção feita a "conhecimento de pontuação") valores médios superiores aos alunos pobres alfabetizados pelos outros 2 métodos; já os alunos ricos, alfabetizados pelo global, apresentaram desempenhos superiores em apenas 3 das 6 variáveis (Tabela 4); enquanto que o desempenho melhor em "conhecimento ortográfico" foi apresentado por alunos ricos alfabeti-

zados pelo misto, as melhores médias em "habilidade de leitura" e "conhecimento de pontuação" foram apresentados por alunos ricos alfabetizados pelo método silábico.

Esses dados nos levam à seguinte conclusão:

Existem efeitos tardios dos métodos de alfabetização tanto para crianças desfavorecidas como para as privilegiadas, conforme constatamos nas Tabelas 3 e 4, porém, quando se trata de crianças ricas, o método utilizado tem menos relevância (conforme Tabela 4).

Sobre este último aspecto, a Tabela 5 nos revela 2 outros fatos importantes:

- . crianças desfavorecidas alfabetizadas pelos métodos silábico e misto apresentaram na 4a. série, nas 6 variáveis, desempenho inferior ao dos alunos privilegiados alfabetizados também por este mesmo método. Porém,
- . crianças desfavorecidas alfabetizadas pelo método global apresentaram na 4a. série, em 5 das 6 variáveis, desempenho próximo ao dos alunos privilegiados também por este mesmo método (conforme valores de di na Tabela 5).

Em função desses resultados, podemos afirmar que o método global se revelou o mais eficiente para crianças de baixo nível sócio-econômico, uma vez que neste caso, contrariando o que lemos tão freqüentemente na literatura, seu desempenho se aproximou mais ao das crianças privilegiadas em tarefas de linguagem. Este dado poderá ser melhor apreciado se analisarmos a Tabela 6, sobre as ocupações dos pais ou responsáveis por essas crianças, comparadas com aquelas de nível sócio-econômico alto.

O dado mais relevante da atual pesquisa, ou seja, o de que não devemos, falar em "déficits" de criança desfavorecida já que seu desempenho linguístico se aproximou do apresentado pelas crianças de nível sócio-econômico alto quando alfabetizadas pelo método global, pode ser explicado e discutido em função dos seguintes aspectos: da inteligência entendida como um caso particular de adaptação; das relações entre pensamento e linguagem; da imposição, em particular pela escola, dos padrões culturais da classe dominante; e, finalmente, das características essenciais dos próprios métodos de alfabetização em termos das atividades que exigem das crianças, que apresentaremos a seguir.

a. A INTELIGÊNCIA COMO ADAPTAÇÃO

Segundo Piaget, é o meio que determina o conteúdo das "estruturas mentais" do indivíduo. Cada novo "esquema" construído pela criança decorre de suas tentativas para responder às solicitações deste meio.

Numerosos pesquisadores, baseados na teoria piagetiana, defendem atualmente essa mesma concepção e, em função dela atacam o papel ocupado pelas escolas na perpetuação das desigualdades entre crianças ricas e pobres. Entre eles, Ginsburg (1972) classifica de mito, a crença que muitos ainda têm, sobre o déficit cognitivo da criança pobre: Schwebel (1972, p. 14) defende idéias semelhantes: "crianças bem dotadas, oriundas da classe inferior, não estão recebendo a educação que merecem. A sociedade, assim, priva-se de seus talentos". Dottrens (1973), Freitag (1980), Patto (1981) e outros formularam idéias semelhantes.

Em função desses estudos e do presente trabalho, podemos afirmar que, do ponto de vista da inteligência, podemos perfeitamente explicar a semelhança entre os desempenhos em tarefas de linguagem de crianças pobres e ricas, quando ambos os grupos foram alfabetizados pelo método global, pois, se as crianças pobres não são deficientes intelectuais, se elas aprendem bem aquilo que é importante para elas, no meio em que vivem, elas podem perfeitamente, em função de um método de ensino mais adequado, melhorar este desempenho.

b. AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E PENSAMENTO

Vimos já que no tocante às relações entre linguagem e pensamento há os que julgam que a criança desfavorecida é deficitária em linguagem e que isto repercute em todo o seu desempenho, e há os que julgam que o mito do déficit verbal é particularmente perigoso, porque desvia a atenção dos defeitos reais de nosso sistema escolar e a dirige para os defeitos imaginários da criança.

Nessa polêmica, ficamos com a posição defendida por Piaget, ou seja, a de que a linguagem, em vez de empreender avanços cognitivos, acompanha o desenvolvimento mental, refletindo o nível de raciocínio e de conhecimentos atingidos pela criança, particularmente em seus estágios iniciais.

Se a língua falada pela criança não reflete necessariamente seu nível de pensamento, se o conceito de "privação verbal" não tem fundamento dentro da realidade social (Slobin, 1980), se a criança pode, embora não espontaneamente, utilizar a linguagem mais elaborada, se estimulada pelo professor, podemos dizer até que esse nosso resultado apenas confirmou o que já se sabia teórica e mesmo praticamente: o problema está mais na escolha dos métodos e nas falhas da escola do que nas deficiências das crianças.

c. A IMPOSIÇÃO DOS PADRÕES CULTURAIS DA CLASSE DOMINANTE

Se o desempenho linguístico de crianças pobres, quando alfabetizadas pelo método global, se aproximou tanto ao das crianças ricas, então como explicar que outras crianças pobres, quando alfabetizadas pelos métodos silábico e misto, apresen-

tassem na 4a. série, desempenho linguístico inferior ou pior que o das crianças ricas, sob o mesmo método de alfabetização?

Se as falhas não estão nas crianças, elas podem ser encontradas nos dois aspectos já mencionados: na imposição dos padrões culturais "corretos" da classe dominante e, nos próprios métodos de alfabetização.

Para Snyders (1976, p. 79) "a escola primária divide e divide para sempre. A sua proclamada função de ensinar a leitura e escrita é, na prática, dominada pela sua função social de divisão". A este propósito, Piaget recomenda que, do ponto de vista social econômico, deve-se assegurar um prolongamento de escolaridade independentemente das condições sociais da família e acrescenta que cabe à escola reforçar por métodos adequados, o desenvolvimento da criança, ao invés de inibi-lo como freqüentemente o faz.

Ross (1979, p. 259) também enfatiza: "se uma criança não consegue aprender, não procure o que há de errado nela; procure uma forma diferente de ensino".

Contudo, apesar da opinião de muitos educadores, continuamos na velha linha de tentar modificar a criança, de "ampliá-la", para que ela se adapte à escola, e não vice-versa.

d. CARACTERÍSTICAS DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO EM TERMOS DAS ATIVIDADES QUE EXIGEM DAS CRIANÇAS

As atividades motoras e perceptivas envolvidas no processo de alfabetização são já há muito tempo mencionados por autores que trabalham no campo. Quanto às operatórias, é reduzido o número de pesquisadores que as abordam: Mialaret (1972), Ferreira e Teberosky (1979) e, no Brasil, Micotti (1980). Em suas obras, esses autores descrevem cada uma das operações implícitas no processo de alfabetização. Para Ferreira e Teberosky (op.cit.) os avanços na escrita coincidem com o progresso operatório e Micotti (1980) afirma que é o acesso ao nível operatório-concreto que garante o sucesso na alfabetização.

Assim sendo, a pergunta que devemos responder é: o que pode fazer o professor, através do método de alfabetização, para ajudar no desenvolvimento operatório das crianças?

Parece-nos que a diferença essencial está na unidade ou no elemento sobre o qual recaem essas atividades e no conseqüente maior ou menor grau de interesse que vem associado a ele. Se esta unidade é a sílaba, sem significado, ou se é a frase ou mesmo a palavra cujo sentido a criança conhece.

Se atentarmos para os processos (percepção, imagem mental e compreensão) e operações envolvidas na alfabetização (análise, síntese, seriação, classificação e representação espaço-temporal) podemos imaginar que cada um deles só pode ser facilitado ao nível da palavra ou frase. Basta, para isso, que tentemos encontra:

respostas para as seguintes questões: o que pode significar para o aluno, a classe (família) do la? (classificação). Qual a carga significativa de um bu? (compreensão). Como aprender as diferenças e semelhanças entre orp, rop, pro, etc. (percepção, concepção espaço-temporal, seriação) se nada disso tem sentido para ela? Qual a imagem-mental que tem uma criança de 1a. série do ba-be-bi-bo-bu? E o que dizer da análise e síntese na mente da criança quando ela junta sílabas sem associar a esta seqüência escrita um significado conhecido? e assim por diante.

O estilhaçamento da palavra, mesmo conhecida, em fragmentos incompreensíveis, só pode confundir e dificultar o trabalho da criança, que em nenhum momento apela espontaneamente para a decifração como forma de abordar a linguagem escrita.

Acrescentemos que, através do método silábico, o aluno é poupado de trabalhar; pela repetição, o professor o leva à mecanização da decifração; nenhum apelo à sua inteligência, aos seus interesses, é feito. Toda a ênfase é colocada na percepção e as capacidades cognitivas da criança são deixadas de lado.

Não podemos acreditar que a aprendizagem da leitura-escrita independa dos métodos de alfabetização. Acreditamos que o global apresenta-se como uma oportunidade muito mais adequada para o desenvolvimento das tarefas operatórias envolvidas na alfabetização por exigir das crianças atividade num contexto significativo e também, pelo maior interesse que este método desperta.

Acreditamos que o silábico, por suas próprias características, não ajuda na percepção, apesar de toda a ênfase que dá a este processo, que dificulta a elaboração da imagem mental, e que atrapalha a compreensão e a realização das operações com classes, relações e representação espaço-temporal.

Fazemos essa afirmação, baseadas nos estudos e reflexões sobre os trabalhos já realizados no campo e, também, nos dados de nossa pesquisa, que evidenciaram que a criança pobre não vai encontrar na escola (se alfabetizada pelo método silábico) nenhuma oportunidade para se desenvolver intelectualmente em termos de conteúdo, de motivações, de métodos e de reforços, apesar de não iniciar o processo em desvantagens linguísticas e cognitivas. Como resultado, a criança estaciona, é marginalizada, reprovada e acaba evadindo-se.

VII. SUMÁRIO E CONCLUSÕES

O objetivo do presente trabalho foi caracterizar o desempenho linguístico de uma população de crianças de 4a. série, alfabetizadas no 1º ano, por professores com pelo menos 5 anos de experiência nos métodos silábico, global ou misto.

Nossos principais resultados foram:

1. Podemos observar que existem efeitos tardios dos métodos de alfabetização no desempenho linguístico dos alunos ao concluírem a 4a. série do 1º grau, conforme avaliados no presente trabalho.

2. Esses efeitos podem ser observados tanto no desempenho de crianças privilegiadas como no das desfavorecidas economicamente, porém, podemos dizer que no caso das primeiras, esta variável não tem grande relevância: elas conseguem o mesmo rendimento, independentemente do método pela qual aprenderam a ler.
3. Há uma grande diferença ("inferioridade") no desempenho das crianças pobres, comparado com o apresentado pelas ricas, quando ambos os grupos foram alfabetizados pelos métodos silábico ou misto. Porém, os respectivos desempenhos se aproximam em crianças pobres e ricas alfabetizadas pelo método global.
4. Em função desse resultado, afirmamos que, dentre as inúmeras variáveis que sabidamente interferem no rendimento escolar, o método de alfabetização tem, sem dúvida, o seu peso, a sua importância e que o método mais adequado para alfabetizar o aluno desfavorecido é o global. O silábico, não obstante ser o que predomina em nossas escolas, para essas crianças, se revelou ineficiente.
5. Diante dos resultados obtidos, propomos a utilização do método global, particularmente no caso de crianças de baixo nível sócio-econômico, como tentativa de, pelo menos, minorar a problemática da alfabetização e pobreza.

NOTA

1. Cf. Bechara et al., 1974, p. 47 e 36 respectivamente.

BIBLIOGRAFIA

- BECHARA, E., C. Moraes, G. Morra, N. Adell e N. Neiva. Hora de aprender: comunicação e expressão, 4a. série. Rio de Janeiro: Bloch Ed., 1974.
- BEE, H. Psicologia do desenvolvimento/questões sociais. Trad. Eva Nick. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1978.
- BERNSTEIN, B. "Social Structure, Language and Learning." Educ. Research., (3):163-176, 1961.
- BOURDIEU, P. e J.C. Passeron. A Reprodução: elementos para uma teoria de ensino. Trad. S. Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, C.R. O que é Educação. S. Paulo: Brasiliense, 1981.

- CAMARGO, D. Aily F. "Um estudo quantitativo sobre a reprovação no curso primário." Cad. de Pesq., 12, Março, 1975, 3-18.
- CARDOSO, O.B. Aspectos psicológicos do ensino da linguagem. Rio de Janeiro: Conquista, 1963.
- CARRAHER, T.N., e A.D. Schliemann. "Fracasso escolar: uma questão social." Cad. Pesq., 45, (1983) 3-19.
- CASTRO, A.D.A. Piaget e a pré-escola. Livraria Pioneira: Ed. São Paulo, 1979.
- CHAZAN, M. e T. Cox. "Programas de Linguagem para Crianças Carentes." In Piaget, psicologia e educação. Ed. V.P. Marra e P. Williams. S. Paulo: Cultrix, 1976, pp. 303-327.
- CHIAROTTINO, Z.R. "Linguagem e capacidade de operar." Didata, 8 (1978), 18-22.
- CUNHA, L.A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- DELEGACIA do Ensino de Fernandópolis. Relatório Recuperação, VIII D.R.E., São José do Rio Preto, São Paulo, 1972.
- DOTRENS, R. A Crise da educação e seus remédios. Trad. M.A. Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1973.
- FERREIRO, E., A. Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo Veintiuno, 1979.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1978.
- FREITAG, B. Escola, estado e sociedade. S. Paulo: Moraes Ed., 1980.
- GINSBURG, H. The Myth of the Deprived Child: Poor Children's Intellect and Education. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1972.
- HOUSTON, S.H. "Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico". In Introdução à psicologia escolar. Ed. M.H.S. Patto. São Paulo: I.A. Queiroz, 1981, pp. 174-192.

- HUTCHINSON, B. e C. Castaldi. "Hierarquia e prestígio das ocupações" In Mobilidade e trabalho. Ed. B. Hutchinson. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisa e Educação, 1960, pp. 19-51.
- JOHNSON, N.A. Current Topics in Language: Introductory Readings. Cambridge, Massachusetts: Winthrop Publishers, 1976.
- LEGRAND, L. A Didática da reforma: um método ativo para a escola de hoje. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1976.
- LOURENÇO FILHO. Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1947.
- MARTINS, N.L.B. "Métodos de alfabetização." Educação para o desenvolvimento. S.P.: Ed. pelo Serviço de Publicações do Centro de Estudos da Escola Nova Lourenço Castanho, 1971, pp. 84-114.
- MIALARET, G. El aprendizaje de la lectura. Madrid: Ediciones Marova, 1972.
- MICOTTI, M.C.O. Métodos de alfabetização e o processo de compreensão. Arquivos Rioclarense de educação. nº 1. São Paulo: FFCL Rio Claro, 1970.
- MICOTTI, M.C.O. Piaget e o processo de alfabetização. S. Paulo: Pioneira, 1980.
- NOVAES, D.J. Psicologia genética de Piaget e problemas de alfabetização. Rev. Bras. Est. Ped., 61, No. 137 (1976), 54-68.
- PASTORE, J. Brasília: a cidade e o homem. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, Ed. da Universidade de São Paulo, 1969.
- PATTO, M.H.S. Privação cultural e educação pré-primária. Rio de Janeiro: Livraria J. Olympio Ed., 1977.
- _____ (org.) Introdução à psicologia escolar, T.A. Queiroz, S.P., 1981.
- PIAGET, J. & B. Inhelder. A psicologia da criança. Trad. D.M. Cajado. S. Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- PIAGET, J. Psicologia e pedagogia Trad. D.A. Lindoso e R.M. Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Forense, 1970.

- PIAGET, J. "Development and Learning". In: Reading in Child Behavior and Development. Ed. Celia S. Lavatelli e F. Stendler. N.V.: Harcourt Brace Jovanovich. 1972.
- PIAGET, J. Problemas de psicologia genética. Trad. Celia E.A. Di Piero. Rio de Janeiro: Cia. Ed. Forense, 1973.
- PIAGET, J. "A teoria de J. Piaget" In L. Carmichael: Manual de Psicologia da Criança. Org. P.H. Mussen. Cap. S. Paulo: EPU, Ed. da USP, 1977, pp. 71-116.
- PIAGET, J. "A formação do símbolo da criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação". Trad. A. Cabral e C.M. Oiticida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- PINHEIRO, M.L. "Melhoria do rendimento do ensino no primeiro ano". Pesquisas e monografias. Rio de Janeiro: MEC-INEP-CBPE, 1971.
- POPPOVIC, A.M. Alfabetização: disfunções psiconeurológicas. S. Paulo: Vetor, 1968.
- RICHMOND, P.G. Piaget: teoria e prática. Trad. Aydano Arruda. S. Paulo: IBRASA, 1975.
- ROSS, A.O. Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura. Trad. Alexandra Fares. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- SCHWABEL, M. Educação para quem? Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1972.
- SILVEIRA, J. Leitura na escola primária. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.
- SLOBIN, D.L. Psicolinguística. Trad. R.S. Fernandes. S. Paulo: Ed. Nac. Ed. da Univ. de S. Paulo, 1980.
- SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. Trad. M.H. Albanon. S. Paulo: Moraes Editores, 1976.
- VERÍSSIMO, E. As aventuras de Tibicuera: que são também as do Brasil. Porto Alegre: Globo 1983.
- WITTER, G.P., W.E. Kerr e O.J.M. Fonseca. Cartilha da Amazônia - Livro do Prof., Secr. do Est. da Ed. e Cult. e INPA. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1977.

WITTER, G.P. "Marginalização cultural e comportamento verbal". In Psicologia Educacional: contribuições e desafios. Org. e Com. de J. Marques. Porto Alegre: Globo, 1980.