

UMA ESCOLINHA DE SABER MIÚDO*

Claudia Davis

da Fundação Carlos Chagas,
do CENPEC e da PUC-SP

RESUMO

O artigo visa descrever e analisar como se dá, por parte de alunos de uma escola rural do Piauí, a construção do sistema alfabético de representação da língua escrita. Valendo-se da concepção teórica de Emilia Ferreiro e utilizando procedimentos semelhantes, os resultados apontam que, para alcançar o nível alfabético, as crianças precisam de alguns anos; isso se explica não só por fatores estruturais, como também, e sobretudo, por fatores internos à própria escola rural, notadamente pelas dificuldades da professora leiga em atuar como mediadora do conhecimento na relação ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this article is to describe and analyze how students of an isolated rural school in Piauí (Northeast of Brazil) construct the alphabetical system of written representation. Based on the theoretical conceptions of Emilia Ferreiro, the procedures used were similar to those adopted by her. Results point to the fact that it takes the students a few years to reach the alphabetical level in writing. Reasons for such may be found not only in structural factors, but mainly in school dynamics itself. Emphasis is given to the difficulties felt by the unqualified teacher to promote literacy.

* Artigo extraído da tese de doutorado da autora (Davis, 1988).

A proposta de Emilia Ferreiro abriu, para educadores preocupados com a alfabetização, perspectivas fascinantes. Foi com imenso encantamento, e com a voracidade que a descoberta do novo sempre traz, que se percebeu a oportunidade de considerar a escrita das crianças a partir de uma perspectiva não-tradicional. Tornava-se possível, agora, analisar o traçado infantil deixando de lado considerações a respeito da adequação das letras, da maneira de dispô-las no papel, da presença ou não de inversões etc. A "correção" da escrita passava a ser periférica, adquirindo papel central o modo através do qual esta era construída. Tratava-se, pois, de analisar a relação que as grafias mantinham entre si, o que pretendiam representar e a forma por meio da qual esta representação se expressava. Convém, assim, que se apresente, de maneira sucinta, quais foram os níveis de compreensão da língua escrita que Emilia Ferreiro encontrou ao longo do processo de alfabetização e que tanto seduziram os pesquisadores da área.

- **Nível Pré-Silábico.** Neste nível, a intenção subjetiva da criança desempenha um papel importante na atribuição de significado à escrita. Diferenças de significado não se pautam por critérios objetivos, uma vez que é possível escrever da mesma forma palavras distintas. Falta à criança, neste nível, a compreensão de que a escrita se vincula a determinados aspectos da fala. Por outro lado, associa-se a escrita às características do objeto que se pretende representar: a palavra "leão" pode, assim, exigir a presença de mais letras do que a palavra "taturana", simplesmente porque a primeira refere-se a um animal maior do que a segunda. De igual modo, ao "escrever", a criança pode fazer uso de letras ou pseudoletas, uma vez que o central é a intenção e não o meio através do qual essa intenção se realiza. É possível, também, que crianças no nível pré-silábico percebam já que a intenção subjetiva não é suficiente para sinalizar as diferenças entre as palavras escritas. Neste caso, alguns artifícios são encontrados: letras diferentes (formais ou inventadas) podem ser empregadas em cada palavra ou pode-se inverter a ordem com que as letras conhecidas aparecem. O objetivo, aqui, é produzir escritas diferenciadas entre si. No que concerne à leitura que se faz das produções escritas, ela é, no nível pré-silábico, sempre global: o todo sonoro refere-se ao todo gráfico.

- **Nível silábico.** A característica mais marcante do nível silábico é a compreensão de que existe uma correspondência entre os aspectos gráficos e sonoros da escrita. Esta correspondência não é, no entanto, alfabética e sim silábica. A criança silábica atribui, assim, a cada letra, o valor de uma sílaba, o que lhe permite não só regular como também antecipar, progressivamente, a quantidade de grafias que deve escrever: tantas quantas forem as sílabas da palavra. Nem sempre, entretanto, o valor sonoro das letras é utilizado. Para algumas crianças, qualquer letra pode representar qualquer sílaba; para outras, vogais ou consoantes da sílaba em questão podem ser empregadas para representá-la. Neste nível, uma concepção antiga entra em conflito com a hipótese silábica: trata-se da exigência de que um mínimo de grafias (em geral, três) esteja presente para que se possa atribuir significado a elas. Desta forma, uma palavra monossílaba ou dissílaba — a qual se escreverá, de acordo com a hipótese silábica, com uma ou duas grafias — não poderá ser aceita como significando alguma coisa. Como decorrência deste conflito, a criança se verá

forçada a abandonar a hipótese silábica para elaborar uma análise da palavra que se aproxima mais da fonética.

- **Nível Silábico-Alfabético.** Neste nível, a criança ainda não descartou totalmente a hipótese silábica. Começa, no entanto, a analisar a palavra em termos de sílabas e fonemas, produzindo, conseqüentemente, uma escrita onde algumas grafias representam as primeiras e, outras, os segundos. Não se trata, aqui, de omissão de letras e sim de incorporação de grafias em direção à escrita alfabética.

- **Nível Alfabético.** A criança alfabética representa, com cada grafia, um fonema da língua. A despeito disto, não se pode considerar o nível alfabético como o ponto terminal do conhecimento do sistema gráfico de representação. A estas crianças cabe, ainda, resolver dois problemas importantes: o da ortografia e o da separação entre as palavras (uma vez que se pode encontrar escritas onde não se deixam espaços em branco entre as palavras, ou onde ocorrem cortes em pontos distintos dos convencionais).

O objetivo teórico central dos trabalhos realizados por Emilia Ferreiro e equipe era verificar se havia progressão regular no modo como as crianças concebiam a língua escrita. Em uma de suas pesquisas (Ferreiro e Teberosky, 1980), já tinha sido possível verificar que tal progressão aparecia entre sujeitos de 4 a 6 anos de idade; antes, portanto, do ingresso formal na escola. Estudo posterior (Ferreiro et al., 1982) verificou que, no contexto escolar, as mesmas etapas evolutivas que marcavam a compreensão do sistema alfabético de representação reapareciam. Estes dados pareciam comprovar, segundo os autores, a "realidade psicológica da progressão psicogenética já mencionada, o enorme peso dos mecanismos de assimilação na marcha do processo e o caráter construtivo (e não meramente receptivo) desta aprendizagem" (Fascículo 1, p. 5).

Estes dados causaram forte impacto no cenário psicopedagógico brasileiro. Era possível, através deles, abandonar — quando da análise das produções escritas de crianças em alfabetização — a tradicional dicotomia resposta correta x resposta incorreta. Ao invés de dar ênfase ao resultado final, a proposta de Emilia Ferreiro e colaboradores chamava a atenção para etapas intermediárias, que apreendiam a evolução da aprendizagem da leitura e escrita. Assim, segundo comunicação informal de Telma Weisz¹, já em 1984 alguns estudos estavam em andamento no país, havendo indícios de que crianças paulistas de periferia apropriavam-se da língua escrita através da construção de sistemas conceituais organizados, que paulatinamente se aproximavam da representação alfabética.

Não se sabia, entretanto, como se comportava a construção da língua escrita por parte de crianças da zona rural. Conforme já se conhece, estas têm, antes da entrada na escola, um contato extremamente limitado com material impresso. É, assim, na escola e através dela, que se estreitam os laços com a língua escrita. Por outro lado, a escola rural isolada — em especial na região nordestina — apresentava uma série de mazelas que, aliadas às condições de vida de sua clientela, tornavam extremamente morosa a alfabetização. Estudos anteriores, realizados no âmbito de um projeto de avaliação, já tinham evidenciado que o desempenho escolar de crianças de 2ª série da zona rural do

¹ Telma Weisz é professora com vasta experiência em alfabetização, na cidade de São Paulo.

Nordeste era, em Português, ligeiramente defasado em relação àquele apresentado por crianças da mesma série da periferia de Fortaleza (Fundação Carlos Chagas, 1983 b). As deficiências no domínio da língua, por parte dos alunos da zona rural, acentuavam-se, no entanto, quando comparadas aos resultados alcançados na periferia de São Paulo (Fundação Carlos Chagas, 1983 a). Assim, parecia legítimo supor que também o processo de construção da escrita seguiria nos alunos da escola rural nordestina um ritmo evolutivo todo próprio, possivelmente mais lento do que aquele encontrado nas pesquisas disponíveis à época.

Face a tais considerações, decidiu-se por empregar um dos procedimentos utilizados por Emilia Ferreiro et al. (1982): a avaliação dos níveis de construção do sistema alfabético de representação através da escrita de palavras e orações. Deve ser ressaltado, no entanto, que, à exceção do procedimento acima, a atual pesquisa guardou pouca semelhança com a realizada no México. Nesta última, trabalhou-se em duplas, em uma variedade de escolas, buscando-se compreender o fracasso escolar na 1ª série. Para tanto, coletou-se, ao longo de quatro momentos do ano letivo, uma extensa série de dados, junto a alunos iniciantes, selecionados a partir de vários critérios (idade, sexo, frequência à pré-escola, turno de frequência à escola). Aqui, ao contrário, uma só pesquisadora levantou sozinha, em uma única escola e em um só momento do ano escolar, os dados já mencionados.

A escola selecionada foi a do sítio do Bom Jardim, situado no interior do Estado do Piauí. Sua professora era leiga, tinha 22 anos de idade e nenhuma experiência prévia no magistério. Havia estudado até a 4ª série, na mesma escola onde, no momento, lecionava. Disponha tão-somente de uma sala, dois quadros de giz e parco mobiliário escolar: bancos toscos, que serviam ora de local para se sentar, ora de mesa para se escrever. Reunidos nesta sala, encontravam-se alunos de 1ª a 3ª série, das mais diferentes idades, filhos e netos de arrendatários sem terra. Participaram da pesquisa todos aqueles que, com relativa assiduidade, freqüentavam a escola.

EXPERIMENTANDO A ESCRITA

Procurou-se, aqui, seguir de perto as indicações fornecidas por Emilia Ferreiro. Assim, pediu-se às crianças e adolescentes que escrevessem quatro palavras e duas (ao invés de uma única) orações. Selecionou-se, tal como Ferreiro, palavras que pertenciam a um mesmo campo semântico e que não guardavam correspondência com o vocabulário usualmente empregado na escola: "pão", "melão", "cebola" e "sirigüela". Como pode ser visto, o conjunto acima era composto por um monossílabo, um dissílabo, um trissílabo e um polissílabo. Pretendia-se, com isto, avaliar se ocorriam variações na quantidade de grafias, em função de variações na quantidade de sílabas. Quando a criança declarava não conhecer uma das palavras acima, esta era substituída por outra que, pertencendo ao mesmo campo semântico, guardava o mesmo número de sílabas que a anterior. Este foi o caso de "melão" e "sirigüela", respectivamente trocadas por "jaca" e "maracujá". As palavras dissílabas e as polissílabas escolhidas apresentavam ainda uma outra característica: as primeiras eram compostas por poucas sílabas e referiam-se a uma fruta grande: as

segundas eram formadas por várias sílabas e referiam-se a uma fruta pequena. Esta peculiaridade propiciava ocasião para verificar qual era a hipótese que controlava a quantidade de grafias que cada palavra deveria conter: se esta era função de seu respectivo referente (referente grande, muitas grafias e referente pequeno, poucas grafias), do número de sílabas que a palavra continha (hipótese silábica), de uma capacidade incipiente de fonetizar algumas partes da palavra, enquanto outras continuavam regidas pela hipótese silábica (hipótese silábico-alfabética) e, finalmente, da percepção de que era preciso tantas grafias, quantos fossem os fonemas que a palavra continha (hipótese alfabética).

As orações selecionadas foram "a cebola arde no olho" e "a professora comprou pão", uma vez que se queria verificar se o padrão de escrita utilizado para registrar a palavra isolada mantinha-se inalterado quando esta se encontrava incluída em uma oração. Adicionalmente, pretendia-se ainda aquilatar em quais circunstâncias a manutenção do padrão de escrita era mais freqüente: se quando a palavra de interesse atuava, na oração, enquanto sujeito (como no caso de "cebola") ou se quando exercia, na mesma, a função do objeto (como foi o caso de "pão"). Daí a necessidade de, diferentemente de Ferreiro (que, a cada entrevista com a criança, solicitava a escrita de apenas uma frase), introduzir, na presente investigação, uma oração suplementar.

No que concerne à situação experimental, as palavras eram apresentadas com entonação normal, sem cortes ou acentuações especiais. À vista da criança não se encontrava nenhum material escrito que pudesse ser copiado. Dava-se ao participante uma folha em branco, sem pauta, e lhe dizia: "Você conhece X? O que é X? Você pode escrever X nesta folha?" A ordem de apresentação das palavras (sirigüela, melão, cebola, pão) foi sempre a mesma, muito embora tenha variado a ordem com que as crianças escreviam as mesmas. A razão disto foi que, freqüentemente, a criança resistia a escrever uma das palavras pedidas. Para não insistir em demasia, após dizer à criança: "Não faz mal você não saber como se escreve X. Escreve do jeito que você ache que X pode ser escrito" e receber outra recusa, passava-se para a palavra seguinte. Se a criança concordava em escrevê-la, voltava-se à palavra anterior dizendo: "Agora você escreve X para mim?", incentivando o participante a prosseguir. Caso a criança persistisse na recusa, pedia-se-lhe para que desenhasse X e, em seguida, para que escrevesse o "nome" de X.

Com as palavras "melão/jaca" e "sirigüela/maracujá", o procedimento foi um pouco diferente. Após certificar-se que a criança conhecia o significado de tais palavras, perguntava-se: "Qual fruta é maior: melão/jaca ou maracujá/sirigüela?". Em seguida, pedia-se aos participantes uma "antecipação" da quantidade de grafias necessárias para que as palavras em questão fossem escritas: "Que palavra se escreve com mais letras: 'melão/jaca' ou 'sirigüela/maracujá'? Por quê?" Finalmente, a última palavra (o monossílabo) era solicitada, nos moldes já explicados. Após todas as palavras terem sido escritas, tinha início o registro das duas orações.

CONSTRUINDO A ESCRITA

Os dados coletados na situação de escrita foram analisados por duas pesquisadoras independentes, de modo a se obter um certo consenso quanto aos resultados alcançados. Procurou-se, desta forma, controlar o efeito da subjetividade, quando da utilização das categorias propostas por Emilia Ferreiro. Isto decorreu de dificuldades não previstas. Em primeiro lugar, os alunos da escola estudada escreviam com letra manuscrita ao invés da de forma, empregada pelos mexicanos. Como conseqüência, a inclusão de tais escritas em uma ou outra categoria e, especialmente nas subcategorias previstas, tornou-se tarefa extremamente complicada, na medida em que não se podia identificar com clareza quando terminava uma grafia e começava outra. Um outro entrave enfrentado foi o fato de as crianças tenderem a ler sem apontar o que estavam lendo. Muito embora isto lhes fosse constantemente pedido, a rapidez com que cumpriam o solicitado somava-se ao problema anterior, dificultando a exata localização das grafias indicadas pelos alunos. O apelo para uma segunda pesquisadora fez com que aspectos da escrita mais passíveis de dúvidas ou mais sujeitos a critérios pessoais de avaliação — ora mais rígidos, ora mais benevolentes — fossem discutidos, garantindo-se, assim, uma certa "objetividade" à análise realizada.

A Tabela 1 mostra os níveis de compreensão da escrita encontrados na escola do Bom Jardim, em cada uma das séries que oferecia. Como pode ser visto, a 1.ª série abrangia alunos em diferentes etapas evolutivas, sendo que aproximadamente 50% dos mesmos encontrava-se, em outubro de 1984, na pré-silábica. Estes alunos, portanto, não construíam suas escritas a partir de uma análise da emissão sonora, fosse em termos de sílabas ou de fonemas. Ainda na 1.ª série, 26% dos alunos situava-se no nível silábico, 19% no nível silábico-alfabético e apenas 3% no nível alfabético. É possível concluir, portanto, que praticamente ao final da 1.ª série, a grande maioria de seus alunos não tinha ido além do níveis mais elementares de compreensão da escrita.

TABELA 1

Distribuição dos alunos da escola por nível evolutivo de compreensão da escrita, segundo a série cursada

SÉRIE	NÍVEL EVOLUTIVO				TOTAL	
	PRÉ-SILÁBICO	SILÁBICO	SILÁBICO-ALFABÉTICO	ALFABÉTICO		
1.ª	N	16	8	6	1	31
	%	52	26	19	3	100
2.ª	N	—	—	3	8	11
	%	—	—	36	64	100
3.ª	N	—	—	—	4	4
	%	—	—	—	100	100
TOTAL	N	16	8	9	13	46
	%	35	17	22	26	100

No que diz respeito à 2.ª série, a Tabela 1 mostra que nela só existiam alunos cuja compreensão da escrita já tinha superado o nível silábico. Desta forma, 36% dos alunos eram silábico-alfabéticos e 64% alfabéticos, ou seja, eram crianças que ou começavam a proceder a uma análise dos fonemas que compunham as palavras ou que já tinham compreendido que, na escrita alfabética, a cada fonema corresponde uma grafia.

Finalmente, na 3.ª série, existiam apenas crianças alfabéticas. Olhando-se os dados da Tabela 1, portanto, é possível perceber que havia uma evolução de série por série, no modo como os alunos compreendiam a escrita: na 1.ª série predominavam alunos no nível pré-silábico; na 2.ª série encontravam-se níveis que se aproximavam mais da escrita alfabética e, na 3.ª, os poucos alunos que a freqüentavam já tinham dominado, de acordo com Ferreiro, o modo através do qual a escrita alfabética é representada.

Cabe então precisar, em relação a cada série, como eram as escritas dos alunos que se encontravam nas diferentes etapas evolutivas de compreensão da escrita. Analisando-se os dados de cada aluno, foi possível constatar o que se segue.

Nível pré-silábico

Eram 16 alunos, todos de 1.ª série, que se encontravam nesta etapa de construção da escrita. Destes alunos, 13 eram do sexo feminino e 3 do masculino. No que concerne à idade, a dispersão era grande, encontrando-se alunos cuja idade variava de 6 a 13 anos. O tempo de permanência na escola também oscilou amplamente: desde 1 até 4 anos. A Tabela 2 mostra como estas variáveis (sexo, idade e tempo de permanência na escola) encontravam-se distribuídas no grupo dos pré-silábicos.

Foi possível constatar que cerca de metade dos alunos do grupo pré-silábico encontrava-se na escola há apenas 1 ano (N = 7). Com 2 anos de escola havia cinco alunos, esta quantidade decaindo à medida que o tempo de permanência aumentava: apenas três alunos continuavam pré-silábicos após 3 anos na escola e um único aluno após 4 anos na mesma. Neste sentido, foi possível ponderar que o fato de a criança levar pelo menos um ano para

TABELA 2

Distribuição dos alunos no nível pré-silábico por idade e sexo, segundo o tempo de permanência na escola

PERMANÊNCIA NA ESCOLA (ANOS)	IDADE E SEXO										TOTAL				
	6		7		8		9		10			12		13	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M		F	M	F	M
1	2		3				1					1			7
2					1	1	1		2						5
3	1				2										3
4														1	1
TOTAL	3		3		3	1	2		2			1		1	16

atingir o nível pré-silábico devia-se, em especial, à ausência (ou precariedade) de exposição a material impresso antes do ingresso na escola.

No que concerne à idade, verificou-se que os meninos eram, em geral, mais velhos do que as meninas e encontravam-se há mais tempo na escola. Este fato decorria, provavelmente, da prática educativa que prevalecia na região, fazendo com que os meninos fossem mais requisitados do que as meninas, para o trabalho na lavoura. Desta maneira, é possível que o período — assustadoramente lento — ao longo do qual os meninos construíram a etapa pré-silábica mascarasse acentuadas distinções quanto ao tempo de exposição à língua escrita.

Dos alunos pré-silábicos do sexo masculino, dois contavam, em casa, com a presença de alguém (pai, mãe, avós ou irmãos) que, muito embora em diferentes graus de fluência, sabiam ler e escrever. Entre as 13 meninas, 9 dispunham, na família, de pessoa em tais condições. Não obstante a eventual ajuda com que, além da recebida na escola, estas crianças pudessem contar fora dela, apenas duas alunas foram consideradas, em outubro de 1984, como "adiantadas", ou seja, com bom desempenho na série em que se encontravam. As meninas tinham, respectivamente, 9 e 10 anos de idade e freqüentavam a escola por 2 anos. Ambas contavam com alguém, na família, que lia e escrevia. A despeito desta avaliação, a professora, no final do ano, aprovou, do grupo dos pré-silábicos, quatro alunos: as duas meninas acima e mais um casal. Este

último era composto por duas crianças de 8 anos de idade, que freqüentavam a escola havia dois anos. Vale ressaltar, no entanto, que a menina não contava com ninguém, na família, que dominasse a leitura e a escrita. Convém, aqui, ilustrar como se configuravam as escritas pré-silábicas no grupo encontrado. Por exemplo, Maria do Socorro (Ilustração 1) escrevia com grafias convencionais. Diferenciava uma palavra de outra por meio de trocas que, em geral, incidiam sobre a primeira letra. Em algumas palavras (melão e cebola), parecia haver tentativa de fazer uso de letras relacionadas com a sonoridade da sílaba inicial (C e M). A quantidade de grafias era, para Maria do Socorro, sempre fixa: cada palavra se escrevia com 3 letras. Este número, na escrita das orações, foi ampliado: passou para 5 na primeira oração e para 4 na segunda, onde replicou o padrão utilizado em "pão". Maria do Socorro tinha 8 anos de idade, havia 2 anos que freqüentava a escola e não contava com ninguém, em sua família, que lesse ou escrevesse. A professora, em setembro de 1984, declarou que Maria do Socorro não apresentava bom desempenho na escola. No final do ano, no entanto, a aluna foi aprovada. Já Maria Cleonice (Ilustração 2) apresentou um repertório variável,

ILUSTRAÇÃO 1

mas
mal
cal
dal
acoual
adal

Maria do Socorro da Silva

MARIA DO SOCORRO DA SILVA

Maria do Socorro lê com movimento contínuo:

mas	"siligüela
mal	melão
cal	cebola
dal	pão
acoual	a cebola dói nu olho
adal	a professora comprô pão "

ILUSTRAÇÃO 2

alabalalobetalola
albalala fal fl
lo laral glolio
D sanal alufiabo
Loungouuw
oalgu ualglodo
wriacwzto

MARIA CLEONICE

Maria Cleonice lê com movimento contínuo:

alabalalobetalola	"sigüela
albalala fal fl	melão
lo laral glolio	cibola
D sanal alufiabo	pão"

Aponta três pontos na escrita:

Loungouuw

"cebola / dói / nu olho". Aponta nos sobrantes: "e/ a gente/ chora"

Lê com movimento contínuo:

oalgu ualglodo

"A professora comprô u pão".

onde a quantidade de grafias também se alterava, de uma para outra palavra. Não se notaram, no entanto, tentativas de relacionar grafias com a sonoridade das sílabas. As grafias eram convencionais e a leitura se processava com movimento contínuo, à exceção da oração "a cebola arde no olho". Nesta, a criança tentou precisar exatamente o que lia, pareando certas grafias com determinadas palavras, adicionando, à frase em questão, uma outra. Para tanto, seguiu o mesmo procedimento: nas quatro sobranter leu: "e/a-gente/chora". Maria Cleonice tinha 8 anos e freqüentava a escola fazia 3 anos. Sua mãe sabia ler e escrever. Avaliada como apresentando um desempenho insatisfatório em outubro de 1984, a aluna foi, ao final do ano letivo, reprovada.

Pelas análises efetuadas, as três meninas que, do grupo das pré-silábicas, foram aprovadas pareciam apresentar em comum o fato de esboçarem tentativas de estabelecer correspondência sonora entre grafias e sílabas iniciais. Para tanto, podiam recorrer tanto às vogais como às consoantes. Por outro lado, devem ter sido outros os critérios que nortearam a aprovação de outros alunos. De qualquer modo, evidenciou-se o seguinte:

a) dos alunos que apresentavam escritas pré-silábicas, foram aprovados aqueles cujas escritas eram menos primitivas;

b) dentre estes, aqueles que estabeleciam uma certa correspondência entre as grafias e a pauta sonora tinham maior possibilidade de aprovação.

Porque se falou, aqui, de escritas mais evoluídas? A razão está no fato de que se encontraram, dentre os pré-silábicos, alunos cujas escritas eram muito primitivas: ora não apresentavam controle de quantidade, ora faziam uso de escritas unigráficas, ora misturavam letras e números. O exemplo a seguir ilustra a situação.

Wilma (Ilustração 3) não apresentava, em sua escrita, nenhum controle de quantidade. Escrevia, fazendo uso de pseudoletras, até o final da folha. Notou-se, no entanto, a intenção de diferenciar uma escrita da outra: no desfile de grafias, estas se alteravam de uma para outra palavra. Indagada sobre o que estava escrevendo, nas frases, respondeu: "Que a cebola que a gente bota no olho arde" e "que a professora comprô as coisas". Wilma tinha 7 anos de idade e estava cursando, pela primeira vez, a escola. Em sua família, dois irmãos mais velhos, também alunos da escola, liam e escreviam. Avaliada pela professora como atrasada, ao final do ano letivo esta aluna foi reprovada.

Ficou claro que os estágios mais primitivos de construção da escrita apareciam em alunos que cursavam pela primeira vez a escola. Considerando-se que à época da coleta de dados faltavam cerca de dois meses para o término das aulas, os resultados acima encontram-se muito aquém dos esperados. Este fato pode ser explicado através do efeito acoplado de: a) contacto restrito ou inexistente com material impresso, b) falta de informações sólidas sobre como se representa a escrita alfabética e c) ênfase dada, pela professora, à memorização, fato que dificultava a atividade cognitiva necessária à construção da escrita.

No que se refere à hipótese que controlava a quantidade de grafias que cada palavra deveria apresentar, os dados deste grupo foram pouco elucidativos. Dos 16 alunos no nível pré-silábico, 12 afirmaram que "melão/jaca" se escrevia com mais letras do que "sirigüela/maracujá". Justificavam esta resposta apontando para argumentos de autoridade: porque minha mãe/a professora/meu pai disse (N = 4), para explicações mágicas: porque eu sei/porque sim (N = 6) e para o próprio referente, indicando a presença de realismo nominal (N = 2). No entanto, ao escreve-

ILUSTRAÇÃO 3

(WILMA)

Handwritten text by Wilma, showing continuous movement from top to bottom. The text is written in a cursive, unrecognizable script, likely representing the 'pseudoletras' mentioned in the text.

Wilma lê, com movimento contínuo, de cima para baixo:

"sigüela / melão / cebola / pão / que a cebola que a gente bota nu olho ardi / que a professora comprô as coisa".

rem, os alunos não eram controlados por suas respostas verbais: em apenas um caso, houve consistência.

Dos alunos que se encontravam no nível pré-silábico, apenas dois faziam uso, na oração, do mesmo padrão de escrita utilizado nas palavras. Fica claro que este não era procedimento comum neste grupo, muito embora signifique um ganho fundamental no processo de construção da escrita: a percepção de que palavras iguais devem ser representadas de maneira idêntica. O fato de crianças pré-silábicas fazerem uso de um mesmo padrão em palavras e orações indica que antes de se relacionar a escrita com a fala já existe uma correspondência entre escrita e significado (Ferreiro et al., 1982).

Nível silábico

De acordo com a Tabela 1, encontravam-se no nível silábico oito alunos, todos de 1.^a série. Destes, quatro eram meninos e quatro eram meninas. Em relação à idade, a amplitude de variação encontrada foi muito extensa, abrangendo desde crianças de 6 anos, até adolescentes de 17 anos. A média de idade encontrada no grupo silábico foi, assim, a de 10 anos. Entre seus componentes encontravam-se alunos cujo tempo de permanência na escola era extremamente variado. A Tabela 3 indica como se caracterizava o grupo silábico quanto à idade, sexo e tempo de permanência na escola.

Como pode ser visto na tabela abaixo, apenas dois dos alunos silábicos freqüentavam a escola pela primeira vez. Com 2 anos na escola havia um único aluno. Dos demais, três cursavam a 1.^a série pela terceira vez e dois, pela quarta. Fica claro, portanto, que, na zona rural estudada, parecia ser necessário mais de um ano para se atingir o nível silábico. Isto pode ser atribuído a um conjunto de fatores, o mais sério dos quais parece ser a precariedade de contato com material impresso, seja na escola, seja fora dela. Na ausência deste contato, a construção da escrita começava tardiamente, numa situação pouco propícia para tal. A observação da sala de aula mostrou, ainda, que não havia, na escola rural, informações essenciais sobre o modo através do qual a língua escrita operava. Assim, era na ausência de qualquer subsídio sólido que se dava o processo de construção do sistema alfabético de representação. Estes aspectos, ao se aliam às condições de

vida do alunado e à necessidade precoce de trabalhar (que trazia, como resultado, uma freqüência irregular às aulas), pareciam ser responsáveis pela lentidão na apropriação da escrita.

Tal como no grupo anterior, verificou-se que os alunos do sexo masculino não só eram mais velhos como também se encontravam há mais tempo na escola. Novamente, na base desta distinção parecia estar a maior demanda que se fazia, na lavoura, da mão-de-obra masculina. Na região estudada, os meninos eram estudantes menos assíduos e por um tempo mais curto que as meninas. Mesmo a possibilidade de estar com 17 anos na escola era uma raridade para o sexo masculino. Já para o feminino, a natureza do trabalho que predominantemente era exercido — o doméstico — permitia maior continuidade ou posterior retomada dos estudos.

Dos alunos situados no nível silábico de construção da escrita, duas meninas e dois meninos contavam, na família, com pessoa que sabia ler e escrever. No entanto, só uma destas crianças — que supostamente poderiam contar com ajuda suplementar em casa — foi avaliada pela professora, em outubro de 1984, como apresentando bom desempenho escolar. Os demais alunos, sobre os quais a avaliação docente foi positiva, eram justamente as duas meninas que não dispunham nem de mãe, nem de pai, nem de irmãos e nem mesmo de outros familiares letrados. Ao final do ano, quatro alunos foram aprovados: aqueles que a professora reputava "adiantados" (dois meninos e uma menina) e um menino que já estava há 4 anos na escola. Convém ilustrar, aqui, como eram as escritas destes alunos.

Maria Carmelita (Ilustração 4) apresentava escritas silábicas iniciais, com valor sonoro convencional nas primeiras sílabas. Para tanto, recorria tanto às vogais (como é o caso do "i" de "sirigüela" e do "e" de "melão") como às consoantes (como o "c" de "cebola"). A quantidade de grafias parecia ser controlada pelo referente: daí o fato de melão apresentar um maior número de letras. A escrita do monossílabo levou a supor conflito com a hipótese silábica: não se aceitava que "pão" pudesse ser representado com apenas uma letra. Maria Carmelita não mantinha, nas orações, o padrão de escrita utilizado nas palavras. Com nove anos de idade, esta aluna freqüentava há 2 anos a escola e não contava, em sua família, com alguém que soubesse ler e escrever. Foi considerada pela professora, em outubro de 1984, como uma aluna "adiantada". Ao final do ano letivo, foi aprovada.

Antonio Agnaldo (Ilustração 5) apresentava escritas silábicas onde não se sabe ao certo se havia ou não correspondência sonora. É possível que seja um "a" a assinalar a sílaba final de "maracujá"; um "c" a representar a sílaba inicial de "cebola", bem como um "i" a marcar a sílaba final desta mesma palavra. A imprecisão dos traços inviabilizou a segurança na análise. Existiram, também, dúvidas quanto ao monossílabo: as três grafias com que este foi grafado podiam significar a manutenção da exigência de quantidade mínima. Por outro lado, as duas primeiras grafias foram as mesmas utilizadas no nome de aluno: "AN". Desta forma, pode-se supor que existisse aí uma tentativa de atribuir valor sonoro: "AN" para "pã" e "u" para "o". Nas frases, cada grafia representava uma palavra. Antonio Agnaldo tinha 9 anos e estava há 4 na escola. Ninguém, em sua família, lia ou escrevia. Avaliado como um aluno "atra-

TABELA 3

Distribuição dos alunos no nível silábico por idade e sexo, segundo o tempo de permanência na escola

PERMANÊNCIA NA ESCOLA (ANOS)	IDADE E SEXO										TOTAL		
	6		7		9		11		12			17	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M		F	M
1	1		1										2
2					1								1
3						1				1	1		3
4						1		1					2
TOTAL	1		1		1	2		1		1	1		8

sado" pela professora, Antonio Agnaldo, ao final do ano letivo, foi reprovado.

É possível ponderar que alunos que já esboçavam tentativas de estabelecer correspondência, ainda que incipiente, entre grafia e valor sonoro convencional tinham maior probabilidade de aprovação. Este fato, já encontrado no grupo dos pré-silábicos, aponta que este pode ser um importante critério a nortear a avaliação final da professora. É importante, no entanto, não esquecer que outros parâmetros podem também influir na decisão de aprovação: comportamento, empenho, desempenho em outras disciplinas etc.

ILUSTRAÇÃO 4

tact
 lal-osa
 Cainto
 Diaoxo
 lal-osa ialoto
 Al ialoto li

Maria Carmelita Araújo Costa

MARIA CARMELITA ARAÚJO COSTA

Maria Carmelita lê:

tact
 "si ri gu ela"

lal-osa
 me lão" (com movimento contínuo)

Cainto

Aponta com batidas de lápis três grafias, dizendo "ci,bo,la".

Lê com movimento contínuo:

Diaoxo "pão"
 lal-osa ialoto a cibola arde no olho
 Al ialoto li a professora comprou o pão"

No que concerne à hipótese que controlava a quantidade de grafias que cada palavra deveria conter, notou-se o seguinte: cinco alunos afirmaram que "sirigüela/maracujá" continha mais letras do que "melão/jaca". Justificaram estas respostas: explicações "mágicas" (N = 2) e aquelas

pautadas na hipótese silábica. Neste último caso, os alunos freqüentemente iam pronunciando as sílabas que cada palavra continha e contando-as no dedo (N = 3). Na produção escrita, entretanto, apenas quatro alunos utilizavam o mesmo número de grafias que de sílabas, o que significa que, a despeito de verbalizada, em um dos casos, a hipótese silábica não foi empregada. Os demais alunos afirmaram que "melão/jaca" exigia um número maior de grafias por representarem frutas maiores. Entretanto, apenas dois alunos, em suas escritas, demonstraram consistência em relação a tal afirmação. Para o outro, a hipótese silábica preponderou ao escrever.

ILUSTRAÇÃO 5

o e I a
 lf
 ou l
 au u
 au i M E
 A a u i
 ou f i o a g u o

ANTÔNIO AGNALDO

Antônio lê:

o e I a
 "ma ra cu já"

lf
 me lão

ou l
 ce bo la

au u
 pão" (com movimento contínuo)

au i M E
 "cebola ardi" no olho

A a u i
 professora comprou o pão".

Em relação ao padrão utilizado na escrita das palavras isoladas, observa-se que este reaparece com mais freqüência na segunda oração, ocupando o lugar do objeto (pão). Este foi o caso de três alunos do grupo silábico. Apenas um aluno manteve, nas duas orações, o mesmo padrão empregado por ocasião das escritas isoladas. Face a estes dados, é possível constatar que houve, a este respeito, progresso dos alunos silábicos face ao grupo pré-silábico: 50% dos primeiros e apenas 12,5% dos segundos chegaram à compreensão de que palavras iguais exigem uma mesma escrita. Além disto, os dados aqui

coletados sugerem que era mais simples retomar-se o padrão empregado na escrita isolada quando esta preenchia a função de objeto da oração. Vale ressaltar que Emilia Ferreiro, em sua pesquisa, chega, quanto a este último aspecto, à conclusão oposta. De acordo com seus resultados, o padrão era retomado com maior assiduidade quando a palavra que expressava ocupava, na oração, a função de sujeito. Em todos os casos aqui encontrados, a colocação do padrão foi correta — ao início ou no fim da oração, a depender da situação.

Nível silábico-alfabético

Segundo a Tabela 1, nove alunos da escola do Bom Jardim encontravam-se no nível silábico-alfabético de construção da escrita: seis pertenciam à 1.ª série e três à 2.ª série. No total, eram cinco alunas (três na 1.ª série e duas na 2.ª série) e quatro alunos (três na 1.ª série e um na 2.ª série). A idade dos alunos deste grupo, que se encontravam na 1.ª série, variou muito: ia de 8 até 19 anos, a média de idade estando em torno dos 12 anos. Todos os alunos ao nível silábico-alfabético, da 2.ª série, tinham 12 anos de idade. Frequentavam a escola, pela primeira vez, três alunos de 1.ª série (dois meninos e uma menina). Há 2 anos na escola havia dois alunos (um menino da 1.ª série e um da 2.ª série). Estavam há 3 anos na escola dois alunos: uma menina da 1.ª série e uma outra da 2.ª série. Na escola há quatro anos encontravam-se uma menina da 1.ª série e um menino da 2.ª série (ver Tabela 4). De maneira geral, a distribuição dos silábicos-alfabéticos indicou que era bastante raro se alcançar este nível, na escola estudada, em apenas um ano.

TABELA 4

Distribuição dos alunos no nível silábico-alfabético por idade e sexo, segundo o tempo de permanência na escola

PERMANÊNCIA NA ESCOLA (ANOS)	IDADE E SEXO								TOTAL				
	8		10		11		12			14		19	
	F	M	F	M	F	M	F	M		F	M	F	M
1	1				1					1			3
2			1				1				1		3
3						1							1
4				1		1							2
TOTAL	1		1	1	1	2	1		1	1			10

Verificou-se que, na escola estudada, apenas três dos alunos silábicos-alfabéticos cursavam a escola pela primeira vez. O nível silábico-alfabético parecia requerer, assim, pelo menos um ano para ser atingido. Dos alunos que compunham este grupo, quatro não contavam com nenhuma pessoa letrada na família. No conjunto, a professora tendia a ver os alunos silábicos-alfabéticos como adiantados: apenas três (dos quais dois não tinham ninguém na família que soubesse ler e escrever) foram tidos como

atrasados. A despeito de tal avaliação, dois destes alunos lograram obter aprovação: apenas um, cuja mãe era alfabetizada, foi reprovado. Informações desta natureza são, portanto, ambíguas, não esclarecendo os fatores que se encontravam na base da obtenção de um patamar mais elevado — o silábico-alfabético — de construção da escrita. É possível supor, entretanto, que o fato de a professora avaliar o desempenho escolar destes alunos como satisfatório fosse, em parte, devido à correspondência sonora que tais escritas evidenciavam.

Pedro (Ilustração 6) escrevia de forma silábico-alfabética, com predomínio do valor sonoro convencional. Nota-se que manteve, na escrita de "sirigüela" — que lia como "sigüela" — a hipótese silábica, fazendo uso das vogais que compunham cada sílaba. Já em "melão" e em "cebola", a escrita foi silábico-alfabética, observando-se a tentativa de utilizar o til (em melão). A manutenção do valor sonoro convencional pode ser vista de maneira mais clara em "cebola", onde à exceção da sílaba do meio — que não aparece — as demais foram escritas corretamente. No monossílabo, o aluno escreveu com duas grafias "pão", buscando adequar a escrita ao valor sonoro convencional, fazendo, inclusive, uso do til. Nas orações, o artigo foi identificado em "a cebola arde no olho", mantendo-se, inclusive, o padrão selecionado para a escrita isolada de cebola. Novamente, predominou o valor sonoro convencional, uma vez que substituiu "arde" por "dói" e para grafar tal, selecionou a vogal "o". A grafia final refere-se a "nuolho", podendo-se supor que se quisesse aí representar tanto um "n" como um "u". Na segunda frase, o padrão foi mais uma vez utilizado corretamente, isolando-se o artigo. Desta forma, as grafias registradas significavam, respectivamente, o seguinte: a/professora/comprou/pão. Fica claro, portanto, que a escolha das grafias acima não foi casual, demonstrando uma preocupação em representá-las por meio de letras — vogais ou consoantes — que constavam das palavras pedidas. Pedro tinha 11 anos, era filho de pais analfabetos e foi avaliado pela professora, em setembro de 1984, como sendo um aluno atrasado. Estava na 1.ª série e foi, ao final do ano, aprovado.

A respeito da quantidade de grafias que cada palavra deveria apresentar, verificou-se a presença de apenas três casos onde se supunha que frutas grandes requeriam um número mais elevado de grafias. Ao escreverem, no entanto, um única criança agiu de forma consistente com a resposta anteriormente fornecida: acrescentou mais grafias àquelas empregadas para representar a palavra "melão". Predominou, no grupo, a contagem de sílabas para justificar a razão pela qual se acreditava que "sirigüela" tinha mais letras do que "melão" ou "jaca". Na escrita, os alunos foram predominantemente alfabéticos ou silábico-alfabéticos.

No que diz respeito à retomada, nas orações, do padrão utilizado na escrita das palavras isoladas, verificou-se que cinco alunos, nas duas frases, o colocaram em lugar adequado. Dos demais, duas crianças usaram o padrão apenas na frase onde este atuava como sujeito da mesma; um aluno quando o padrão ocupava o lugar do objeto e um outro deixou de empregar, tanto em uma como em outra frase, o padrão anteriormente selecionado.

ILUSTRAÇÃO 6

lula
 lã
 Ceba
 m
 a cebola
 a professora

PEDRO VIEIRA DA COSTA

lula
 sí gu é la
 Ceba
 cebola
 (movimento contínuo)

lã
 me lã
 m
 pão
 (movimento contínuo)

a cebola
 a professora comprou pão

Nível Alfabético

Segundo a Tabela 1, 13 alunos eram alfabéticos: um cursava a 1ª série, oito a 2ª série e quatro a 3ª série. No que concerne ao sexo, o grupo dos alunos alfabéticos era composto por sete meninas (seis da 2ª série e uma da 3ª série) e seis meninos (um da 1ª série, dois da 2ª série e três da 3ª série). Todos freqüentavam a escola por pelo menos 2 anos. Quanto à idade, os integrantes deste grupo estavam na faixa etária dos 5 aos 16 anos (média de idade = 11 anos), conforme indica a Tabela 5.

TABELA 5

Distribuição dos alunos no nível silábico por idade e sexo, segundo o tempo de permanência na escola

PERMANÊNCIA NA ESCOLA (ANOS)	IDADE E SEXO										TOTAL				
	8		9		10		12		13			14		16	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M		F	M	F	M
2			1		2										3
3	1	1		1	1		1	1				1			7
4									1	1				1	3
TOTAL	1	1	1	1	3		1	1	1	1	1	1		1	13

Com base nos dados acima, é possível ponderar que se leva, mais usualmente, cerca de 3 anos para alcançar o nível alfabético. Dos alunos que se situavam nesta etapa da construção da escrita, apenas dois foram considerados pela professora como atrasados, ambos da 2ª série. Nenhum deles foi, no entanto, reprovado. Surpreendentemente, a professora reprovou desta série um dos alunos que considerava adiantado. Duas crianças não contavam com ninguém, na família, que soubesse ler ou escrever; não obstante, foram aprovadas. Face a este quadro contraditório, vale a pena conhecer a escrita destas crianças.

Bernardo (ilustração 7) apresentava escritas alfabéticas, onde o valor sonoro convencional aparecia. No entanto, Bernardo deveria ainda vencer as questões ortográficas, ligadas, em especial, à transposição da linguagem oral para a escrita ("nu"; "prufecora"; "comprô"), além das dificuldades específicas da língua, tais como acentuação, dígrafos e encontros consonantais. Não se notou, ainda, a separação adequada das palavras. Este aluno tinha 8 anos, estava há 3 na escola e era considerado um aluno de 1ª série adiantado. Ao final do ano, Bernardo foi aprovado.

ILUSTRAÇÃO 7

Ciri gure la
 me lã
 Ceba
 Pão
 a a cebola do melão
 a professora comprou o pão
 Bernardo Souza Santos

BERNARDO SOUZA SANTOS lê cada linha acima em movimento contínuo: "siringuela / melão / cebola / pão / a cebola dói no olho / a professora comprou o pão"

PENSANDO A APRENDIZAGEM

Convém ponderar, à guisa de conclusão, que a construção do sistema alfabético de representação dava-se, na escola do Bom Jardim, segundo o ritmo próprio a cada aluno. Mesmo considerando a entrada na escola como o início da interação com o material escrito, foi possível verificar que as diferenças interindividuais eram grandes: o tempo de permanência na escola não elucidou, neste sentido, a ra-

ção pela qual alguns alunos caminhavam mais rápido do que outros na construção das hipóteses necessárias para a compreensão do modo de funcionamento do sistema alfabético de representação. De igual modo, fatores tais como idade, presença ou não de pessoas letradas na família e mesmo a avaliação pessoal da professora não chegaram a esclarecer o porquê de diferentes ritmos na aprendizagem da escrita do português.

Observou-se, no entanto, que em qualquer dos casos tomados, a construção do sistema alfabético de representação foi mais morosa do que a indicada pela literatura. Apesar da precariedade do contato com a escrita antes do ingresso na escola, é possível supor que fatores escolares contribuísem também para a lentidão encontrada. Em especial, a forma como, em sala de aula, se apresentava a língua escrita — ritualizada e vertical — parecia dificultar a apropriação deste conhecimento. Inferiu-se, desta maneira, que os processos de pensamento dos alunos poderiam estar sendo cotidianamente invalidados, uma vez que a observação de sala de aula mostrou que todo o ensino tinha como parâmetro o argumento da autoridade, forma privilegiada pela professora para mascarar sua insegurança face aos conteúdos que deveria ensinar. Como consequência, a morosidade na construção da escrita parecia refletir trocas inadequadas entre a professora e seus alunos, cujo resultado, nestes últimos, nada mais era do que a perda de confiança na capacidade de produzir e analisar hipóteses a respeito de como se escreve em português.

Por outro lado, é inegável que, para interpretar aquilo que a professora transmitia, era preciso que os alunos utilizassem vários e diferentes processos de pensamento: tratava-se de selecionar e fazer uso de informações anteriores, de discernir entre o relevante e o secundário, de apreender relações não explicitadas. O fato de os alunos, sem qualquer orientação substantiva, chegarem a elaborar hipóteses acerca da escrita indica que a escola dificultava, não chegava a impedir a atividade cognitiva de sua clientela. Os alunos do Bom Jardim não deixavam de fazer inferências, de estabelecer conexões, de chegar a conclusões. Não apresentavam, neste sentido, problemas de aprendizagem: a morosidade encontrada, muito provavelmente, decorria da própria dinâmica que se estabelecia em sala de aula, da cristalização do conhecimento e das práticas pedagógicas restritivas que faziam uso abusivo da memorização. Nesta ótica, a obrigação de aceitar a versão da professora como sendo a única verdadeira parecia constituir um obstáculo extremamente prejudicial ao ritmo da aprendizagem, na medida em que cerceava a elaboração cognitiva dos alunos.

A presença de diferentes hipóteses a respeito da escrita na escola do Bom Jardim, aponta, também, para a necessidade de se abandonarem critérios de avaliação que se pautem exclusivamente nos resultados, desconsiderando o processo que se lhes subjaz. A configuração dos níveis de evolução da escrita indicou que havia progressos (ainda que lentos) de uma para outra série, sugerindo que avanços individuais processavam-se ao longo da interação com o material escrito. Na ausência de dados sobre tal evolução, não é possível identificar se a professora considerava este aspecto quando da decisão final de aprovação. No entanto, a configuração dos aprovados e reprovados por série e nível evolutivo (Tabela 6) sugere que se dava peso também a outros critérios: comportamento ade-

quado, demonstração de empenho em aprender e assiduidade às aulas poderiam pesar positivamente quando da decisão de aprovação.

TABELA 6

Distribuição dos alunos da escola por nível evolutivo e situação quanto à aprovação ou reprovação, segundo a série cursada

SÉRIE	NÍVEL EVOLUTIVO E SITUAÇÃO DE APROVAÇÃO								TOTAL
	PRÉ-SILÁBICO		SILÁBICO		SILÁBICO-ALFABÉTICO		ALFABÉTICO		
	Apr.	Repr.	Apr.	Repr.	Apr.	Repr.	Apr.	Repr.	
1.ª	5	11	4	4	6	—	1	—	31
2.ª					2	1	7	1	11
3.ª							4	—	4
TOTAL	5	11	4	4	8	1	12	1	46

O maior obstáculo escolar a superar, na construção da escrita, parecia ser a elaboração de um esquema de correspondência sonora, fato já apontado por Emilia Ferreira em sua investigação de 1982. Assim, nos níveis mais evoluídos dos pré-silábicos e entre os silábicos, aqueles alunos que compreendiam que a escrita representava as diferenças sonoras entre as palavras tinham maior possibilidade de aprovação. Este fato parecia indicar que a professora começava a identificar progressos na "alfabetização" quando lhes eram propiciados elementos sugestivos de uma correspondência entre grafias e fonemas. Vencida esta dificuldade, a aprovação era quase que certa, muito embora outros fatores, conforme mencionado, pudessem interferir na avaliação final. Na verdade, alcançado o nível alfabético, o saber de professoras e alunos praticamente se equivaliam, de onde o peso atribuído a considerações de outra ordem.

Para finalizar, deve ser ressaltado que, mesmo após anos de estudo na escola, os alunos do Bom Jardim ainda enfrentavam dificuldades acentuadas na escrita do português. Sem modelos e sem parâmetros adequados sobre a variação de prestígio, alcançavam o patamar que lhes era oferecido a respeito da linguagem escrita. Negligenciar a magnitude deste fato seria extremamente enganoso: ele representa uma perda considerável em termos de investimento familiar, na medida em que se frustravam as expectativas de se conseguir, via educação, um futuro mais promissor para a prole. Do ponto de vista da política social, não se realizava, mais uma vez, o proclamado: melhorar as condições de vida no campo e fixar o homem à terra através da passagem pela escola. Tinha razão, pois, a comunidade do Bom Jardim, que, sem desacreditar do valor da educação, via em sua escola apenas uma escolinha de saber miúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAVIS, C. *Vida e escola severina: um estudo sobre a escola rural do Piauí*. São Paulo, 1988. Tese (doutor.) Inst. Psicologia/USP.

FERREIRO, E. et al. *Análise de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México, SEP/OEA, 1982.

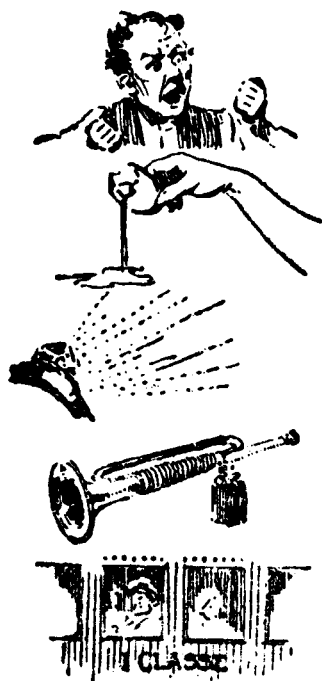
FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno, 1980.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Estudo do rendimento escolar: microestudo*. São Paulo, 1983a.

_____. *Estudo do rendimento escolar: periferia de Fortaleza*. São Paulo, 1983b.

cia :

es :



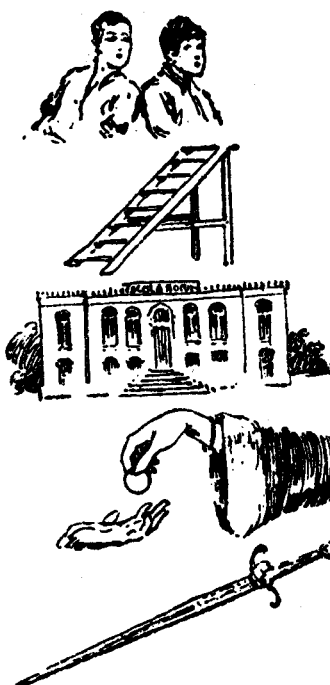
clamor

clara

clarão

clarim

classe



esbarro

escada

escola

esmola

espada

to :

ca :



toca

tocha

tomate



caracol

capote

cacete