

SUELI MARIA JOHANSSON

O desenvolvimento das operações mentais no fazer pedagógico de professores das séries iniciais do ensino de 1.º grau, revelado nas questões/exercícios de compreensão de textos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

CURITIBA  
1991

O DESENVOLVIMENTO DAS OPERAÇÕES MENTAIS NO FAZER PEDAGÓGICO  
DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO DE 1º GRAU, REVELADO NAS  
QUESTÕES/EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS.

POR

SUELI MARIA JOHANSSON

Dissertação aprovada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre no Programa  
de Pós-Graduação em Educação, pela Comissão  
formada pelos Professores:

ORIENTADOR:

---

Profª Dra. Maria Lucia Faria Moro

---

Profª Dra. Heloisa Luck

---

Profª Corina Lucia Costa Ramos

Curitiba, 29 de maio de 1.991.

A Vanderlei Blanco Regina, irrequieto adolescente e um dos meus muitos alunos, cujo comportamento me fez buscar respostas diferentes e mais precisas para problemas surgidos na sala de aula, que se repetem, além do nível desejado.

À Ana Cláudia, minha sobrinha, que ainda não conhece a escola, na esperança de que quando isto acontecer, encontre uma instituição mais ajustada à realidade intelectual da criança.

## AGRADECIMENTOS

A tarefa a que nos propusemos está concluída. Durante o seu transcorrer, mobilizamos a contribuição e o apoio solidário de pessoas, sem as quais esta empreitada não teria sido possível. Entre elas, gostaríamos de destacar:

- nossos Pais, Maria e Waldemar;
- a Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Lucia Faria Moro, nossa orientadora;
- os Professores que analisaram o instrumento criado para avaliar o encaminhamento das questões/exercícios de compreensão de textos;
- a Prof<sup>a</sup> Janete Tchorney Prudêncio, diretora da Escola onde trabalhamos;
- a Prof<sup>a</sup> Vera Lúcia Witovisk Gussella, confeitira de Supervisão Escolar;
- todas as Professoras que cederam seu trabalho, via provas e cadernos de alunos, para que fosse alvo de nossa análise;
- todos os Alunos que nos emprestaram seus cadernos e provas para analisarmos, através deles, o trabalho de suas professoras.

A elas, só podemos expressar nossa gratidão e repartir a alegria que vivemos por tê-la cumprido, quando sabemos que muito poucos têm a chance de empreendê-la.



# SUMÁRIO

Página

## Capítulo I

<b>GÊNESE DO PROBLEMA</b> .....	2
Brasil, no transcorrer da década de 80. Em algum lugar de seus diversos lugares .....	2
Brasil, durante a década de 80. Antes e depois da realização de fórum educacional. Em uma de suas milhares salas de aula. Fato real .....	3
Brasil, em maio de um dos anos da década de 80. Antes e depois da realização de fórum educacional. Em uma de suas milhares escolas públicas. Fato real .....	3
Brasil, final da década de 80. Em diversos meios educacionais .....	4

## Capítulo II

<b>A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO</b> .....	13
--------------------------------------	----

## Capítulo III

<b>1. O PENSAMENTO E A ESCOLA: TEMA DE MUITAS PESQUISAS</b> .....	18
1.1. O pensamento x ações docentes .....	19
1.2. O pensamento x materiais de ensino .....	22
1.2.1. O livro didático como material de ensino em especial .....	23
1.3. O pensamento x estratégias de ensino .....	32
1.3.1 A leitura como estratégia essencial do processo ensino-aprendizagem .....	35
a. A leitura e sua compreensão na escola atual .....	36
b. Um giro de 360 graus na leitura escolar .....	45
1.3.2 Exercícios como estratégia definidora de tipos de ensino desenvolvidos .....	47
<b>2. A QUESTÃO DA DEFASAGEM DE PENSAMENTO DOS ALUNOS FREQUENTADORES DA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	50

## Capítulo IV

<b>1. A EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA</b> .....	56
1.1. Teoria Piagetiana: algumas características específicas .....	56
1.2. O processo de transformação da ação .....	64
a. O plano da ação .....	64
b. O plano da representação .....	65
I. A função simbólica e a representação pré-conceitual .....	66
II. A representação intuitiva .....	70
c. O plano da operação .....	71
d. A forma mais avançada de pensamento .....	79
e. Para uma lógica das significações .....	82

## Capítulo V

<b>A CONSTRUÇÃO DOS CRITÉRIOS E DO INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS</b> ....	86
--	----

## Capítulo VI

<b>RESULTADOS</b> .....	92
a. Resultados obtidos através da análise dos exercícios de 1ª série .....	93
1. Formas usadas, em sala de aula, para o desenvolvimento da compreensão de textos. ....	94
1.1. Questionário .....	94
1.2. Exercício de completamento de lacunas .....	98
1.3. Exercício de múltipla escolha .....	103
1.4. Exercício de classificação .....	108

1.5. Exercício de correspondência .....	111
1.6. Exercício de ordenação .....	113
2. As operações mentais, cuja expressão é solicitada nas questões/exercícios de compreensão de textos .....	117
b. Resultados obtidos através da análise dos exercícios de 2ª série .....	120
1. Formas usadas, em sala de aula, para o desenvolvimento da compreensão de textos.	120
1.1. Questionário.....	120
1.2. Exercício de múltipla escolha .....	125
1.3. Exercício de classificação .....	128
1.4. Exercício de ordenação .....	131
1.5. Exercício de completamento de lacunas .....	135
1.6. Exercício de correspondência .....	138
2. As operações mentais, cuja expressão é solicitada nas questões/exercícios de compreensão de textos .....	140
c. Resultados obtidos através da análise dos exercícios de 3ª série .....	143
1. Formas usadas, em sala de aula, para o desenvolvimento da compreensão de textos.	144
1.1. Questionário.....	144
1.2. Exercício de completamento de lacunas .....	149
1.3. Exercício de múltipla escolha .....	153
1.4. Exercício de ordenação .....	157
1.5. Exercício de correspondência .....	163
1.6. Exercício de classificação .....	165
2. As operações mentais, cuja expressão é solicitada nas questões/exercícios de compreensão de textos .....	169
d. Resultados obtidos através da análise dos exercícios de 4ª série .....	173
1. Formas usadas, em sala de aula, para o desenvolvimento da compreensão de textos.	173
1.1. Questionário .....	173
1.2. Exercício de completamento de lacunas .....	180
1.3. Exercício de múltipla escolha .....	185
1.4. Exercício de classificação .....	189
1.5. Exercício de ordenação .....	192
1.6. Exercício de correspondência .....	197
2. As operações mentais, cuja expressão é solicitada nas questões/exercícios de compreensão de textos .....	201

## Capítulo VII

CONSTATAÇÕES, ARGUMENTOS E LIMITAÇÕES .....	205
---	-----

## Capítulo VIII

PARA NOVOS ESTUDOS E PARA O ROMPIMENTO DAS INCOERÊNCIAS .....	215
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS .....	218
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ESPECÍFICAS (TEXTOS E EXERCÍCIOS ANALISADOS).....	225

## RESUMO

• Como determinadas escolas de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau, pertencentes à rede pública estadual e localizadas na periferia urbana do município de Curitiba, encaminham a questão do desenvolvimento das operações mentais do seu alunato ?

A proposta desta pesquisa objetivou encontrar uma resposta para essa indagação e, para tanto, buscou analisar as questões/exercícios que professoras daquelas escolas usaram nas atividades de compreensão de textos, em Português, uma vez que se entende que os tipos de exercícios propostos nesse conteúdo específico são extensíveis aos demais, ofertados nas séries em que se circunscreveu o estudo.

As questões/exercícios de compreensão de textos foram verificadas para ver se elas estariam solicitando a expressão, pelo aluno, de operações mentais, e a forma como isto se processaria em uma mesma série e ao longo das quatro primeiras séries de escolaridade.

Para essa tarefa se estabeleceram critérios, retirados da psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. Esses critérios, organizados em um quadro, servirão, neste estudo, como instrumento para diagnosticar a forma de construção das questões de compreensão de textos apresentadas aos alunos.

O quadro de critérios representa a contribuição que este estudo deixa para orientar o professor na organização do tipo de questão examinada, a fim de que ele, de fato, faça proposições que desafiem a capacidade do aluno e levem este a desenvolver o pensamento.

Como contribuição para o acervo pessoal de conhecimentos docentes, este estudo inclui, também, aquilo que muitos pesquisadores já afirmaram sobre a relação "pensamento - aspectos do processo de ensino - aprendizagem".

## ABSTRACT

How do some public elementary schools( 1 st. to 4 th. grade) from Curitiba's urban periphery conduct the problem of children's mental operations development ?

The purpose of this research - the finding of an answer to the question above - was carried out by the analysis of text comprehension exercises in Portuguese, chose by teachers. Portuguese exercises of text comprehension are seen like a specific content which has an extensive application to every other elementary school subject of the grades focused in the research.

Those exercises were examined in order to check if they asked the expression, by the child, of some mental operations and the forms of this expression on each grade and along the four grades chosen to be examined.

Criteria were defined for doing the task, and they were based on Jean Piaget's theory of mental development.

These criteria (organised in a sequential frame) have, in this study, the function of a diagnostic instrument of the construction forms of the text comprehension exercises presented to children.

The criteria setting in offered to help teachers to elaborate text comprehension exercises which would stimulate children's capacities, helping these children to develop their thinking process.

The study contributes also to clarify the relationship between the thinking process and some aspects of the teaching/learning process, a problem often examined by many researchers.

# Capítol I

## GÊNESE DO PROBLEMA

**Brasil, no transcorrer da década de 80. Em algum lugar de seus diversos lugares.**

Imagine-se um grande fórum onde se reuniriam professores, técnicos, administradores e autoridades. Todos envolvidos com os destinos da escola pública.

Credite-se-lhes divergências. Estas, contudo, não os impediriam de conceber aquele local como um espaço específico, capaz de influenciar, de modo decisivo, os processos de socialização do sujeito e de conscientização sobre si mesmo. E, ainda, como uma instituição encarregada, especialmente, de estimular sua cognitividade.

Unanimemente admitiriam que este local preocupa-se, de forma incisiva, com aquelas crianças pertencentes à classes sócio-econômicas desfavorecidas, que fazem parte de uma parcela significativa do seu contingente.

Igualmente, admitiriam que, via de regra, essas crianças são encaradas como pertinentes a um grupo que se encontra em uma situação de desvantagem cognitiva. Justificariam dizendo que não tiveram do seu contexto sócio-cultural de origem, estímulos suficientes para desenvolver potencialidades próprias da faixa etária em que se encontram.

Nesse local, proliferariam discussões sobre a repetência e evasão, o fracasso escolar, a qualidade do ensino. Teriam, em compensação, outras a respeito de sua influência direta e indireta na vida das crianças, de um modo geral.

Todas essas discussões seriam aparteadas por informações difusoras (e, por sua vez, discutíveis), de que existem crianças que, independentemente de frequentarem determinado grau escolar, apresentam estruturas cognitivas um pouco mais desenvolvidas que outras, cursantes assíduas.

As discussões, somar-se-ia a divulgação da descoberta do processo de marginalização e passividade em que crianças estariam inseridas dentro da própria escola porque não lhes são oportunizadas, convenientemente, formas de desenvolver pensamento. Por causa disso, certamente, seriam revigoradas as palavras de estudioso: **“as crianças não estão aprendendo a aprender”**.

Representando outras frentes de discussões, manifestar-se-iam os insatisfeitos com o mau emprego das verbas públicas; os descontentes com o salário do magistério em contraposição às exigências do cargo; os perplexos com o estado material e funcional das instituições escolares; os reivindicadores de direitos trabalhistas, espoliados e refreados por interesses governamentais escusos; os adeptos do sindicalismo docente...

Transcorridas as calorosas discussões, devidamente registrados em atas para posteriores publicações em anais, os pronunciamentos flamejantes, é desfeito o plenário, com os seguintes resultados: muitas idéias coligidas que, posteriormente, (a realidade mostra) serão entregues ao mofo e ao bolor das prateleiras de bibliotecas públicas ou particulares e a devaneios sutis que a rotina da prática diária se encarrega de esvaecer rapidamente (na maioria dos casos).

**Brasil, durante a década de 80. Antes e depois da realização de fórum educacional. Em uma de suas milhares salas de aula. Fato real.**

Professora da escola pública, carente de recursos, que trabalha sob o regime da CLT. Cursa Letras porque tem esperanças de ganhar mais e mudar seu regime de trabalho, obtendo mais garantias profissionais. Precisa do texto para encaminhar sua proposta de trabalho do dia. Assim, transcreve-o no quadro enquanto seu aluno, da 4ª série do 1º grau, copia.

Começa com o título, discrimina seu autor e passa para o corpo, que consta de vinte e duas orações, tudo retirado do livro didático. Em seguida, transcreve, também do livro, um único exercício (daqueles que formam o bloco "Vamos entender melhor a história?"), com cinco perguntas. Estas questionam sobre o título da história, seu autor e informações constantes apenas nas duas orações iniciais do texto. A quinta pergunta quer saber quantas linhas e parágrafos tem o texto.

Corrigido o exercício, o aluno guarda o caderno. A aula de Português acabou. Aula de outra matéria tem início...

**Brasil, em maio de um dos anos da década de 80. Antes e depois da realização de fórum educacional. Em uma de suas milhares escolas públicas. Fato real.**

As professoras da 4ª série escolhem "As mães" como tema do texto da prova coletiva de Português e solicitam à supervisora da Escola que a organize. Para analisar especificamente a compreensão do aluno, esta prepara um exercício de múltipla escolha cujas alterna-

tivas se reportam às idéias implícitas no texto; dois exercícios de completamento de lacunas, onde todas as respostas solicitam opinião pessoal e um exercício de classificação (orações falsas ou verdadeiras), novamente utilizando idéias do texto, mas voltadas à vivência, ao relacionamento diário entre mães e filhos.

Submetida a prova à apreciação, é ela aprovada, preparada e aplicada. No momento da correção, as professoras alegam que os exercícios referentes à compreensão do texto — este especialmente escrito para a prova — estavam em desnível com a capacidade mental dos alunos, os quais saíam prejudicados em relação à nota. Uma das professoras conta que havia mostrado a prova para sua professora, de uma disciplina do Curso de Pedagogia, a qual mencionara que aquele instrumento era para ser aplicado em alunos de 2º grau.

A supervisora, como tira-teima do fato, pede às professoras que levantem o número de acertos de suas respectivas turmas.

Gesto consumado, comprovou-se que, a quase totalidade dos alunos de cada turma, havia acertado as questões lhes propostas.

#### **Brasil, final da década de 80. Em diversos meios educacionais.**

Insatisfações. Incoerências. Desarmonias. Desencontros. Irrelevâncias. Extremismos. Descasos. Desconsiderações. Desconhecimentos. E dois comportamentos preocupantes: o do professor e o do aluno.

O comportamento do professor, para nós, deve ser destacado em virtude da posição que ocupa no relacionamento com o aluno: é ele o representante do mundo adulto, o sujeito com mais experiências e mais conhecimentos de vida, em si, e de psicologia do desenvolvimento humano e de aprendizagem. Uma vez detentor destas características, espera-se dele que esteja apto a conduzir crianças em seus esforços de apreensão e reelaboração de um saber, distinto daquele de sua origem.

Todos os fatos narrados anteriormente, entretanto, começam por demonstrar desacertos porque revelam que muitos professores clamam por encontros onde tenham oportunidade de discutir os problemas envolvidos com sua profissão mas os transformam, com raras exceções, em encontros sociais e de higiene mental; desvinculam a prática da teoria como se ambas se dessem em momentos separados; pelo desábito da crítica, perdem o senso de adequidade de seu trabalho às necessidades reais do aluno. Ainda, nossa experiência de duas décadas no âmbito escolar, vivida em funções diferentes (docência, direção, supervisão) vem também corroborar algumas incoerências e estendê-las à própria situação funcional dos professores, permitindo declarar que, se grande número deles não infere obrigações implícitas às suas ações profissionais, sequer conhece os seus direitos, chegando mesmo a perdê-los ou a dispor deles em época bem posterior ao seu merecimento.



Da parte do aluno se constata que suas atitudes e reações estão a manifestar uma insatisfação crescente, apontando possivelmente para um desajustamento entre aquilo que aspira, o que é desejável que experimente e o que lhe é ofertado ou imposto pela escola. Como conseqüências, emergem o desinteresse, a ironia, a desvalorização, o descompromisso, a recusa no cumprimento de tarefas, a rejeição a quase toda ação docente.

Por outro lado, existem, já, pesquisas que confirmam a inteira autonomia e liberdade do professor na organização e desenvolvimento de seu trabalho. Uma delas é a de CARVALHO que mostra que, dentro da sala de aula o professor usa as técnicas que quer; resolve sozinho os problemas do programa com os meios que dispõe; é, enfim, a autoridade máxima e decisória. (CARVALHO, in LIBÁNEO, 1984).

Em assim sendo, mais uma razão, portanto, para prever soluções àqueles problemas com que se depara porque é também responsável pela sua geração. Entretanto, no momento da divisão de culpas pelos empecilhos surgidos nesse processo de relacionamento, prefere isentar-se e transferi-las em demasia ao aluno, à sua família, aos administradores, ao sistema... Não reconhecida sua filiação, continua agindo de forma igual, perpetuando uma prática viciosa e transformando-a em uma rotina maçante, desprovida de sentido.

Se indagado sobre as soluções para uma situação conturbada, no bojo de seu trabalho, apresenta sugestões, mas desvinculadas de sua própria prática pedagógica, a qual está eximida de incertezas.

Gestos do professor e reações do aluno bastam para criar impasses no processo educacional sistemático e, principalmente, público, que vêm se prolongando de forma indefinida e incômoda.

Acrescente-se também às incoerências comportamentais, um grande grau de insatisfação que grassa no meio docente, não só pelo baixo rendimento salarial recebido mas pela receptividade social e do próprio aluno às suas ações e funções, levando-nos a reforçar a idéia de que, indiscutivelmente, a prática pedagógica está a exigir mudanças, além de outras, necessárias, a todo processo educacional brasileiro.

Em uma situação de impasse, não está ao alcance do professor, de modo prioritário, o enredar-se com alterações sociais ou aguardá-las para encetar mudanças nas suas ações individuais. Existem aspectos comportamentais que podem ser revistos, paralelamente a outras lutas, pelo simples fator da proximidade e pela relação de afetação direta travada com ele. No caso específico do professor, na nossa maneira de entender, a mudança, em sua prática, poderia resultar em uma forma mais adequada de conscientização profissional. Esta, por sua vez, teria influência na conquista de três objetivos simultâneos: inicialmente, um maior êxito no seu trabalho que, como conseqüência, acarretaria sua própria satisfação pessoal e o progresso dos alunos.

Desejar, também, primeira e insistentemente, a mudança comportamental do aluno, é um gesto que objetiva ir contra a própria lógica hierárquica e humana pois implica a descon-

sideração de uma série de fatores. Entre estes fatores, destaca-se a indicação de quem conduz o processo ensino-aprendizagem e as razões adjacentes a esta condução. Convém lembrar também as responsabilidades inerentes a este trabalho que tem como uma das metas principais o acesso ao saber sistematizado aos sujeitos pertencentes às camadas populares. Estes, é sabido, anseiam avidamente por esta conquista, a qual encaram como um bem humano a que tem pleno direito.

A mudança na prática pedagógica, como contribuição, no rol de mudanças que estão sendo requeridas em todo o contexto educacional brasileiro, é um desejo arraigado de todo professor que se profissionalizou, isto é, daquele que faz do ensino, não somente um meio de vida, mas um meio de realização pessoal. Ele se destaca porque procura espaço, tempo e direitos legais para manter-se atualizado. Crê, também, que esforços conjuntos, de cabeças com visões semelhantes, conseguem obter conquistas maiores e de forma mais fácil e rápida e ultrapassar resultados planejados, se comparados com aqueles que alcançaria com uma ação solitária e, ainda, bombardeada de ironias e submetida a tentações negativas por parte daqueles que só sabem esbanjar sarcasmos e inventar desculpas para esconder sua ignorância, sua indolência e seu comodismo.

Como as reações dos alunos não bastam para convencer o professor da necessidade de uma alteração premente nas formas de conduzir o seu trabalho, — uma vez que seus olhos se fecham a elas, sua boca se cala, seus ouvidos deixam de ouvir, sua atenção se desvia para outros interesses e, insistimos, ela é necessária porque influenciará beneficentemente, não só a atuação do próprio professor, mas a ação docente de toda uma coletividade escolar — outra medida viável é penetrar no seu interior e submetê-lo a análises exaustivas que, de fato, sejam capazes de apontar as suas qualidades e as suas impropriedades.

Este gesto deve objetivar, não apenas mais uma forma de fazer sobressair uma determinada conjuntura, mas ser capaz de provar a ele, professor, que existem hoje, em sua prática pedagógica, defasagens em índices (quem sabe) alarmantes que podem estar dando sustentação a inúmeras atitudes negativas por parte do aluno. Entre essas, pode-se antecipar duas em especial: aquelas solicitações distantes da real capacidade mental do aluno, que são, em potência, fatores geradores de desinteresse e apatia e, em contrapartida, aquelas que insistem em solicitar-lhe obviedades, que o tornam, mediante um trabalho indireto, insensível e passivo frente a desafios, apondo-lhe lentidão, preguiça e mesmo incapacidade no ato de pensar. Por outro lado, deve também ser capaz de argumentar-lhe as razões de se envidar esforços para evitar estas defasagens bem como para substituí-las, independentemente da existência de recursos materiais, à disposição, na escola, cuja falta ou carência é sempre usada como primeira e mais taxativa desculpa para impedir ou emperrar um processo de mudança.

Baseadas nessa ação, isto é, penetrar no interior da prática pedagógica, realizamos este estudo para que, em primeiro lugar, venha servir para desvelar uma face concreta do trabalho do professor e, posteriormente, permita reunir idéias que possam ser úteis àqueles pro-

fessores descontentes com sua própria atuação e auto-motivados, mas pouco fundamentados, para uma transformação.

Dizemos o desvelamento de uma face, porque a prática pedagógica pode ser analisada sob ângulos diversos, tais como o fizeram MELLO (1981) em tese de doutorado e LIBÁNEO (1984) em tese de mestrado: a primeira, ressaltando o valor da capacitação profissional na impressão de um caráter distinto do existente na prática pedagógica; o segundo, buscando indícios demonstrativos de interesse no atendimento das camadas populares, na ação dos professores de uma escola pública.

A face que escolhemos para analisar está relacionada às questões/exercícios de compreensão de textos que o professor propõe para o aluno resolver e que são organizadas por ele ou escolhidas e transcritas de livros didáticos.

De um lado, sabe-se que essas questões se prestam de forma objetiva, a desenvolver habilidades que o professor têm previstas para o seu trabalho e devem ser responsáveis, indiretamente, na consecução das atribuições que a escola se apõe a si mesma perante o indivíduo, isto é, as de entidade capaz de, através de um trabalho sistemático, promover, entre outros, o desenvolvimento de suas potencialidades, onde cabe destacar a capacidade de pensar.

Por outro lado, o contato com o material produzido pelo próprio professor ou por ele selecionado ou, mesmo, com aquele diretamente proposto nos livros didáticos recentes, mais a observação das reações de alunos com alguns anos de escolaridade elementar, acrescidos com a vivência em sala de aula, se constituem em oportunidades que nos permitem supor e formular, atualmente, um ponto de vista, de base empírica, de que estas questões/exercícios não estão sendo usadas para alimentar um processo de desenvolvimento da inteligência infanto-juvenil. Além disto, também representam uma incógnita para demonstrar se existe este tipo de preocupação nas ações docentes, uma vez que, grande parte delas, e de forma repetitiva, se restringem a fazer apologias em torno do óbvio ou de informações que o estudante já tinha conhecimento antes de entrar na escola, originando, em conseqüência, reações discentes negativas.

Da mesma forma, ainda permitem supor que, sequer o professor procedeu, antes de propô-las, a uma crítica mais acurada e a uma seleção, com critérios mais claramente definidos, sobre elas. Estes fatos, intuitivamente, podem ser percebidos junto à ação docente e em dupla reincidência. Expliquemos: a própria proposta de trabalho do professor, parece-nos, é um círculo vicioso porque apresenta sempre questões semelhantes, ou seja, que envolvem raciocínio em porções atômicas, ou que, simplesmente, seguem um mesmo padrão onde o aluno abstém-se de pensar, analisar ou criticar, para respondê-las; há um desconhecimento ou uma desconsideração das críticas que têm sido feitas, nos últimos anos, em trabalhos científicos, realizados também por professores, sobre as propostas dos "livros didáticos", que apresentam a maior variedade de absurdos e atentados contra o processo de desenvolvimento infanto-juvenil.

Entretanto, como todo trabalho humano se propõe a cumprir objetivos, sejam eles definidos de forma clara e antecipada, ou não — e o trabalho do professor não é uma exceção à regra, fazendo a questão se transformar em um fator incontestável — uma das finalidades a que nos propomos com este estudo, conseqüentemente, é buscar subsídios que ultrapassem o simples nível da intuição e venham a esclarecer, de forma mais conveniente possível, o ponto que consideramos um dos mais importantes do processo educacional, devido as implicações revertidas para ele próprio: as questões, que o professor propõe, para o aluno, nas atividades de compreensão de textos, levariam este, de fato, a desenvolver sua inteligência ou são meras tarefas impostas para que preencha o tempo letivo?

Outrossim, dizemos que pretendemos realizar o desvelamento de uma face concreta do trabalho do professor porque, neste estudo, se quer analisar, não o conjunto de determinadas manifestações comportamentais dele, latentes ou expandidas através de expressões, gestos ou ações, mas as intenções que afloram em relação às propostas de desenvolvimento cognitivo, endereçadas ao aluno, no que há de mais concreto no seu trabalho, ou seja, que é deixado transparecer nas questões que formam os exercícios que organiza ou copia e utiliza nas suas aulas e que estão inseridos nos cadernos e provas discentes. Conseqüentemente, se quer analisar seu instrumental básico de trabalho para verificar como nele estão propostas as formas responsáveis pela incrementação do desenvolvimento mental do aluno, já que, em nosso ponto de vista, este fator se constitui em um dos eixos principais que impulsionam e caracterizam, de modo especial, a entidade chamada escola, a qual atrai, espontânea ou deliberadamente, para seu interior, sujeitos diversos, durante os anos verdes de seu desabrochar.

Dentre ângulos capazes de fornecer subsídios para configurar a ação docente, este, especialmente, foi escolhido porque também permite estabelecer um ideário pedagógico, mesmo que, para o professor, isto deixe de ser um fato consciente, da mesma forma que dissocia a teoria da prática. Além disto, objetiva identificar, pela via indireta, alguns indícios da ação que algumas escolas públicas estaduais elementares estariam exercendo no desenvolvimento cognitivo e global da criança, confrontando-os com seu decantado discurso de entidade voltada a este tipo de desenvolvimento e dirigido, de forma especial, a sujeitos pertencentes às camadas mais populares da sociedade civil.

Esse instrumental será restrito a Português e, dentro deste conteúdo, a exercícios relacionados com a compreensão de textos. Justificamos: a escola básica tem como uma de suas principais missões a implantação e a incrementação do ato de ler, significando não apenas a decodificação de símbolos mas englobando a assimilação de mensagens que deve conduzir, simultaneamente, a formas de desenvolver raciocínio, analisar o mundo de fatos e coisas que nos cercam para que o sujeito seja capaz de formar opiniões próprias que o levem a estruturar e a provocar mudanças, tanto em sua personalidade como no contexto social, através de sua participação inteligente.

De modo geral, exercícios de compreensão de texto devem se propor a desenvol-

ver esses mesmos objetivos em qualquer um dos conteúdos trabalhados na escola elementar brasileira. Portanto, escolher o conteúdo de Português, significa em primeira instância, escolher aleatoriamente um dos conteúdos propostos por aquela entidade.

De modo específico, sob nosso ponto de vista, quando o professor usa exercícios de "compreensão de texto" no seu trabalho, deixa subentender a pretensão de conseguir, junto ao aluno, três objetivos principais: a compreensão de mensagens comunicadas por autores diversos, mediante a leitura das linhas ou "entrelinhas" dos textos; o desenvolvimento da própria língua, à medida que o aluno deverá comunicar, posteriormente à sua leitura, mensagens, na forma verbal ou escrita; o desenvolvimento da inteligência, por onde perpassam o desenvolvimento da sensibilidade e do senso crítico.

O contexto educacional, mais uma vez, visto de forma empírica, parece não se coadunar com essas perspectivas, quando mostra que existe uma excessiva fixação de um tipo de exercícios, apoiado no que se considera uma "visão sincrética do texto", isto é, em uma visão que busca tomar um contato apenas superficial com a série costumeira de informações que todo texto comporta, em detrimento de uma análise mais profunda, que exige do aluno maior esforço de reflexão; como também que existe um desperdício ou um desaproveitamento total do instrumento que se tem em disponibilidade, quando se constata a quantidade e a qualidade das questões propostas, as quais poderiam, indubitavelmente render mais dividendos mentais para o aluno, devido às propriedades que têm inclusas, caso fossem distintas às aqui mencionadas.

O estudo proposto não pretende investigar as causas desta situação. Intuitivamente as infere como decorrência de comodismo e de simples aplicação de exercícios retirados de livros didáticos, sem uma análise e seleção prévias mais acuradas; por desconhecimento de informações do próprio professor, que o impede de fazer, nos exercícios retirados de livros didáticos, uma análise e uma seleção baseadas em critérios claramente definidos, como, também, o impede de organizar, sozinho, melhores questões; pela inexistência de instrumentos, na literatura especializada, que venham instruir de uma forma mais adequada este tipo de trabalho (principalmente, de conhecimentos voltados à questão do desenvolvimento da inteligência do aluno).

O exame e o diagnóstico das formas apresentadas aos alunos para estimular seu desenvolvimento mental, representadas aqui pelas questões dos exercícios de compreensão de textos, são encarados como estratégias que, além de dar a conhecer características presentes (as quais se pretende obter mediante a construção e uso de um instrumento a ser organizado especificamente para este fim), permitirão trazer ao professor esclarecimentos no sentido de tornar seu trabalho, neste campo, mais significativo.

Ainda, escolher o conteúdo de Português, em uma segunda instância, significa destacar a contribuição deste conteúdo na compreensão de todos os demais, tendo em vista que é através da língua nacional, falada ou escrita, que se estabelece a comunicação inter e intrapes-

soal, o conseqüente entendimento de mensagens (principalmente as veiculadas pelos diversos conteúdos escolares), a manifestação e o desenvolvimento de idéias e pensamentos.

Nos "exercícios-alvo" verificar-se-á, especialmente, que operações mentais eles procuram ativar junto aos alunos e como elas são processadas ao longo de uma mesma série e no transcorrer das quatro séries iniciais do ensino de 1º grau. Para esta proposição serão estabelecidos critérios, retirados da psicologia do desenvolvimento, ou mais especificamente, da teoria de PIAGET.

Essa intermediação da Psicologia, além de instigar critérios, objetiva fornecer subsídios para a criação de um corpo teórico que especifique as condições de desenvolvimento cognitivo de um sujeito universal, que procura a escola elementar e se configura no agente receptor e processador das propostas que difunde.

Das teorias psicológicas, que explicam o desenvolvimento cognitivo, se escolheu a de PIAGET tendo como respaldo principal a repercussão de suas colocações no mundo científico e as confirmações delas, obtidas por pesquisadores afiliados das mais diversas partes do planeta.

Para realizar esta tarefa, escolhemos escolas periféricas de 1º grau da rede pública estadual, que atendem as primeiras séries deste tipo de ensino, porque elas recebem, na sua grande maioria, a quase totalidade do contingente de crianças egressas das camadas mais pobres da população brasileira e, no caso específico, da curitibana. Além disto, é nelas que se concentra, permanece, se evade ou é expulsa a grande parte da massa escolarizável desta mesma população. São elas que proporcionam a única escolaridade desta população e, ao mesmo tempo, convivem com os maiores e os mais sérios problemas do sistema escolar nacional, que parecem intermináveis. E ainda porque foi neste tipo de escola que adquirimos toda nossa experiência profissional, nela continuamos atuando e temos esperança de vê-la agir de forma mais coerente que a atual.

A escola é uma instituição que se ocupa de indivíduos, durante um período razoável de tempo de suas vidas. Este tempo é conduzido por outros indivíduos que, através de sua flexibilidade, inteligência e talento pessoais, devem contribuir para o crescimento de outros e oportunizar-lhes recursos para que possam, por si sós, alcançar o seu sentido de humanidade. Normalmente são atribuições difíceis de serem conseguidas e podem se tornar mais emperradas quando os valores em jogo estão incongruentes às ações do seu proponente — no caso, o professor — cuja insegurança e instabilidade, hoje, são transparentes à sensibilidade e suscetibilidade do seu receptor — no caso, o aluno.

O proponente, ou seja, o professor, idealizado como um modelo instaurador e instilador de exemplos comportamentais, independentemente da vontade de sê-lo e de querê-lo, mas ungido como tal por obra das atribuições inerentes às suas funções, justamente pelas implicações delas, merece mais investigações de sua conduta porque as conclusões e sugestões destas podem ajudá-lo a apreender o seu próprio caminho e a contribuir na relocação dele, quando desvirtuado.

Logo, o presente estudo quer analisar o trabalho que o professor de algumas escolas elementares públicas da periferia urbana de Curitiba realiza junto ao aluno para levá-lo a desenvolver sua intelectualidade, escolhendo, para o viabilizar exercícios de compreensão de texto e objetivando:

- a) propor critérios e testá-los, na avaliação de proposta para a compreensão de textos, desenvolvida por professores específicos;
- b) oferecer os critérios, usados para examinar uma realidade específica, como sugestão, que sirva para orientar professores interessados na realização de um trabalho mais adequado, se possível, às condições mentais do aluno, em relação à compreensão de texto.

Ao mesmo tempo, busca resposta às seguintes especificidades: que operações mentais – cuja expressão, neste estudo, vem solicitada pelo professor nas questões de compreensão de texto – o aluno de 1ª à 4ª séries do ensino de 1º grau, das escolas pesquisadas, tem oportunidade de desenvolver? E de que forma isto se dá?

# Capítulol I



## A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Para efetivar a proposição deste estudo, uma série de medidas foi tomada.

A primeira delas se preocupou com a coleta do material que se pretendia analisar, junto às professoras. Para cumprí-la, a pesquisadora escolheu um grupo de escolas de 1º grau, pertencentes à rede pública estadual e localizadas na periferia do município de Curitiba.

Como esse Município dispõe de inúmeras escolas enquadradas nessa situação, foram escolhidas as Escolas que pertenciam a um mesmo setor de atendimento administrativo por parte do 1º Núcleo Regional de Ensino.

Na época do entabulamento da pesquisa (final de 1987), este setor contava com seis escolas de 1º grau da rede pública estadual, mas apenas quatro foram escolhidas por disporem de turmas com as séries iniciais deste ensino, universo em torno do qual o estudo se circunscreveria.

Exatamente no mês de outubro, a pesquisadora entrou em contato com as Escolas, solicitando todos os cadernos e provas de Português, daquele ano letivo (1987), usados por um mesmo aluno de cada uma de todas as suas turmas de 1ª à 4ª séries.

O quadro I esboça o número de turmas disponíveis naquelas Escolas, no ano de 1987, e o número de turmas das quais se recolheu material para análise, no mês de dezembro.

*Quadro I – Turmas disponíveis por séries e turmas fornecedoras de material.*

ESCOLAS	SÉRIES x Nº DE TURMAS				TOTAL DISPO- NÍVEL	SÉRIES x Nº DE TURMAS				TOTAL FORNE- CEDOR
	1ª	2ª	3ª	4ª		1ª	2ª	3ª	4ª	
ESCOLA 1	4	4	3	3	14	—	—	—	—	—
ESCOLA 2	7	5	5	4	21	4	—	3	3	10
ESCOLA 3	4	5	4	3	16	—	—	—	—	—
ESCOLA 4	7	7	6	5	25	5	5	5	5	20
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>76</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>30</b>

A pretensa amostra do material para análise foi depurada, inicialmente, dentro das próprias Escolas, quando as professoras “deixaram” de recolher de um “único” aluno de sua turma os cadernos que ele utilizou para as atividades de Língua Portuguesa e as provas que fez deste mesmo conteúdo, durante todo o ano letivo. Sofreu nova depuração quando não foram recolhidos todos os cadernos utilizados por um mesmo aluno durante todo o ano, sob a alegação de que não os dispunham mais (havia jogado fora logo após usá-los ou depois de passado um tempo por não sentirem necessidade de voltar a usá-los, já que estavam preenchidos, embora dentro de uma turma de, no mínimo trinta alunos, se saiba que por razões sentimentais e por insistência familiar e do próprio aluno, existem sempre aqueles que não se desfazem de seus cadernos usados por um razoável período de vida). E tornou a ser depurada pelo fato do material recolhido não estar isento de conter todas as atividades programadas, por duas razões específicas: a falta do aluno e a recusa ou a falta de tempo dele em transcrevê-la integralmente para o caderno, decorrência corriqueira do cotidiano de uma aula.

O material recolhido, que passou a ser a amostra real, foi separado por séries, agrupado em coleções com nomenclaturas diferentes para cada uma, sendo que cada coleção foi construída com o material arrecadado de um mesmo aluno, representante da turma de uma respectiva série.

Em cada uma das coleções de 1ª à 4ª séries foram localizados e marcados com paginadores, todos os textos que possuíam exercícios de compreensão e descartados aqueles transcritos a título de simples cópia, porque não se enquadravam no objetivo da pesquisa (principalmente nos cadernos de 1ª e 2ª séries). Especialmente nos cadernos de alunos de 3ª e 4ª séries, por diversas vezes, foram localizados e paginados apenas os exercícios de compreensão, fáceis de serem identificados, pela própria forma de apresentação deles.

A parte, foram organizadas listagens, por série e por turma, com o nome dos textos. Estas listagens serviram também para se anotar o local de procedência do texto (nome do livro, autor e paginação) e o responsável pela organização dos exercícios de compreensão que os acompanhavam, isto é, se foram organizados pela professora ou pelo próprio autor do livro em que o texto estava inserido. No momento em que estas listagens foram organizadas, ainda era possível identificar as coleções de material específicas de cada escola, dado que deixou de ser considerado na análise, em si, deste material, para levantamento de informações a respeito dele.

Como uma primeira triagem deste material, foram levantados como textos aproveitáveis, isto é, somente aqueles acompanhados por exercícios de compreensão, na 1ª série, 111; na 2ª série, 77; na 3ª série, 123 e na 4ª série, 132. Marcou-se inclusive os textos iguais para depois checar se os exercícios também eram iguais. Caso o fossem, este material também seria descartado. E quando os textos eram iguais, mas os exercícios eram diferentes, seriam incluídos na análise.

Como segunda medida deste estudo foi procedida uma busca na literatura de traba-

lhos correlatos a este e que também se propuseram a analisar, com atenção especial, as questões relacionadas ao desenvolvimento do pensamento do escolar. Do encontrado e do selecionado, resultou o capítulo subsequente, e que objetivou, principalmente, colocar à disposição e à mostra de eventuais interessados, informações que a pesquisadora julga muito procedentes.

Depois se formulou um capítulo que contém o embasamento teórico do estudo. Com ele se quis demonstrar como se processa o desenvolvimento cognitivo humano, de acordo com as idéias de PIAGET, e subsidiar na elaboração de critérios, a serem usados para analisar o material recolhido, que objetiva avaliar uma faceta do trabalho que o professor realiza em sala de aula, o qual, por hipótese, julga-se estar voltado a esse tipo de desenvolvimento.

Na continuidade, se organizou capítulo explicativo sobre como se procedeu a construção e a seleção dos critérios que foram agrupados em um instrumento que se constituiu na principal proposta deste estudo, em um âmbito geral, e que, no âmbito específico dele, serviu para coletar os dados junto ao material recolhido nas Escolas analisadas e para avaliar a situação das questões que o professor apresenta para os alunos durante o desenvolvimento das atividades que objetivam a compreensão de textos.

Tendo em vista a importância do instrumento criado, para o próprio estudo e como contribuição legada a possíveis interessados, foi ele submetido, no primeiro semestre de 1989, à apreciação de especialistas que atuaram como seus juízes. Deles foram solicitadas duas tarefas: o uso do quadro, através da análise de uma amostra de material que abrangia as quatro séries do ensino de 1º grau, para verificar se o instrumento organizado era coerente e preciso em relação àquilo que se queria dele; e, através desta aplicação, uma análise do conteúdo do quadro, isto é, se concordavam com as operações e suas operacionalizações nele discriminadas, se sugeriam modificações e como justificavam suas opiniões. Para essa análise, não foi organizado um roteiro; apenas se conversou com cada um dos especialistas explicando-se-lhes o que deles se desejava e nem se lhes apresentou documento à parte que explicitasse com detalhes (a não ser justificativas orais) o porquê daquelas operações e daquelas operacionalizações e a conceituação, que a pesquisa em si, atribua a cada uma delas.

Inicialmente previu-se colher a opinião de profissionais da área de Letras e da Educação, mediante o uso de uma única amostra. Por uma questão de tempo, tanto dos consultados como da pesquisadora, que necessitava iniciar o mais breve possível a análise do material colhido e já catalogado, foram organizadas duas amostras: a primeira circulou entre três professores de Português e a segunda circulou pelas mãos de cinco especialistas da área educacional, embora desses apenas três tenham tido condições plenas de avaliá-lo.

Escolheram-se professores de Português pela relação que o estudo mantém com o trabalho de compreensão de texto e para averiguar suas impressões sobre a questão pensamento x uso de texto. Escolheram-se profissionais do setor educacional pela relação que o estudo mantém com teoria explicativa do desenvolvimento do pensamento humano e pelas implicações que mantém com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Da análise e validação do instrumento surgiram sugestões que levaram a reformu-

lação de alguns de seus pontos, e foi confirmada a forma idealizada para seu uso, isto é, o registro de um traço vertical para cada questão de um mesmo exercício, analisada isoladamente, e um pequeno círculo, para cada exercício analisado como um todo.

No momento da análise da questão isolada ou do exercício como um todo, aqueles símbolos seriam registrados no quadro, no sentido horizontal, na operacionalização mais aproximada da respectiva operação mental relacionada à sua expressão; e no sentido vertical, na coluna que identificava a autoria da questão e em um conjunto de espaço dedicado a análises de questões/exercício de um mesmo texto.

Optou-se, também, em registrar os símbolos escolhidos mediante o uso de cores diferentes, de acordo com cada tipo de exercício constante no caderno ou prova do aluno.

Na aplicação do instrumento, já para a coleta de dados, cujo conjunto deu origem ao capítulo subsequente, constatou-se que quando cada questão de um exercício de compreensão de texto era submetida aos critérios determinados neste estudo, de forma isolada, ou o mesmo acontecia com alguns exercícios, analisados como um todo (especificamente exercícios de correspondência, classificação e seriação) resultavam dados quantitativos e qualitativos acerca, exclusivamente, daquelas operações mentais escolhidas, que permitiriam configurar um tratamento lhes dispensado pelas professoras das Escolas pesquisadas, os quais, entretanto, pareciam ser insuficientes para demonstrar as condições previstas para desenvolver o pensamento do aluno, no trabalho docente.

Como o próprio uso do instrumento para coleta de dados, ressaltava o tipo de exercício a que as questões analisadas pertenciam, resolveu-se analisar também as suas formas de apresentação, organizadas pela professora, por se constituírem em uma via concreta de estimulação de pensamento.

A princípio se fez esta análise em cima do trabalho da professora. Como, entretanto, mostravam os números obtidos, nem sempre os exercícios constantes em provas e nos cadernos dos alunos eram de autoria da professora, mas transcritos de livros, resolveu-se estender a análise das formas de apresentação dos exercícios aos trabalhos organizados pelos autores de livros didáticos, usados por elas, ou disponíveis no Serviço de Supervisão Escolar das Escolas, para seu uso. Este procedimento objetivou estabelecer uma comparação entre os exercícios de compreensão de textos organizados pelas próprias professoras e por autores de livros didáticos, para que se pudesse verificar a quem cabia a autoria de formas que mais ajudasse o aluno a desenvolver seu pensamento e o modo específico de como isto se dava.

O que se obteve como resultado, série a série, inclusive os novos ajustes feitos no instrumento utilizado para levantar os dados, é exposto, como dissemos anteriormente, em capítulo específico.

A proposta deste trabalho se encerra com argumentações que procuram discutir os resultados obtidos e a própria metodologia adotada, e com a inclusão de sugestões para novos estudos e a formulação de considerações finais.

# Capítulo III

## 1. O PENSAMENTO E A ESCOLA: TEMA DE MUITAS PESQUISAS

Todo ser humano não poderia construir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior. Esta procede de seus relacionamentos familiares e daqueles mantidos com entidades do meio social, do qual destacamos a escola.

Neste estudo, analisamos, em especial, as influências da escola e de uma escola pública, de periferia, concebida pelas famílias de um nível sócio-econômico inferior, como um espaço físico transformador, tanto que lhe enviam seus filhos, os quais formam um grande grupo de seu alunato.

Frente a esta clientela e às suas expectativas, esta instituição deveria armar-se de recursos tais que fossem capazes de gerar uma confluência.

Esta confluência acontece, indiscutivelmente, mas em um grau de proporcionalidade muito irregular, a ponto de fazer com que pesquisadores invistam seu trabalho, tal como o fizeram ROSAMILHA & FARIA (1983) para reexplicar que aprender e ensinar são tarefas complexas que exigem um aprofundamento de estudos que resultem em novas alternativas para uma metodologia e um programa mais voltado para o desenvolvimento mental da criança, caso não se queira continuar a assistir fracassos escolares contínuos acrescidos de outras conseqüências com possíveis efeitos emocionais, como ansiedade e atitudes negativas.

FURTH (1982) já alertara sobre as influências adversas que a escola causa aos seus frequentadores, principalmente a indivíduos de tenra idade, que se desestimulam e passam a engrossar um crescente número de seus evadidos, transformando-se, em conseqüência, em desajustados sociais, pelas precárias condições intelectuais que dispõem.

Esse mesmo autor lembra, também, que, no ser humano, a aquisição de conceitos gerais continua a evoluir, independentemente a um ensinamento sistemático, isto é, da frequência a uma entidade de ensino, uma vez que o desenvolvimento da inteligência se faz de maneira espontânea, por um processo de auto-construção e porque uma pessoa sempre está em interação com outras instituições do meio, além da escola. Entretanto, ressalta que o meio é um fator decisivo no desenvolvimento humano porque, tanto pode ativá-lo como retardá-lo. Frisa que, no caso específico do meio escolar, o qual pode se tornar uma agência influenciadora efetiva no crescimento cognitivo de um sujeito, o não uso de desafios a inteli-

gência da criança, além de representar um desastre, significa um desperdício de oportunidade, já que, fora dele, muitas vezes, essa não recebe estimulação intelectual em grau adequado.

As críticas, que não são poucas, dirigidas à escola, estabelecem um contra-senso na sua ação, às vezes difícil até de ser digerido por aqueles profissionais que atuam, de maneira positiva, no seu interior, porque têm, na sua prática, um exemplo, se não de amplo sucesso, pelo menos de um número razoável de bons resultados.

Contudo, é importante que se tenha bem claro que, em processo educacional escolar, a glória isolada, tal como a batalha, não significa o ganho ou a conquista de todo o empreendimento.

A forma do seu processamento, talvez, é que deveria ser encarada de modo diferente, isto é, a primazia deveria estar voltada para uma união, ao invés de uma dispersão de esforços como, na realidade acontece, com a existência simultânea, de muitas maneiras não delineadas claramente para desenvolvê-lo.

Existem ocasiões em que professores, reunidos, apregoam seguir uma única maneira de desenvolver seu trabalho e acusam de exclusivismo, de individualismo àqueles que se indispõem a acompanhar o seu ritmo, justamente por considerarem-no enviesado e por sabermos que não é submetido a críticas e a confrontos com objetivos clara e previamente determinados. Em consequência, o contra-senso mencionado, provavelmente, começa a emergir, fruto da falta de clareza e de objetividade que o próprio professor põe a seu trabalho. Não é fato que ele não possua objetivos para serem desenvolvidos. O que acontece é que ele, ainda, não consegue direcioná-los para uma só confluência, como também não é capaz de traçá-la caracteristicamente e isso, sem dúvida, afeta tanto o produto parcial como final, a ponto de desvirtuar a própria razão de ser e de existir da escola: a de entidade capaz de promover, em grande instância, o desenvolvimento intelectual do ser humano.

Paralelamente, acompanhando e avaliando a ação docente e a própria ação escolar, existem interessados em informar, alertar e sugerir medidas, advindas de profundos exames científicos, direcionadas em atingir, ao contrário, o bom senso. Elas estão descritas em diversos trabalhos na área de Educação, Psicologia, Filosofia e de conteúdos específicos dos graus de ensino ou anteriores a eles, como o pré-escolar. Algumas delas foram escolhidas e são mencionadas a seguir, pela expressividade que contém e pela relação que, direta ou indiretamente, mantém com o presente estudo.

### **1.1. O pensamento x ações docentes**

ISAIA (1983), em artigo apoiado em sua dissertação de Mestrado em Filosofia, sugere que para que a educação seja eficiente, o professor precisa levar em consideração, antes de questionar interesses e características do educando, o nível mental em que este se encontra, bem como as oportunidades que o ambiente lhe oferece, para só depois planejar o que ensinar.

Essa autora explica ainda que é necessário se saber o momento apropriado para ensinar, isto é, que sem um conhecimento prévio das transformações e das conquistas de cada fase do desenvolvimento cognitivo e de um levantamento do nível mental em que se encontra o aluno — que pode ser feito através de uma avaliação cognitiva real —, o professor não terá condições de organizar o ensino. Sua tese básica, portanto, é que a diferença entre o bom e o mau ensino encontra-se, muitas vezes, no desconhecimento do nível cognitivo dos alunos, o que determina um ensino em desacordo com as reais possibilidades do aprender, uma vez que não se pode exigir que alguém aprenda algo para o qual não possui estruturação cognitiva prévia.

CASTELO (1979), em artigo destinado especificamente à educação pré-escolar, já se antecipava a ISAIA, defendendo como pontos básicos de qualquer metodologia, a provocação da atividade, no sentido de que as estratégias docentes devem levar a criança a uma assimilação do conhecimento de forma ativa (que é a única maneira de promover o desenvolvimento das suas estruturas mentais), e o conhecimento da seqüência das estruturas mentais, visto ser ele a fonte instrutora das possíveis estratégias de ensino que pretendem fomentar o desenvolvimento cognitivo da criança.

LINS (1984), refletindo também sobre a estruturação da inteligência do pré-escolar, condena severamente o tipo de atividades desenvolvidas em escolas que se dedicam a esta variedade de ensino. Explica que se preocupam em “treinar” a criança, como se fosse para atuar em um circo, tornando-a simplesmente capaz de desempenhar um elenco de tarefas que nenhuma outra função tem a não ser a de agradar pais, avós e professores encantados, não passando de elementares manifestações exteriores, estereotipadas, facilmente repetíveis, que não representam indícios de que a inteligência está sendo desenvolvida ou que a criança está exercitando a sua capacidade de aprender, porque se fixam apenas na exploração da capacidade real que ela apresenta em relação à imitação.

De certa forma, poder-se-ia dizer que LINS (1984) concorda com as idéias de CASTELO, ao ressaltar que é preciso que a própria criança venha a descobrir a falácia de suas explicações artificialistas pelo confronto com o real e não apenas porque alguém, com “autoridade e competência” lhe disse ou lhe ensinou. Reforça a idéia de que nunca é demais lembrar que o educador ou a família, em primeiro lugar, podem construir estratégias de apoio, mas jamais o raciocínio de uma criança, pois somente ela será capaz de estruturar sozinha, a sua cognição. Isto, entretanto, não isenta a participação de um meio favorável, que quanto mais desafios e situações problemáticas interpor a ela, mais lhe ajudará na elaboração de seu raciocínio, como é difícil se apagar, ao contrário, as marcas das influências geradas de um meio apático ou com respostas prontas e soluções já dadas.

Tal como CASTELO e ISAIA, LINS (1984) insiste que é preciso que se analise devidamente a criança, isto é, as fases pelas quais seu raciocínio se processa, para não lhe criar uma situação constrangedora, tornando-se a escola, ao invés de elemento propiciador da inteligência, em elemento castrador, impeditivo e inibidor de sua evolução.



CHAKUR (1985), em artigo que trata da questão do desenvolvimento versus aprendizagem, explica que a legislação do ensino brasileiro estabelece objetivos para o processo educativo, mas é omissa em relação às tarefas específicas que o professor deve desenvolver em sala de aula. Vê, nesta lacuna, a oportunidade e a liberdade que são dadas ao professor para que, sob sua própria responsabilidade, seja elaborada a programação diária, que deve se ajustar, naturalmente, aos objetivos da escola, às categorias curriculares e às “características do aprendiz”. Para isto, frisa, é necessário ao professor – tal qual já o dissera CASTELO – além do domínio dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, um conhecimento mais ou menos profundo sobre os tipos de aprendizagem, os modos como se desenvolvem e sua estreita dependência em relação ao nível de estruturação mental em que se encontra o aprendiz. Conclui dizendo que há que se estudar as limitações do aluno pois se este não apresenta estrutura cognitiva própria, capaz de proceder à assimilação e à acomodação complementar, as operações lhe exigidas são visivelmente contraditórias.

Em outro artigo, CHAKUR (1988) analisa as finalidades propostas para o ensino de primeiro e segundo graus, das quais destaca o desenvolvimento das potencialidades do educando e sua capacidade de pensar, explicando que servem de diretriz ao trabalho do professor e se constituem, ao mesmo tempo, em um problema pedagógico, uma vez que requerem a proposição de caminhos viáveis. Para a autora, esses caminhos só advirão se as próprias expressões “potencialidades” e “capacidade de pensar” estiverem conceituadas com precisão.

Para CHAKUR “potencialidades” são as condições que o aprendiz dispõe em certa etapa de seu desenvolvimento e, como tais, são adquiridas com o tempo (não são inatas); e desenvolver a capacidade de pensar equivale a desenvolver a operatividade, o aspecto operativo, isto é, o aspecto ativo e transformador que modifica os dados, ultrapassando as configurações estáticas e chegando à compreensão e interpretação do observável. Este desenvolvimento, explica, não pode ser planejado e montado de fora porque requer, essencialmente, a atividade do sujeito.

A mesma autora reforça, ainda, que inexistem fórmulas, receitas ou regras a seguir. Sugere, como primeiro passo, que o professor questione a própria atuação em sala de aula e identifique as condições que os alunos apresentam, no momento, para, em seguida chegar a alguns princípios norteadores da própria atuação.

CHAKUR esclarece ainda, que o exercício da cognição operativa requer a organização de situações perturbadoras que se constituam em desafios, de modo a provocar o que chama de “conflito cognitivo” necessário à superação das centranças. Estas situações, por sua vez, não podem apresentar-se, nem tão complexas ou difíceis que diminuam a compreensão ou dêem margem à memorização e, ao mesmo tempo, nem demasiadamente simples ou fáceis, a ponto de provocar o desinteresse, a perda de sentido, resultando em inatividade. Devem ser situações que respeitem as limitações do aprendiz, isto é, adequadas ao nível de desenvolvimento em que se encontra naquele momento.

ASSIS (1987), fazendo considerações sobre a pré-escola brasileira, explica que nas escolas de menores recursos, as atividades que objetivam formar conceitos se restringem quase sempre à observação de figuras de revistas e uso de folhas mimeografadas e, nas que dispõem de mais recursos, são usados livros "didáticos". Em ambas, entretanto, pretende-se que a criança adquira conceitos, por exemplo de quente e frio, observando e assinalando entre um rol de figuras a de um bule e um sorvete.

STEINMETZ (1985) comentando essa situação, estabelece um confronto com o que acontece nas escolas de comunidades mais carentes onde, explica, a criança é cada vez mais estimulada com um material o mais estranho possível, se comparado com o de sua realidade concreta e um material que lhe tolhe completamente a criatividade e bloqueia seu desenvolvimento cognitivo pois a coloca fora do alcance da manipulação de objetos e experiências concretas, além de aumentar consideravelmente seu sentimento de menos-valia e de auto-estima.

ASSIS (1987) reforça que as atividades curriculares mais comumente empregadas nem sempre são adequadas para se atingir os objetivos propostos, citando o exemplo do som: a discriminação de sons deve ser feita partindo-se da atividade de ouvir sons de diferentes intensidades e não pela observação de figuras representando sons. Ressalta ainda que, geralmente, nestas escolas, é o professor que assume a total direção das atividades da criança, pois é ele que ensina e explica tudo, em vez de estimular a criança a fazer suas próprias descobertas. Neste momento usa as palavras de PIAGET para esclarecer que "cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e, conseqüentemente, de entender completamente" (PIAGET, in CARMICHAEL, 1977:89).

STEINMETZ, para concluir a discussão dessa idéia, busca também as palavras de PIAGET quando explica que

*o principal objectivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, e não repetir simplesmente o que as outras gerações fizeram — homens criativos, inventivos e descobridores. O segundo objectivo da educação é formar espíritos capazes de criticar, de verificar e de não aceitar tudo o que se lhes propõe(...). Também temos necessidade de alunos activos, aprendendo a descobrir por eles próprios, em parte pela sua própria actividade espontânea e em parte através do material que nós colocamos à sua disposição, aprendendo cedo a dizer o que é verificável e o que é simplesmente a primeira idéia que lhes aparece (PIAGET, in KAMII, s/d:101-2).*

## 1.2. O pensamento x materiais de ensino

SCHLIEMANN & DIAS (1984) fizeram um estudo para investigar o aparecimento de uma regra lógica (a inferência transitiva aplicada ao comprimento) em crianças brasileiras e

inglês de classes sócio-econômicas diferentes.

Como era previsível, constataram diferenças na aquisição do pensamento lógico em favor das crianças que dispõem de melhores condições sócio-econômicas e, como ASSIS e STEINMETZ, encontraram influências da ação escolar e do material utilizado, nos resultados obtidos. As escolas de classe baixa, de onde foram escolhidos os participantes do estudo, não tinham materiais de ensino, além do giz e da lousa, e o ensino e questões pareciam incentivar apenas a memorização, sem atividades visando a compreensão e a solução de problemas. Na escola inglesa, e em menor grau na escola brasileira de classe média, o material de ensino era variado e as crianças eram encorajadas a responder questões acerca de todo tipo de coisas.

As autoras, tal como PIAGET já o fizera, ressaltaram a importância do papel desempenhado pelo questionamento, nas escolas, que interfere diretamente no desenvolvimento do pensamento lógico, a ponto delas atribuírem a lentidão dele em crianças da classe baixa, em decorrência de sua falta e também sugeriram que esse atraso detectado poderia ser um reflexo do tipo de tarefas escolares empregadas.

Quando a questão está relacionada a material de ensino, é preciso que se faça algumas menções acerca do livro didático, dado seu uso intensivo junto aos alunos.

#### 1.2.1. O LIVRO DIDÁTICO COMO MATERIAL DE ENSINO EM ESPECIAL

HOFLING, em tese de Mestrado (in BALZAN, 1983) explica que o livro didático vem ocupando um grande espaço no desempenho das atividades dos professores, porque comprova que 78,6% destes profissionais os adotam e definem, através dele, o conteúdo, a metodologia e até mesmo a avaliação de suas aulas. Neste mesmo trabalho, a autora informa que 74,3% dos professores desenvolvem em suas aulas as mesmas atividades sugeridas pelo livro.

Em novembro de 1982, o Departamento de Educação da PUC/RJ, com o apoio do CNPq, realizou o seminário "A Didática em questão". Neste evento, um de seus expositores, BALZAN (in CANDAU, 1983) chamou a atenção dos presentes a respeito desse material e sugeriu que se desenvolvesse uma "linha de pesquisa" que questionasse, de forma especial, a sua qualidade — na época, já encarada como péssima e privilegiando os aspectos visuais em detrimento dos conteúdos nele constantes.

Desde o final da década de setenta e nos anos subsequentes, muitos trabalhos têm sido organizados sobre este material largamente utilizado pelos professores. Grande parte deles, se fixou no aspecto ideológico subjacente a seus textos, mas surgiu um número razoável que tem se preocupado em examinar outros de seus aspectos. Dentre eles, destacamos o de MOLINA (1987) que faz referência a aprendizagem a partir dos textos, questões e exercícios, nele propostos. Comenta a autora que determinados exercícios apresentados, dos quais destaca aqueles cujas respostas estão contidas nas próprias pistas fornecidas ou que dependem de mera transcrição de palavras do texto para outro espaço, não devem produzir resultados interessantes no sentido de levar o aluno a aprender. No entanto, explica, são utilizados e,

no seu modo de entender, propositalmente, porque o aluno não "consegue" errá-los. "Acertando" as respostas, de uma forma discutível, o aluno consegue chegar ao final do livro e, como destaca, do ano letivo, provavelmente, aparentando um conhecimento que não tem e, o que talvez seja mais nefasto, sem ter desenvolvido habilidades necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo. Tem-se, com isso, um recurso que permite a geração de uma nova síndrome, ainda não, de todo, percebida pelos professores: a do aluno que é capaz de resolver todos os exercícios propostos sem, em troca, aprender nada.

Em obra editada recentemente sobre o livro didático, embora resultante da pesquisa "O estado da arte do livro didático no Brasil" (1987), financiada pelo INEP/REDUC, FREITAG et alii (1989) ressaltam que é interessante verificar que o debate psicopedagógico e lingüístico não é incluído ou absorvido pelos críticos deste material, ocupados em denunciar os preconceitos, as concepções falsas do mundo e a ideologia burguesa nele contidos e, continuam, são poucos os críticos da ideologia do livro didático que se dão conta de que a ideologia está implícita também, e talvez mais radicalmente, na forma de apresentação do livro.

Denunciam que os críticos e analistas brasileiros, que acompanham a discussão internacional, dialogando e debatendo os resultados de suas pesquisas com seus pares europeus e americanos não encontraram eco entre autores, editores e burocratas que decidem sobre a política, economia e os conteúdos do livro didático. Estes últimos, informam, desconhecem, seja por má fé ou ignorância, a contribuição que poderia ser dada pelas universidades, centros de pesquisa e estudiosos, na reformulação qualitativa deste material, como culpam os cientistas, a quem atribuem um jargão inacessível e um diálogo excessivamente acadêmico e que, por isto mesmo, afirmam, não podem ser levados em conta para reorientar os conteúdos do livro didático.

No entender de FREITAG et alii, o livro didático, no Brasil atual, é uma simples mercadoria e como tal tem valor de uso e de troca: seu valor de uso se realiza nas mãos do professor desqualificado e da criança frustrada do verdadeiro aprendizado e como valor de troca, enriquece editores e burocratas.

Outra informação estarrecedora denunciada pelas autoras, recorrente nas escolas brasileiras pois já fora denunciada em 1983, por HOFLING, é que os professores, de forma maciça, gostam do livro adotado, apesar de sua indicação ter seguido critérios bastante heterogêneos mas que convergem para um denominador comum: uma exterioridade ao processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, as autoras reforçam, isto significa que os professores não escolhem o livro depois de um exame minucioso do seu conteúdo ou de uma experiência prévia com alunos, mas basicamente movidos pelo comodismo e conformismo. Assim sendo, o livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo — padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Este recurso parece estar mode-

lando os professores e o conteúdo ideológico, nele constante, é absorvido pelo professor e repassado ao aluno, de forma acrítica e não distanciada.

Por outro lado, FREITAG et alii se engajando ao pensamento de outros estudiosos e objetivando, talvez, um reforço, informam que estudos sistemáticos sobre a psicogênese de crianças e adolescentes esclarecem que — via de regra — eles desenvolvem normalmente suas competências cognitivas, lingüísticas e de julgamento autônomo, ainda que os conteúdos dos livros didáticos e as indicações literárias feitas pelos professores não esgotem esse potencial nem contribuam para o seu desenvolvimento pleno. Tudo indica que essas competências se desenvolvam nas relações sociais entre pares, em contextos informais do cotidiano. Conteúdos mais adequados e incentivos cognitivos mais exigentes fornecidos por livros didáticos de qualidade, reforçados por professores devidamente treinados, poderiam consolidar ainda mais a construção das estruturas cognitivas, fortalecendo as dimensões lógica, moral e lingüística.

Alertam, ainda, que cabe ao professor controlar a médio e a longo prazo a qualidade do livro didático, da mesma forma que é sua a responsabilidade de quebra do círculo vicioso da reprodução da mediocridade. Elas mesmas se questionam o como, se o próprio professor representa um elo dessa corrente e são elas mesmas que indicam a saída para a ruptura do círculo: a qualificação e a valorização do professor.

Um material interessante, para conhecimento do professor sobre o assunto, são algumas informações, tornadas públicas do projeto de pesquisa "O cotidiano do livro didático na escola", desenvolvido pela FLACSO/U.F.F. (respectivamente Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e Universidade Federal Fluminense), financiado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

Um dos subprojetos desta pesquisa, denominado "O cotidiano do livro didático na escola: as características do livro didático e os alunos", coordenado por MOYSÉS, teve como principal objetivo saber o que pensam os alunos sobre este material, quais são suas preferências, que objeções fazem a ele e que sugestões apresentam. As pesquisadoras colheram depoimentos entre alunos de 1º grau pertencentes a escolas públicas, e por eles, evidenciaram duas questões: a primeira é o fato de os livros ignorarem a existência de uma gradativa e natural passagem do pensamento concreto para o abstrato durante o desenvolvimento da criança e insistirem em forçar uma falsa aprendizagem em todas as séries, através de esquemas mecânicos que não exigem reflexão; a segunda é o fato das ilustrações e esquemas prontos de exercícios representarem apenas uma síntese de um processo que não aparece ou não é devidamente esclarecido, no texto, levando o aluno a um aprendizado automático, sem compreensão.

Através dele se tomou conhecimento que o aluno gosta do livro que o leva à aprendizagem automática, mas à medida que passa a cursar as séries finais do 1º grau tem plena consciência de que essa não lhe convém. Ao final do 1º grau, ele vive a consolidação de dois

pólos opostos: de um lado, aprendeu que as regras do jogo envolvem decorar, responder e receber aprovação; de outro, sabe que precisa entender, criticar, criar, mas que não se sente instrumentalizado para isso. Daí, torna-se um aluno marcado pela angústia de saber que faltam elos na corrente que o levariam a aprender de forma significativa.

Os alunos apontaram inúmeras situações que os livros didáticos apresentam e que, no seu julgamento, não favorecem à compreensão. Cabe destacar uma, em especial: cobrança da compreensão do texto mediante exercícios cujas respostas se encontram prontas, bastando copiá-las.

Desta pesquisa, também é interessante destacar que os alunos valorizam a auto-expressão, a resposta divergente, a criatividade e a exigência de esforço como formas de se apoderarem significativamente de um dado conteúdo, independentemente do fato de que isso lhes custe um sacrifício. MOYSÉS & AQUINO (1987) que organizaram um artigo síntese desta pesquisa, indagam por que é que o aluno sabe disto e onde aprendeu e respondem que, provavelmente, na vida ou, talvez, na escola. E inferem:

*tudo leva a crer que basta um só professor seriamente comprometido com a educação, para desestabilizar velhas e acomodadas relações entre professor e aluno, em sala de aula. Aquele que teve a sua capacidade acreditada, seu raciocínio e sua criatividade desafiados e viu sua auto-estima se elevar em função de um trabalho honesto e dedicado de um professor, dificilmente aceita que continuem a tratá-lo como um ser incapaz. Se o seu grito não se faz ouvir é porque obrigam-no a se calar. Na hora em que lhe dão direito à fala, o resultado é o que se viu nessa pesquisa (MOYSÉS & AQUINO, 1987:14).*

Outro dos subprojetos da mesma pesquisa foi denominado "O cotidiano do livro didático na escola: a articulação do conteúdo e do método nos livros didáticos." Este subprojeto analisou coleções de livros didáticos envolvendo as quatro grandes áreas curriculares do 1º grau, ou seja, Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, além de cartilhas, que são adquiridas pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE) depois de indicação feita por professores, para, posteriormente, serem repassadas às escolas públicas. A dimensão da análise realizada nele, gerou diversos relatórios parciais, alguns deles publicados nos Cadernos Cedes e assinados pelos seus idealizadores e um artigo-síntese, para divulgar uma visão da totalidade do trabalho realizado na pesquisa, publicado na revista Educação e Sociedade, pela coordenadora, professora ALVES.

No artigo-síntese, ALVES (1987) esclarece que a pesquisa concentrou sua análise nos conceitos existentes, ou não, nos livros didáticos e na relação entre eles, para que pudesse apresentar ao professor um material sólido, de seu interesse e que contribuísse para um "olhar diferente" desse profissional sobre o seu principal instrumento de trabalho.

Das informações divulgadas, cabe ressaltar que se constatou nos livros analisados que os conceitos presentes são emitidos através de uma infinita tautologia que, além de repe-

tir o que os alunos já conhecem, de ignorar o que vai formando fora da escola enquanto a frequenta, quer insinuar-se como uma novidade. Além disso, se encontram neles uma fragmentação do conhecimento e um aprofundamento confundido com aumento da quantidade de fatos que não implicam na obtenção, por parte do aluno, de um conhecimento mais orgânico do mundo.

Um dos relatórios parciais deste subprojeto, organizado por ROCHA (1987), tece considerações específicas sobre a coleção de Comunicação e Expressão de 1ª a 4ª séries do 1º grau "Mundo Mágico", na sua grande maioria, voltadas à gramática, muito pertinentes ao propósito da pesquisa. Sente-se contudo, apesar do aproveitamento que pode ser feito em relação às conclusões apresentadas, uma lacuna no tocante à parte intitulada "Vamos entender melhor a história?" constante na coleção de livros, em exame, que explora a compreensão de seus textos.

A mesma coordenadora deste subprojeto, Professora ALVES, já participara, anteriormente, com PONDÉ e ROLLIN, de outra pesquisa – "O livro didático na área de Comunicação e Expressão" – financiada pela FINEP.

Em artigo específico sobre esse trabalho, ALVES et alii (1984) já informavam, então, que as atividades ao entendimento de textos, pertencentes a livros selecionados entre os que haviam recebido maior número de indicações dos professores de 1ª à 4ª séries do 1º grau, do município do Rio de Janeiro, que participaram da pesquisa, eram poucas e, em geral, muito pobres, limitando-se, em sua quase totalidade, a solicitar do aluno apenas a compreensão literal, isto é, não se preocupavam em fazer com que a criança repensasse o texto, tentasse penetrar na sua mensagem, enfim assimilasse ou usufruísse da leitura. Além disso, as atividades eram repetitivas – preenchimento de lacunas, ordenação de fatos, respostas e perguntas abertas que se resumiam à reprodução de fragmentos do texto – não havendo nenhuma variedade na forma de sua apresentação, que oportunizasse ao aluno diferentes maneiras de registrar informações, como preenchimento de esquemas, quadros, etc, que o iniciassem na aquisição de habilidades de estudo. Ainda se constatou que não havia nenhuma preocupação dos autores em ajudar o professor a estabelecer discussões em torno dos textos com o objetivo de estimular os leitores a opinar sobre o material lido, tipo de atividade que oferece as maiores e melhores oportunidades para um real aproveitamento da leitura, permitindo levar o aluno ao exercício da leitura crítica, além de favorecer o desenvolvimento de sua expressão oral. Também nenhuma sugestão era dada ao professor, igualmente, para que a leitura realizada culminasse em algum tipo de atividade criadora.

Especificamente sobre o livro didático de Português, existe a tese de Mestrado de BITTENCOURT (1981). Analisando o estudo de texto desenvolvido em livros de 2º grau, a autora constatou que esta atividade está presente, neste material, através do questionário ou exercício de interpretação e relata que, tanto um como outro, exigem pouco do aluno, do modo como estão formulados, obrigando-o apenas a voltar ao texto lido para evocar porções

específicas e isoladas de informação, ficando no nível mais baixo da categoria “conhecimento”, segundo os critérios adotados por autores como BLOOM na sua taxionomia de objetivos educacionais.

Para MAGNANI (1988), os livros didáticos de Língua Portuguesa contêm os mesmos problemas que o das outras áreas: são descartáveis, o que impede sua reutilização; não explicitam os pressupostos teórico-pedagógicos subjacentes à proposta do autor; apresentam ao professor respostas prontas (muitas vezes erradas) bem como modelos de planejamento e avaliações, cristalizando um estereótipo de aula e transformando professores e alunos em tarefeiros do autor e o livro em fetiche. Seus textos se constituem em fragmentos e adaptações que não propiciam uma visão de totalidade, ficando submetidos a critérios utilitários. Possuem também textos escritos pelos próprios autores do livro, deixando entrever mais claramente o caráter de pretexto e resultando quase sempre em uma mediocridade. E há ainda aqueles que possuem textos escritos pelos próprios alunos que, por constarem do livro didático, são oficializados como “bons” mas estes apenas reproduzem aquilo que a escola veicula como texto e como normas de leitura e escrita.

Para MARTINS,

*esses textos condensados, supostamente digeríveis, dão a ilusão de tornar seus usuários aptos a conhecer, apreciar e até ensinar as mais diferentes disciplinas. Na verdade resultam em manuais da ignorância; mais inibem do que estimulam o gosto de ler. Elaborados de modo a transmitir uma visão de mundo conservadora, repressiva, tais livros estão repletos de falsas verdades, a serviço de ideologias autoritárias, mesmo quando mascarados por recursos formais ou temáticos atuais e não conservadores. Subjaz a intenção de manipular a leitura, a ponto de seus organizadores deturparem os textos transcritos, num franco desrespeito aos autores e leitores, sob o pretexto de resguardar princípios ditos inabaláveis, mas que a realidade revela inconsistentes (MARTINS, 1982:25-6).*

GERALDI defende a não-adoção do livro didático de Língua Portuguesa, usando como razões a alienação, a predeterminação e a falsificação das condições de trabalho. A alienação, porque o professor abdica de seu direito de elaborar suas aulas para seguir obedientemente as concepções pedagógicas do autor do livro, embora estas nem sempre estejam claramente explicitadas. Predeterminar movimentos do professor significa desflexibilizar sua conduta frente ao processo de ensino-aprendizagem. A falsificação das condições de trabalho porque o livro didático se apresenta como um material de apoio destinado a facilitar o trabalho de ensinar e o trabalho de aprender, mas na realidade, isto não acontece, na prática. Diz o autor: “arrisco-me a dizer que o livro didático é adotado — e fartamente distribuído — porque dá as aulas prontas, dispensando de pensá-las, de criá-las segundo as necessidades concretas do movimento de ensino-aprendizagem que vem ocorrendo na sala de aula. Emburrece os alunos.



Não estará tapeando e emburrecendo a nós, professores?” (GERALDI, 1987:5).

Para aquele que precisa do livro didático, mas não se contenta com sua qualidade, é interessante, também, tomar conhecimento de alguns fatos que pertencem à história de sua política, na realidade brasileira. Esta ação permitirá, ao leigo, pelo menos, iniciar-se em um processo de desvelamento explicativo do estado de coisas em que nos encontramos. Se não, vejamos.

Com o advento da Nova República no Brasil, em 1985, surge um novo plano nacional do livro didático sob a responsabilidade, agora, da F.A.E. Este órgão, anteriormente, chamava-se FENAME (Fundação Nacional de Material Escolar) e tinha sob sua responsabilidade a co-edição de livros, chamados de “gratuitos”, porque se destinavam aos alunos das escolas públicas.

A seleção deles era procedida por especialistas do Órgão, que se utilizavam de instrumentos de avaliação, também por eles construídos, que objetivavam assegurar a qualidade do material a ser co-editado.

FRANCO (1982), se manifesta a respeito, explicando que o conceito de qualidade, implícito nos critérios de julgamento dos instrumentos de avaliação da FENAME tendiam a condicionar, quando muito, “um livro formalmente correto”, mas desprovido de elementos que realmente o tornariam um bom livro, ou seja, na sua opinião, um livro que utilizasse recursos gráficos e pedagógicos, como via de passagem para o desenvolvimento de habilidades, para a capacidade de refletir criticamente sobre ela e para a atuação social transformadora. Essas preocupações, afirma, não existiam explícita nem implicitamente naqueles instrumentos de avaliação que se concentravam em uma exagerada preocupação com aspectos gráficos como tipo de letra, composição de capa, espaços, destaques, paginação, etc.

Dentre os aspectos tidos mais especificamente como “didáticos”, explica, constavam-se uma obsessiva preocupação com a compatibilização do livro e os objetivos previstos para a matéria, nas prescrições oficiais e uma acentuada tendência em valorizar excessivamente a correção gramatical, estilo e linguagem adotados por tais livros. A adequação dessa mesma linguagem à realidade dos alunos, às desigualdades sociais e às diferenças regionais, era pouco valorizada. Apenas, conclui, um dos critérios, e de maneira muito vaga, apontava para a importância da criação de um livro didático que concentrasse (ainda que potencialmente) a capacidade de desenvolver no aluno a aquisição de habilidades intelectuais mais complexas. E, essas habilidades (exemplificadas no entender da autora como estabelecer relações, solucionar problemas, analisar, julgar, posicionar-se pessoalmente frente a fatos, controvérsias, etc) também não eram especificadas.

OLIVEIRA et alii (1984) vão além de FRANCO e relatam outros detalhes de como funcionava o sistema de co-edições da FENAME: primeiro havia o ditame das regras centrais que iam desde características de clareza e abrangência do conteúdo (onde eram lançados os programas-guias, na opinião dos editores, vagos e lacônicos) até detalhes de forma, cor, tipo de letra, etc; essas eram complementadas com ações a nível estadual, por parte das Secretarias

ou Conselhos Estaduais de Educação, obrigando o autor a analisar as propostas curriculares dos estados, para, pelo menos, buscar um mínimo denominador comum. Ao fazer este trabalho, duas situações eram desveladas: a proposta curricular elaborada em cada estado não passava de uma reprodução de um modelo de ensino elaborado a nível central ou em estados mais desenvolvidos ou eram as mais diferentes possíveis, não batendo em nada umas com as outras, totalmente aleatórias, com coisas boas e horríveis, com graves erros. Consequentemente, o que ocorria era uma "compatibilização formal" dos principais elementos dessas programações genéricas, gerando o chamado "livro-padrão", lançado por alguma editora. A partir desta primeira edição, e quando "estourasse" na praça, surgiam as demais que seriam meramente cópias ou copidescagens da original. Decorrente desta situação, o oposto ocorria, ou seja, em muitos estados as programações curriculares passavam a ser baseadas em livros já disponíveis no mercado.

Quanto às editoras, se o mercado era revestido de incertezas, a decisão mais sábia quase sempre era a de imitar os produtos já bem aceitos e, apesar de contarem, às vezes, com assessorias técnicas e pedagógicas, acabavam se acomodando a esse panorama geral e reproduzindo modelos de livros já consagrados, sem muita preocupação com a inovação.

Na mesma obra, os autores relatam que o livro passa a ser utilizado mais como instrumento de gerência do que como instrumento pedagógico e denunciam que esta situação vem para conciliar perfeitamente os interesses mercadológicos de maior venda de livros com as "limitações" dos professores, mantendo-se, para o exterior, a aparência de modernidade. Para as editoras, o professor não estaria capacitado sequer a responder as perguntas que são formuladas no livro do aluno. Consequentemente, se não se colocasse as respostas no Manual ou Guia do Professor, como ele daria aula? Assim, os manuais deixam de ser um recurso para instrumentalizá-lo e orientá-lo na reflexão de sua prática, para reduzi-lo a um mero aplicador de técnicas e de receitas.

O autor, por seu lado, passa a ser uma peça na engrenagem uma vez que as editoras contratam equipes multidisciplinares para organizar o livro. Este sistema acarreta duas consequências: o trabalho individual raramente consegue ser identificado, ao final da tarefa, e o esquema montado, por muitas editoras, mimetiza as equipes, cujo trabalho acaba se tornando uma verdadeira máquina de triturar conteúdos e "copidescar" textos, até chegar a um formato próprio aos livros de maior sucesso, naquela área ou disciplina.

Até a figura do divulgador da editora é mostrada. Este é o encarregado de encontrar professores descontentes com os livros, em geral, que resolvem elaborar o seu próprio. Ao divulgador, cabe a tarefa de convencer estes professores a submeterem suas propostas às editoras para uma possível publicação. Com isto, o divulgador pode conquistar dois tipos de prêmio: um pela quantidade de originais, mesmo que nem todos sejam aproveitados, e outro por original aprovado.

Os relatos a respeito da produção dos livros didáticos servem para demonstrar a dis-

tância que separa a confecção dos livros dos ideais pedagógicos: “ora predomina a obra de autor individual, com seu ‘lbope’ garantido e sua experiência inegável, mas sem os conhecimentos pedagógicos considerados adequados; ora domina a máquina editorial, com seu conhecimento profundo do mercado e suas características, mas pouco ou nada ligados aos problemas básicos da efetividade pedagógica.” (OLIVEIRA et alii, 1984:75).

Anteriormente a OLIVEIRA et alii, LINS (1977) organizara obra em que demonstrava preocupação com o livro didático, especialmente o de Português. Nela relata que é muito grande a proliferação deste impresso — os quais, em geral, conferem a seus autores, com um mínimo de esforços, lucros permanentes e consideráveis — fato que faz com que exista uma certa inviabilidade para estudá-los todos. Mas, em se analisando um conjunto deles, afirma, as conclusões obtidas não serão muito diferentes, dada a sua falta de originalidade. Segundo LINS, “há sempre, no mercado, novos manuais de Português, que copiam e repetem seus congêneres, nunca no que estes contêm de aproveitável, e sempre no que trazem de banal, de rotineiro” (LINS, 1977:16).

Extremamente pertinentes são as considerações que LINS faz, em sua obra, sobre as ilustrações nos livros didáticos de Português, independentemente da época em que foram tecidas, tendo em vista, ainda, o grau de sua vigência. Uma delas emerge da análise do livro “Comunicação e Expressão em Português”, 6ª série, de Jairo F. Martins (São Paulo, Editora do Brasil, 1975). Seu autor transcreve um trecho da história “O Burrico Lúcio”, de Leo Vaz que narra que uma criança, sabendo que certo óleo da feiticeira Lâmia podia transformar uma pessoa em pássaro, pede a uma empregada que a unte. Acontece a transformação, não surgindo nem uma águia, corvo ou abutre, mas um jumento. A seguir, relata LINS, no livro está contido o que ele denomina de um “inacreditável teste de observação”: em três quadros sucessivos aparecem os desenhos de uma ave de rapina, de um jumento e de uma “empregadinha”, com avental e tudo e sobre eles, a pergunta: “Se você entendeu mesmo o texto, escreva abaixo das figuras o nome das personagens”. E LINS, questiona: teste para idiotas ou para cegos? Haverá mesmo algum aluno tão desprovido de espírito de observação que não tenha ainda notado a diferença entre uma empregada doméstica e um jumento?

Na continuidade de seus questionamentos, LINS se pergunta: “que se pode esperar, mais tarde, da capacidade da leitura — e da compreensão do texto — de alunos tão mimados com a imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto e branco dos textos?” E, ele mesmo supõe: “o mais provável é que, com essas doses generosas de imagens, tornem-se definitivamente consumidores de foto-novelas, de histórias em quadrinhos e passivos espectadores de TV” (LINS, 1977:137). E conclui:

*nos livros há uma humanização generalizada, onde conversam os pássaros, conversam as árvores... É certo que esses livros não se destinam a adultos, mas também*

*não se destinam a bebês ou a garotos de cinco e seis anos! Ao lado dessa humanização sem medidas, surgem uma grande quantidade de personagens com cara de retardados e em cujos semblantes perpassam todas as gamas de imbecilidade, tudo parecendo obedecer ao conceito de que o aluno não está apto, jamais, a qualquer esforço sério, só sendo motivado nessa atmosfera de puerilidade, de gracejo perpétuo! E isso também me parece errado... porque finge ignorar... que crianças entre os dez e os quinze anos sabem coisas e manejam um vocabulário que ultrapassam largamente esse mundo caviloso, bobinho e assético – essa Disneylândia pedagógica (LINS, 1977:138).*

A maior preocupação de LINS, nesta sua obra, está relacionada à seleção que os autores dos livros de Comunicação e Expressão fazem dos escritores brasileiros, cujos excertos vêm se constituir nos textos destes impressos. Indigna-se pela seleção que fazem e afirma que fogem ao seu papel natural de mediadores entre o aluno e a literatura nacional. No seu modo de entender, “tornam-se no nosso processo cultural, ao invés de fatores de ligação, nuns verdadeiros tropeços”. São, diz LINS, a seu ver, “elementos nocivos, sem nenhuma noção da responsabilidade que lhes cabe e sem noção da importância da literatura na evolução de um povo”. E continua,

*faço questão de agregar que, se lhes cabe culpa em tudo isso, a culpa não é somente deles. Eles se associam a toda uma corte de homens distraídos, trêfegos, rapaces, inseridos num quadro social propício à aventura, aos empreendimentos levianos, à irresponsabilidade social, para não dizer ao engodo. Não são os autores que aprovam, editam, distribuem e adotam esses livros. E, decerto, não é por acaso que os seus livros têm tantos pontos de contato. Eles respondem a uma tendência do mercado. A uma expectativa. E, se os órgãos fiscalizadores dão o seu beneplácito a semelhantes ferramentas, é que elas correspondem aos seus desígnios (LINS, 1977:149).*

FREITAG et alii (1989) citadas anteriormente, explicam que até agora, nem no Brasil, nem no exterior, foram encontradas soluções ideais, que atendessem a todos os interessados no livro didático no que diz respeito à avaliação de sua qualidade. Deixam claro, contudo, que, se a reintrodução do livro durável, no Brasil, em substituição ao livro descartável, na mudança de nova gestão governamental, que significou uma melhoria na qualidade externa deste recurso, não for acompanhada de uma melhoria na qualidade interna, isto é, na revisão psicopedagógica e de conteúdo, fará com que o decreto presidencial, que instituiu o novo Plano Nacional do Livro Didático, permaneça letra morta como tantos outros.

### 1.3. O pensamento x estratégias de ensino

MELGARES (1984) escolhe as atividades sobre espaço e tempo que professores atuantes na pré-escola de Porto Alegre propõem às crianças para investigar a existência de relação entre o grau de preparo dos professores e as atividades que organizam para desenvol-

ver os processos de observação e comparação. Devido a inexistência de testes que se aplicassem às pretensões da pesquisa, foram elaborados instrumentos especiais que não revelaram relação significativa entre os professores com formação de nível superior e os de nível de 2º grau, bem como quanto a cursos realizados ou a exercício profissional. Os resultados indicaram haver discrepâncias entre a percepção dos professores e a prática desses processos.

COSTA (1984) vale-se de atividades lúdicas, com ênfase em classificação, para verificar se possibilitam a um grupo de crianças entre cinco a sete anos e seis meses, construir a noção de conservação de massa. As crianças, freqüentadoras de creches, foram distribuídas em dois grupos experimentais e um grupo de controle. As do primeiro grupo experimental participaram em mais de treze dias de atividade; as do segundo, de dez dias e as do grupo de controle não participaram das atividades programadas. Os resultados constataram efeito significativo das atividades realizadas sobre o desempenho das crianças nas provas de conservação de massa, sendo que o primeiro grupo experimental alcançou os melhores.

FIGUEIREDO (1984), a partir da observação da dificuldade crescente que tem o aluno brasileiro de 1º grau para ordenar logicamente o pensamento, procura estudar a questão da redação escolar, pretendendo propor um método progressivo de ensino com base em um trabalho de sensibilização e de apelo à criatividade. Realiza experiência com trinta alunos de 6ª série do 1º grau em uma escola da rede estadual de ensino em Vitória, Espírito Santo, no primeiro semestre de 1982, que consistiu de uma entrevista individual, da escrita de uma mini-redação (pré-teste) e de quinze encontros de trabalho de redação orientados por professor, seguidos da escrita de nova mini-redação (pós-teste), que foram corrigidas por três juízes, representados por professores de língua portuguesa. Suas conclusões revelam que a idade e o nível sócio-econômico e cultural do aluno não parecem intervir na sua habilidade redacional. Há, no entanto, uma relação direta entre a expressão escrita do aluno e os índices de seu desenvolvimento mental e, principalmente uma expressiva associação entre a metodologia do professor e habilidade redacional do aluno.

STRONGOLI (1984) usa duas histórias escritas por um menino e uma menina de sete anos, para, com o apoio da teoria de Gilbert Duran, conhecer as estruturas profundas do seu imaginário. Diversos autores, como Piaget, Klein, Mauco, Weinrich, Goldmann, são citados para confirmar, na análise, a possibilidade de se chegar às estruturas profundas infantis e à aplicabilidade de postulados de Duran, dos quais, cabe destacar que o semantismo do imaginário é a matriz do pensamento racionalizado e a imaginação tem função eufemizante e pode ser a origem de desrescalque. A autora conclui que a redação infantil é mais do que um exercício de língua: é um elemento acelerador do desenvolvimento mental e emocional; e o professor deve ser alertado e preparado para reconhecer esse valor.

FREITAS, em tese de mestrado (1987), depois publicada em livro (1989), efetua uma análise crítica do ensino da língua escrita vigente na 1ª série do ensino de 1º grau de uma escola pública de Porto Alegre onde conclui que tanto o ensino como a avaliação insti-

tucional da aprendizagem do aluno baseiam-se em uma concepção de educação em que a criança, enquanto sujeito que constrói conhecimento, é a grande ausente. Afirmar a autora que

*essa ausência começa a ser produzida com a idéia de que a criança só inicia sua aprendizagem ao ingressar na escola, quando, na verdade, ela possui previamente uma série de conhecimentos. Esses conhecimentos, no entanto, são ignorados na sala de aula. A professora imagina que seus alunos nada sabem e que seu papel é transmitir conhecimentos. O equívoco (...) está já na forma como essa transmissão é entendida. O ensino que encontramos na sala de aula baseia-se no pressuposto de que a aquisição do conhecimento ocorre por via perceptiva. Assim, no ensino da escrita, a professora supõe que a simples exposição de modelos a serem copiados pelas crianças é suficiente para que elas, automaticamente, deles se apropriem. (FREITAS, 1989:106-7).*

“Contudo, as crianças não aprendem como a professora imagina. Elas aprendem aquilo que seus esquemas permitem assimilar e não o que a professora ensina, isto é, os modelos não são aprendidos em função do ensino, mas sim construídos pela própria ação da criança”. (FREITAS, 1989:107).

“Esta diferença fica evidente, afirma a pesquisadora, quando analisamos a avaliação institucional da aprendizagem e da produção das crianças. Nesta análise, observamos que a escola desconhece totalmente o processo evolutivo pelo qual a criança passa na aquisição da língua escrita e, em última análise, desconhece o desenvolvimento cognitivo da criança.” (FREITAS, 1989:107).

E vai mais além ao afirmar que a escola parece ignorar que a criança possa se desenvolver, quando, através de uma visão estática, avalia os alunos em termos de “tem” ou “não tem” conhecimento, e explica que aqueles que não o têm, “não adianta” porque não podem adquirí-lo.

Ao final, sugere que “o primeiro passo para a transformação efetiva da educação brasileira deveria ser uma mudança radical em sua concepção: de uma educação que trabalha contra a criança para uma educação que trabalhe com a criança”. (FREITAS, 1989:127).

PEREIRA (1983), estuda o pensamento crítico de alunos matriculados no 1º e 2º graus em escolas da rede oficial de Brasília, através da análise de conteúdo, de julgamentos emitidos por esses sujeitos e de observações sistemáticas em sala de aula, utilizando uma escala com três níveis qualitativamente ascendentes. Concluiu que o pensamento crítico do aluno desenvolve-se à medida em que aumentam a idade e a escolarização (embora sua população-alvo, na grande maioria não tenha ultrapassado a categoria média de sua escala); o fator sócio-econômico acarreta uma defasagem no nível de criticidade entre alunos mais novos (4ª série do 1º grau) que vai desaparecendo após alguns anos a mais de escolaridade (8ª série do 1º grau), podendo atingir os mais elevados índices (3ª série do 2º grau); a prática pedagógica escolar, ao mesmo tempo em que enseja o crescimento intelectual do indivíduo, instrumentalizando-o para ascender níveis de pensamento crítico mais elevados, revela-se contrária a essa

ascensão quando, pelo seu caráter alienante, dificulta o atingimento do nível superior de criticidade.

### 1.3.1. A LEITURA COMO ESTRATÉGIA ESSENCIAL DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A leitura é uma estratégia de ensino que “todos” os professores usam no desenvolvimento de seu trabalho porque, qualquer que seja ele, envolve uma prática de língua, onde a tarefa de falar, ler e escrever não consegue ficar ausente.

Embora a chamada tecnologia educacional, com suas inovações audiovisuais, tenha ganho projeção mais efetiva nos últimos anos, a maioria das escolas brasileiras ainda depende do livro (e do quadro de giz) para dinamizar as atividades de ensino-aprendizagem.

A esse instrumento se atribui a função de ser fonte essencial de pensamento e forma que permite perceber e compreender a riqueza, a variedade e as alternativas contidas nos mundos da escrita, das imagens e dos gestos.

A ascensão social, tão desejada, por aqueles que frequentam o ambiente escolar, encaminha-se para uma concretização mediante a posse, também, de uma fundamentação ideacional, demonstrada pela disponibilidade de argumentos, que podem ser conseguidos com a convivência contínua com diferentes tipos de livros, que se constitui na melhor forma que o sujeito dispõe para obter embasamento que o levam a posturas argumentativas e participativas.

Pelas razões mencionadas e por outras, que preocupam muito mais aos linguistas, a leitura tem sido alvo de estudos e discussões constantes em encontros e congressos regionais e nacionais, na última década, chegando a reunir interessados em associações (tal como a “Associação de Leitura do Brasil”) e a ter garantida publicações regulares (como a revista “Leitura: teoria & prática”) para veiculação de seus diversos aspectos e abordagens.

A escola brasileira, especificamente, devido a reformulações expressivas no sistema político-econômico e sócio-cultural do país, vive um tempo em que se procura democratizar a leitura.

O contato do aluno com o livro (principalmente para-didático), vem sendo intensificado através de campanhas conjuntas entre fundações e empresas com órgãos administrativos da educação e bibliotecas públicas; da criação de salas e clubes de leitura; do desenvolvimento de inúmeros projetos que recebem patrocínios das mais diversas procedências.

Essa disposição objetiva desenvolver, junto ao aluno, a prática de dois tipos de leitura: a leitura de narrativas longas (romances, novelas, peças teatrais) e a leitura de textos curtos (crônicas, contos, poesias, notícias, reportagens, artigos, etc.).

Esses tipos de leitura, por sua vez, intentam desenvolver naquele, o hábito da leitura, de um lado, e a análise literária, de outro. Em outras palavras, isto significa estimular o hábito da leitura prazerosa e a leitura para observar as diferenças de linguagem, de vocabulário, de tratamento do assunto, para que possa compreender as raízes dessas diferenças. Além dis-

so, esta proposta objetiva oportunizar, ao aluno, analisar certas propriedades dos textos, ou seja, compreender como suas partes se articulam, se sequenciam. Também quer oportunizar-lhe explorar a estrutura do texto (seqüência dos fatos, locais e razões de transcorrência dos fatos, características das personagens, ações verbalizadas e praticadas pelas personagens, etc), levantando e sintetizando suas idéias essenciais. Em suma, transformar o aluno em um leitor fluente e crítico, capaz de fazer comparação, análise e avaliação do material lido, além de permitir que mantenha um diálogo íntimo com o texto e dele discrimine mais que o conteúdo que o autor teve a intenção de registrar, mas obtenha sua própria interpretação e conhecimento.

*a. A leitura e sua compreensão na escola atual*

ORLANDI (1983) classifica a leitura em dois tipos: a leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor e a leitura polissêmica que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto. Com base nesta classificação afirma que o ambiente escolar atual se detém na leitura parafrástica, descaracterizando o próprio processo de leitura.

PALMA (1984), que incorpora a classificação de ORLANDI, argumenta que a escola deve enfatizar a leitura polissêmica porque é o tipo de leitura que oferece espaço ao leitor, no sentido de lhe permitir produzir múltiplas e diferentes interpretações a um mesmo texto. Atualmente, explica, o processo de leitura é visto como uma simples decifração do código escrito por meio do qual a mensagem foi transmitida ou enviada pelo autor. "Basta o aluno traduzir o que está escrito e pronto! A compreensão foi eficiente e, é bom que se diga, a técnica cumpriu sua função." (PALMA, 1984:10).

As provas deste estado de coisas são obtidas, principalmente, nos exercícios que acompanham os textos sob o nome de "interpretação", "compreensão" ou "entendimento". Segundo LAJOLO (1984), quase sem exceções, são exercícios que sugerem ao aluno que interpretar, compreender ou entender um texto significa repetir literalmente o que o texto diz. Como resultado desta prática corrente nos livros de Língua Portuguesa adotados em escala nacional, o aluno interioriza e incorpora uma noção distorcida de leitura.

Para GERALDI (1984), "na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isto nada mais é do que simular leituras." (GERALDI, 1984:78). O autor assim se expressa tendo em vista a observação dos textos colocados à disposição dos alunos por grande parte dos livros didáticos de Língua Portuguesa, quando deles se indagam as razões para lê-los e quando o estudante, sozinho, pode concluir que é para responder as questões que lhes seguem, as quais são formuladas a título de interpretação, daí decorrendo a simulação da leitura.



Para MAGNANI (1988), os exercícios de interpretação de texto pedem ora respostas desnecessárias, que reproduzem literalmente partes do texto, ora respostas que, apesar de “abertas”, pressupõem uma interpretação fechada, como mostram as respostas “certas” do livro do mestre. Na realidade, segundo ela, estes exercícios podem manter o aluno ocupado, dando-lhe a sensação de estar trabalhando muito; podem também aliviar a sobrecarga de trabalho do professor; podem, enfim, contribuir para a aquisição dos comportamentos de língua e pensamento através da imitação, mas, certamente, não garantem uma leitura crítica e transformadora da realidade, tornando inclusive paradoxal a idéia de que este material seja capaz de despertar o prazer de ler e escrever, uma vez que, como diz a autora, se está solicitando do aluno

*uma atitude meramente passiva e reprodutora frente a um texto dado como “exemplar”, ao mesmo tempo em que se trabalha com os aspectos estáticos da literatura, passíveis de serem operacionalizados e comportamentalizados, propiciando o desenvolvimento de uma trivialidade no trabalho com a leitura e a literatura e o estabelecimento de normas que reorientarão a produção encomendada de livros e textos escolares, num moto-contínuo auto-reprodutor. (MAGNANI, 1988:17).*

RUIZ (1988) realiza pesquisa checando as introduções ao professor dos livros didáticos de Português de 5ª à 8ª séries do 1º grau (manuais) e as atividades e/ou exercícios sugeridos ao longo dos livros para operacionalizar os objetivos propostos por seus autores, tendo em vista a seguinte pergunta norteadora: o livro didático promove, de fato, a leitura na sala de aula, tal como diz?

Em um fragmento de sua análise, faz a leitura dos objetivos específicos propostos pelos autores para o ítem “compreensão/interpretação”, procurando ver se são os mesmos que se pode inferir das atividades desenvolvidas no livro do aluno. Informa que, a despeito de existir uma variação entre os autores, existe uma certa tendência dominante, isto é, “se por um lado esses objetivos encerram a preocupação de resgatar tradicionais categorias de análise literária (tempo, espaço, personagens), por outro, eles demonstram que o que se pretende é pôr em relevo a estruturação do texto como forma de composição escrita (divisão em partes, titulação, idéia principal, esquema, resumo).” (RUIZ, 1988:8)

Sentindo necessidade de buscar mais clareza no discurso dos autores, procura ler também os objetivos que constam no chamado “Plano de Curso”, porque considera que ali se encontra a instância desse discurso onde parece haver um maior nível de detalhamento.

Observando o caráter dos objetivos e dos exercícios conclui que ambos “não parecem carregar consigo uma preocupação em recuperar algo do texto que fuja do que ele tem de mais referencial. Pelo contrário, o que há é uma espécie de comprometimento com os aspectos mais imediatos do texto, o que confere à leitura um suposto caráter de ‘objetividade’.” E explica que

*isso se deve ao fato de tais exercícios tratarem o texto essencialmente pela sua via denotativa, como um conjunto preciso e unívoco de informações, que não só podem como devem ser entendidas de um mesmo modo pelo leitor. Essa igualdade de interpretação pretendida é justamente o que denunciam as respostas que vêm expressas na edição do professor, que assim se transforma no detentor exclusivo da chave para a interpretação do texto. É a busca do pensamento convergente... (RUIZ, 1988:11).*

Tal como PALMA, RUIZ infere que a conseqüência que emerge da situação que constata é a construção das imagens da leitura como decifração e do leitor, como mero decifrador, isto é, o ato de ler “passa a ser concebido como um simples ato de reprodução do sentido do texto, de forma que, uma vez garantida a paráfrase, através dos exercícios de compreensão, dá-se por garantida a leitura do texto.” (RUIZ, 1988:11)

RUIZ levanta a questão da literariedade de um texto — isto é, “como pretender que uma dada leitura de um texto, expressa por um questionário, transforme-se na única possível, quando, ao contrário, é o caráter plurissignificativo da literatura como manifestação artística que deveria estar sendo preservado, através, por exemplo, da menção a outras possibilidades da leitura?” (RUIZ, 1988:11) — em contraposição à ótica pela qual os autores do livro didático pretendem que o texto seja compreendido ou interpretado, isto é, sob o domínio do meramente denotativo, com abstração de sua literariedade, através da redução de sua complexidade e da neutralização da multiplicidade de suas interpretações.

LAJOLO (1988), anteriormente, criticara a forma como os autores de livro didático organizavam o que chama de exercícios de compreensão ou inteligência afirmando que saber quem fez o que, quando e onde, só é relevante quando acompanhado de outras reflexões, uma vez que “saber só isso de um texto é saber muito pouco ou quase nada, pois é um saber que se constrói às custas da polissemia do texto. Principalmente porque, na maioria dos casos, o nível das questões propostas insulta não só os alunos como os professores coniventes com elas, ao patrociná-las sem crítica. Este equívoco tem seu preço: pode transformar-se num modelo de leitura redutora do que o texto tem de mais essencial.” (LAJOLO, 1988:59).

Ainda em sua pesquisa, RUIZ argumenta a respeito daquele tipo específico de questão que solicita do aluno uma “resposta pessoal”, explicando que embora, tais questões apareçam em menor número, “não diferem de forma significativa das anteriormente citadas, já que a resposta solicitada está invariavelmente condicionada à leitura imposta pelo próprio encaminhamento das questões que lhe são precedentes” (RUIZ, 1988:12).

Após suas análises, RUIZ conclui que o desenvolvimento dado pelos autores no componente “compreensão/interpretação de texto” contraria a expectativa criada na proposta introdutória dos seus livros, que sempre objetiva uma promoção da leitura.

Anteriormente a RUIZ, AMARAL (1984) organizara pesquisa seguindo metodologia semelhante, mas com livros de Português endereçados ao professor (manuais) do 2º grau. Nela, afirma que uma descrição dos principais exercícios propostos, a partir dos textos apresentados nos manuais analisados, revelou que o tipo de leitura indicada tem como preocupação precípua a inteligência do aluno, garantida por conclusões, explicações, reproduções e escolhas que possuem um sentido de realçar determinados componentes vinculados à transmissão de algum conteúdo. Mas que, muitas vezes, tal inteligência é direcionada pelos autores, que interpretam o texto, cabendo ao aluno confirmar tal interpretação, exemplificando-a ou constatando-a de alguma outra forma similar. Este procedimento, argumentara, reduz as possibilidades de convivência do aluno com o texto, excluindo o espaço de ilações pessoais e até mesmo de fruição.

Em sua pesquisa, AMARAL também verificara que os exercícios que previam uma resposta mais ativa dos alunos e que lhe ajudavam a incentivar sua capacidade inventiva eram mínimos, em relação aos parafrásticos. E concluiu, pelo quadro que foi capaz de levantar, que os autores sentiam dificuldades em lidar com o texto literário, que acabava sendo, na prática, abordado como um texto de outra natureza qualquer.

Essas pesquisas vêm confirmar, então, o pensamento de RIBEIRO et alii (1987) que afirmam que a leitura escolar é uma leitura padronizada, linear, em que o aluno não necessita desenvolver mais do que uma aptidão — no caso, a identificação — e que isto é, em certo sentido, providencial pois evita alunos que pensem, questionem, analisem e critiquem. Por outro lado, é uma atitude que agrada ao professor que não lê e que, portanto, não precisa se posicionar, e a sociedade, que evita ver-se questionada.

E essas pesquisas ainda podem ser endossadas com o trabalho de SILVA (1986), feito em escolas públicas da cidade de Campinas (São Paulo), com alunos da 8ª série do 1º grau. Nele, procurou recompor a sua (deles, alunos) história de leitores durante sua trajetória escolar e também objetivou entender a leitura enquanto prática escolarizada. Neste trabalho, a autora descreve o contexto escolar e sua relação com a leitura, questionando:

*como pretender um trabalho que estabelece uma interação entre o texto e o leitor plena de subjetividade e de memória das experiências já vividas e de projeções de leituras já feitas numa escola onde os alunos são impedidos de ser sujeitos do seu próprio nome, da sua fala, da sua história e da sua vontade, porque reduzidos a números, a uma massa homogênea de tal série, de tal faixa etária, com uma memória que se resume no conhecimento dos pré-requisitos ensinados na série anterior e apenas esses?*

*Como compatibilizar o conhecimento construído pela arte literária, fruto da síntese que o escritor faz do seu mundo e do seu tempo, onde realidade e fantasia, passado e presente, bem e mal, sim e não se misturam e se refletem, com o conhecimento positivo, escalonado e linear que a escola legitima através das "áreas afins", das disciplinas, dos programas e da seriação?*

*Como falar de um leitor que "tece" a sua leitura (emprestando um pouco a metáfora criada por Marisa Lajolo para falar de leitura) devagar, fio por fio, artesanalmente e inteiramente, misturando texto e vida, na solidão e na solidariedade, com prazer e com vontade, nessa Escola? Essa escola que fabrica hábitos e comportamentos, que fragmenta a criança e o adulto, porque nela a criança é só aluno e o adulto só professor, que burocratiza as relações, que divide e censura o espaço físico, fragmenta a ação de ensinar e a ação de aprender?*

*Como falar de emoção e sensibilidade numa escola que se diz neutra?*

*A leitura dimensionada nestes termos, não é compatível com a escola que temos, porque ao se fazer existir ela cria uma lógica radicalmente oposta à lógica dessa organização. (SILVA, 1986:27-8)*

Conseqüentemente, SILVA vê desvelar-se uma escola que prima pela exclusão da leitura, principalmente nas aulas de Português.

Pelos depoimentos colhidos dos alunos, quando se referem aos exercícios de interpretação de textos, constata que atribuem a esta estratégia os papéis de verificar, "de verdade", se tinham entendido o livro, se tinham feito uma boa leitura ou não; de buscar a mensagem que o texto encerra; de provar que haviam captado a mensagem certa, prevista pelo livro e conhecida pelo professor que detém a chave da interpretação. Manifesta sua contrariedade por este tipo de trabalho, apresentando nova alternativa porque, segundo ela,

*a significação de um texto não se encerra nele mesmo. Não é prévia ao momento da sua leitura. Não se oferece fechada a um "bom entendedor", capaz de decifrá-la. Ela se constitui no encontro do texto com o leitor e é, portanto diferente a cada leitor. E a cada tempo histórico, porque autor e leitor têm uma dimensão social que invade o texto no momento da sua escritura e da sua leitura. Daí o texto arrastar consigo a história das suas leituras, das suas interpretações, renovada e alterada a cada novo leitor, a cada tempo. Daí a dialética da leitura.*

*A leitura é uma ação, um trabalho do leitor no texto. Que sem dúvida envolve a recuperação da lógica posta pelo seu autor, da história contada, do argumento alinhavado, da idéia defendida, mas que não pára aí. O leitor lê mais do que isso. Lê também o modo pelo qual essas idéias se produziram e aí lê o texto na sua relação com o autor, com a história. Nesse mergulho o leitor traz para o texto outros textos, outras histórias, que nele estão escondidas. Faz o vaivém entre a sua vida e a vida contada no texto, a sua interpretação e a interpretação já sancionada para o texto.*

*O entendimento do texto, a sua interpretação não é uma fase posterior ao momento da leitura. Ele se dá na leitura e traz, conseqüentemente, as marcas da pessoa que lê, as marcas do próprio texto. A noção de texto como produto e síntese final de um processo de escritura e de leitura, cria a possibilidade de um entendimento que recupera*

*esse movimento — da parte para o todo — reintegrando o texto na história da sua produção. (SILVA, 1986:59)*

No entender da autora, a escola destrói a dimensão (que ela, autora, coloca) do texto, preocupando-se apenas em levar o aluno a recuperar, pela leitura, os seus aspectos meramente referenciais (onde? o quê? quando? quem?), a decifrar o significado das palavras e a identificar e aprender outros conteúdos quando, por outro lado,

*ao ler, o aluno poderia relaxar... músculos... postura... raciocínio. Poderia abandonar a lógica e a linearidade impostas pela escola ao modo de pensar e conhecer(...). Poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe, para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode... errar... parar de ler... discordar... não gostar... misturar... imaginar e sonhar(...). Poderia ficar só. E ficando só, sair do anonimato, da situação de massa a que fica submetido na escola, para recuperar o pessoal e nele o coletivo. [Poderia] abandonar a condição de aluno... aprendiz... ouvinte... criança... conceito... comportamento... para existir como pessoa e leitor. [Poderia] sair do compromisso, da obrigação, da "atividade", escapando assim ao controle, à avaliação e à autoridade. (SILVA, 1986: 61-2)*

SILVA finaliza seu trabalho, utilizando os próprios depoimentos dos alunos, deixando entrever que, possivelmente neles, esteja o começo de um novo caminho representado pela liberdade, ao aluno, na escolha do livro, seguido de relatos, comentários e opiniões pessoais, num clima de debate e propaganda para angariar mais leitores.

As pesquisas mencionadas anteriormente, pode-se somar outros trabalhos como o de CARNEIRO e o de MAIDL, que mostram o estado da leitura no interior da escola.

CARNEIRO (1987) investiga o tratamento dado à leitura pelo professor de Português em situações de sala de aula, em uma escola de 1º grau da rede pública estadual da zona urbana de Salvador, Bahia, e as formas de contribuição desse trabalho com vistas à formação do aluno como leitor crítico. Através de questionários, entrevistas e observações de aulas, constatou que a ênfase é dada à leitura mecânica e à reprodução de mensagens, enquanto os níveis mais elevados de compreensão não são trabalhados pela quase totalidade dos professores, que não conduzem os alunos a estágios progressivos na compreensão do que lêem e, conseqüentemente, não realizam um trabalho de leitura propício à formação do leitor crítico. Explica os resultados obtidos através de duas hipóteses: os cursos de formação não estão preparando adequadamente o professor para lidar com o processo de leitura e a organização da escola, privilegiando o parcelamento do trabalho pedagógico, não vem permitindo ao professor uma prática eficiente no que diz respeito à leitura — compreensão de texto.

MAIDL (1985), utilizando-se de textos orais e escritos e de um instrumento baseado na taxionomia das dimensões cognitivas e afetivas da compreensão em leitura, organizada por Barret, procura identificar e analisar, através de exercícios, os níveis de compreensão,

nesta atividade, em alunos matriculados nas 5ª e 8ª séries de duas escolas da rede estadual de ensino de Curitiba (Paraná) e, ainda, verificar a interferência da forma de apresentação dos textos nos níveis alcançados por estes sujeitos. Os resultados obtidos, em relação ao texto oral, revelaram que a atuação dos alunos das duas séries se equipara. Isto não acontece em relação ao texto escrito: os alunos da 8ª série atingiram um número superior de níveis de compreensão, mas quando foi analisado cada nível atingido pormenorizadamente, concluiu que o desempenho não pode ser considerado satisfatório, se relacionado ao grau de escolaridade a que pertencem. Em conseqüência, infere que certas habilidades básicas de compreensão de textos não são desenvolvidas, satisfatoriamente, na escola de 1º grau. Opina que "o modo como a escola de 1º grau seleciona técnicas de ensino e planeja as atividades relacionadas com o desenvolvimento de habilidades de compreensão de texto, não garante ao aluno o domínio de certas habilidades básicas de compreensão, mesmo as consideradas mais simples, na ordem hierárquica de complexidade". (MAIDL, 1985:136)

Comenta que

*na verdade, as aulas de compreensão de textos se restringem aos tipos de atividades propostas no livro didático. Como os exercícios contidos no livro, nem sempre são elaborados de modo a desenvolver formas de pensamento mais elaboradas, as experiências vivenciadas pelos alunos acabam se tornando restritas a níveis de compreensão elementares. Nesta perspectiva, as questões de compreensão de texto, constantes no livro didático, favorecem respostas convergentes que limitam o pensamento do aluno às informações explicitamente contidas no texto. Atividades que possibilitem um tipo de resposta divergente e apelem para inferências e avaliações, são raras e quando aparecem, estão organizadas em questões do tipo fechado, restringindo, mais uma vez, a oportunidade do aluno expressar sua opinião. (MAIDL, 1985:136-7)*

Para MAIDL, de acordo com sua experiência profissional,

*são poucas as ocasiões em que o aluno pode participar do processo de aprendizagem. O modo como as aulas são orientadas, impede-o de expressar, oralmente, suas opiniões e de manifestar, assim, suas dúvidas. Além do mais, o professor, não raras vezes, ao procurar explicar as idéias sugeridas no texto, dá respostas às perguntas mais difíceis, tirando do aluno a oportunidade dele próprio desafiar seu pensamento, em busca de resposta (MAIDL, 1985:137)*

Sugere que sejam revistos os métodos e técnicas empregados pela escola na promoção do desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos e que seja realizada uma ação conjunta de professores de todas as disciplinas ofertadas neste sentido, tendo em vista que as habilidades desejadas são necessárias a todas elas.

Os trabalhos mencionados oferecem indicações referenciais de que existe um claro

desencontro entre o que a escola propõe e o que, de fato, executa, em relação à leitura. Na opinião de BORDINI (1986),

*os professores, apesar de objetivarem a formação do hábito da leitura nos alunos e o desenvolvimento do espírito crítico, não lhes oferecem atividades nem utilizam recursos que permitam a expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais, da criatividade ou a tomada de posições independentes e centradas no universo ficcional lido, embora arrolem esses tópicos em seus critérios de aproveitamento e promoção dos alunos. (BORDINI, 1986:49).*

Essa atitude paradoxal, como não poderia deixar de acontecer, resulta em dois conjuntos diferentes de conseqüências. Do primeiro, de acordo com o que diz SOARES (1987), destacam-se a tendência que se observa nos alunos, de encarar a leitura como uma penosa obrigação, um verdadeiro exercício de angústia, a que não se podem furtar, sob pena de se saírem mal na avaliação; a crença, de que se vão nutrindo os alunos, de que só entendem o que lêem quando resolvem exercícios de interpretação; o reverso daquilo que deveria ser o encontro do leitor com o autor, isto é, um encontro pessoal e inédito, que, no entanto, passa a ser um encontro marcado, burocratizado e público, porque é previamente encomendado, isto é, se antecipa a data, o lugar, o assunto e o resultado. O segundo mostra, como diz BORDINI, que a maioria sai da escola com a convicção de que gostaria de ler, que a leitura é fator de ascensão social, mas confessa suas preferências por outros objetos culturais que não o livro.

ANGELO et alii (1988) confirmam esta conclusão de BORDINI quando realizam uma pesquisa com informantes alfabetizados da sociedade urbana brasileira, de ambos os sexos, com idade entre 16 e 50 anos, exercendo diferentes profissões, alguns com e outros sem curso superior, sobre o que pensam a respeito da leitura (e da escrita). Através dela verificaram que são poucos os que mantêm um hábito de leitura e são muitos os que lêem só quando sobra tempo, só por necessidade profissional ou só por necessidade da vida prática, mas raramente por prazer. Constataram, também, que, embora a escola pareça estar assumindo a função de valorizar a leitura (e a escrita), as pessoas que passam por ela acabam repetindo as idéias veiculadas através dela, mas sem assumi-las na vida prática. E no caso dos informantes consultados, mesmo àqueles que alcançaram o nível superior, a escola não conseguiu agir na mudança efetiva dos seus hábitos de leitura porque continua a vigor neles o hábito da não incorporação da leitura.

Entra-se em um círculo vicioso porque é sabido, numa primeira instância, que os alunos, principalmente pertencentes a classes populares, não praticam a leitura no lar e nem têm, da família, estímulo para encontrarem na literatura sentido para suas vidas e, numa segunda instância, que os livros são mais que instrumentos de instrução funcional, ou seja, são meios que permitem ao alfabetizado não retornar ao analfabetismo ou estagnar na decifração de letreiros e assinatura do nome.

Há autores que ampliam a dimensão de seu pensamento e encaram a leitura sob ângulos mais abrangentes. PERROTTI (1988), um deles, fala de uma visão salvacionista da leitura onde esta atividade apareceria como uma missão capaz de resgatar valores fundamentais que estariam ameaçados nos tempos atuais, sobretudo pela adesão irrestrita das massas aos veículos audiovisuais, em especial, à televisão.

Este mesmo autor procura explicar a promoção da leitura infanto-juvenil em consonância com as novas realidades impostas à infância que vive em regiões urbanas do país e com o verdadeiro estrangulamento sofrido por diversas dimensões da infância durante o processo de modernização capitalista. Sendo assim, afirma, houve uma época em que a criança urbana circulava por três tipos de espaço: o espaço doméstico, o espaço confinado especializado (escolas, creches, centros recreativos, culturais, etc) e o espaço público (ruas, parques, praças, etc). Alterações produzidas no país, principalmente em relação à urbanização, provocada por movimentos migratórios do campo, e ao desenvolvimento da indústria automobilística, levaram a uma crescente pressão artificial sobre espaços livres de toda espécie, que somada à especulação imobiliária, causou a redução do espaço público da infância, em favor de espaços confinados. A estas modificações, duas novas se juntam: a transformação do espaço público em verdadeiros campos de batalha, com a violência correndo solta e ameaçando a integridade física das pessoas que nele circulam; e as mudanças fundamentais ocorridas no espaço doméstico, que se reduz (o apartamento passa a substituir a casa onde a criança perde o quintal, onde brincava) e a guarda dos filhos deixa de ser feita pela mãe (que passa a fazer parte do contingente feminino absorvido pelo mercado de trabalho) e é entregue a terceiros, no interior da própria casa ou em espaços confinados especializados. Com isto a infância tende, não só a ficar confinada, mas também a ficar cada vez mais isolada ou a viver relações grupais de pequena extensão e é criada uma produção cultural feita por terceiros, da televisão ao livro e ao brinquedo, que dispensa a participação da criança na sua elaboração. A infância passa a constituir-se em mercado e a produção cultural, a ela dirigida, aparece como necessidade, isto é, prevêem-se, sob formas simbólicas, experiências que a criança estaria impossibilitada de viver concretamente, na realidade.

Sabe-se que o confinamento a que a criança é submetida nos dias atuais, por imposição sócio-econômica, gera descontinuidades de toda espécie, que são incapazes de serem recuperadas sob formas simbólicas ou formas institucionais, sejam estas quais forem, porque são frutos de artificialismos e de imposições exteriores que lhe dão configuração e direção, quando antes as crianças e os jovens viviam experiências públicas não tuteladas, que iam, aos poucos, modelando sua expressão, segundo seus próprios interesses e mais, eram formas de apropriação e de criação cultural conduzidas e dirigidas pelos próprios executantes. Entretanto, são nestes confinamentos, onde a criança convive, que são desenvolvidos os programas de incentivo à leitura como forma para enfrentar um vazio cultural. Isto significa que, na sociedade atual, fica cada vez mais freqüente o contacto da criança com o livro (com



a leitura) porque se constitui em um mecanismo que, facilmente, ganhou expansão e incentivo, principalmente dos órgãos confinadores, que têm a tarefa de “guardar”, “olhar” as crianças.

Uma vez que não se pode desvincular a criança da leitura, por força até de uma imposição histórico-sócio-econômica, é preciso que os órgãos confinadores dela, de forma especial a escola, zelem pelas suas próprias condições de oferecimento de mecanismos que busquem cumprir um papel de desenvolvimento e transformação.

*b. Um giro de 360 graus na leitura escolar*

Existem lingüistas, como CAGLIARI e SILVA, que pregam uma mudança radical no modo pelo qual a leitura é concebida e trabalhada, notadamente no âmbito das escolas, mas não abrem mão de uma educação voltada a ela, proveniente desta instituição. Esta mudança deveria ter seu arcabouço e sua mola propulsora no professor, que deveria se manter informado sobre as inovações metodológicas, as novas técnicas de ensino. Além disso deveria conhecer as necessidades, problemas, potencialidades e interesses de seus alunos e sobretudo, ser ele, em primeiro lugar, um leitor, porque, como diz SILVA (1988), “sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar” (SILVA, 1988:18).

Já que tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver, um segundo cuidado diz respeito à interpretação de texto. CAGLIARI (1989) afirma que é falso dizer que uma criança não compreendeu a leitura de um texto porque não conseguiu acertar perguntas que lhe fizeram sobre ele e, além do mais, interpretar um texto através de perguntas óbvias não só induz o aluno a pensar que esta tarefa consiste apenas em saber o sujeito de uma oração ou o objeto direto, como ainda tira todo o sabor da leitura, substituindo-o por um gosto chato de questionário. O mesmo autor afirma que, às vezes, uma simples leitura basta porque nem tudo o que se lê precisa ser discutido, comentado, interpretado.

SILVA (1989b) sugere que, simplesmente, se deve expor os alunos a uma variedade de opções literárias que, os próprios livros, em função de suas características referenciais e lingüísticas, darão conta do recado, ou seja, desenvolverão o gosto pela leitura. O trabalho básico do professor, além desta ação, poderia ser avaliar, por exemplo, quantos livros o aluno leu no semestre, tentando estabelecer um circuito de leitura na classe e se conscientizando que não existe “certo” ou “errado”, em termos de interpretação do livro mas sim que se deve instituir a prática ou a vivência ou a interação do aluno com uma variedade de livro.

A escola deve, na opinião de JOSÉ (1987), deixar de proibir a fantasia, a liberdade e o prazer e deixar de ser imediatista, isto é, deixar de se preocupar só com a chegada e pensar também na beleza da travessia.

Por outro lado, cabe à escola não valorizar somente um tipo de texto (no caso, o

literário) porque, atualmente, diz MARTINS (1982),

*o que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim pelo contexto geral em que os leitores se inserem. Con-texto esse permanentemente aberto a inúmeras leituras. Não é de admirar, pois, a preferência pela leitura de coisas bem diferentes daquelas impostas na sala de aula, sem a cobrança inevitável, em geral por meio das ex-cráveis "fichas de leitura" (MARTINS, 1982:28)*

Sendo assim, deverão estar presentes, na vida da escola, textos informativos e textos literários.

GARCIA (1988) afirma que:

*aos textos informativos, de natureza objetiva (denotativos), deve corresponder uma metodologia cujas características básicas sejam: o estudo das idéias do texto (sua essência, seus pormenores, seus detalhes) através de perguntas e roteiros, em que prevaleça a preocupação com idéias e não palavras; e o estudo da estrutura formal do texto (sua espinha dorsal, narrativa, descritiva ou dissertativa) através de roteiros, de análise, de comparação.*

*Aos textos literários, de natureza subjetiva (conotativos) deve corresponder uma metodologia cujas características básicas sejam: o estudo da plurissignificação do texto através da discussão, do debate, do diálogo, da multiplicidade das opiniões; o estudo da linguagem literária através da identificação do estilo, da ruptura da norma, da beleza das construções, do elemento surpresa, do inesperado; o estudo da estrutura formal, identificando características de cada texto. (GARCIA, 1988:37-8)*

GARCIA alerta para que se atente que, no primeiro tipo de texto, as idéias dizem as mesmas coisas para pessoas diferentes e a maior atenção do professor é garantir isso; no segundo tipo, as idéias dizem coisas diferentes para pessoas diferentes e até coisas diferentes para as mesmas pessoas, em épocas diferentes; daí decorrendo obrigatoriamente uma certa diferença em termos de avaliação entre os dois tipos de texto.

A competência do leitor depende de um trabalho bem fundamentado e bem conduzido intra e interdisciplinarmente. A leitura de diferentes tipos de texto exige do educando o domínio de habilidades, que resulta de prática e de aprendizagem no transcorrer de sua trajetória escolar.

MAIDL (1985), ao elaborar tese específica sobre compreensão de textos, cita a proposição de quatro autores diferentes (Guszack, Smith, Bloom e Barret) que servem para orientar o professor no desenvolvimento destas habilidades específicas.

Se a escola insistir no seu modo de atuação, corre o risco, de acordo com MAR-

TINS (1982), de estar preparando crianças e jovens que vão envelhecer sem crescer, caso contem só com ela. Esta mesma autora alerta ainda que “importa muito se ter bem presente a idéia de que isso de ler, e ler bem, depende muito de nós mesmos, das nossas condições reais de existência, mais do que podem (ou querem) nos fazer crer os “sabedores das coisas” (MARTINS, 1982:35). Entretanto, como diz SANTOS (1983), porque a leitura é um processo complexo, há a necessidade de uma orientação para que o leitor aprenda a extrair o sentido exato, a fazer opções válidas, a fazer da leitura fator de crescimento. E nesta tarefa, a atuação do professor é condição *sine qua non*.

### 1.3.2. EXERCÍCIOS COMO ESTRATÉGIA DEFINIDORA DE TIPOS DE ENSINO DESENVOLVIDOS

Por ordem cronológica, a literatura consultada divulga como um dos trabalhos que usou exercícios para análise de algum aspecto do processo de ensino, o de COUTINHO (1975). Esta pesquisadora, procurando averiguar os tipos de habilidades e capacidades mentais que estariam sendo desenvolvidas nas propostas escolares escritas de 6ª série do ensino de 1º grau, pela disciplina Comunicação e Expressão, toma os exercícios escritos realizados, em aula, por alunos de quatro escolas da rede estadual de ensino da cidade de Maceió (Estado do Alagoas), como principal indicador. Procura relacionar inicialmente os exercícios às partes desenvolvidas pelo professor e que compõem o estudo da Língua (Fonologia, Morfologia, Morfo-Sintaxe, Sintaxe, Semântica, o Estudo de Texto, a Redação e a Ortografia e Convenções Gráficas) para levantar a ênfase que cada escola deu ao seu trabalho, bem como a relação existente entre eles e os objetivos específicos e gerais propostos por cada uma das escolas no seu plano de curso anual.

Usa a taxionomia que Norris Sanders estabeleceu para analisar perguntas feitas em sala de aula, pelos professores (inspirada, por sua vez, no domínio cognitivo da taxionomia de objetivos educacionais de Bloom et alii), na qual aparecem a memória, tradução, interpretação, aplicação, análise, síntese, avaliação, para classificar todos os tipos de exercícios escritos preenchidos pelos alunos, em Comunicação e Expressão.

Conclui que

*os exercícios escritos analisados não estão explicitamente dirigidos para as funções da linguagem em termos do que, comumente, a elas se atribui, isto é, informar, persuadir, divertir, compreender mensagens, promover a criação pessoal; fogem, desse modo, ao que se coloca como objetivo da Comunicação e Expressão, vez que quase não encontramos, nos exercícios feitos, oportunidade para promover habilidades de manifestação do pensamento, de idéias, de opiniões, desenvolvendo a auto-expressão e a criatividade. (COUTINHO, 1975:195).*

A autora afirma ainda que

*não se pode (...) considerar como contribuições efetivas*

*para o processo da Comunicação e para a formação do aluno, exercícios que reforcem quase que exclusivamente raciocínios sobre o mecanismo lingüístico, em termos de estudo gramatical, que, apesar de exigirem processos cognitivos de Interpretação e de Aplicação, conforme constatamos nas 4 escolas, limitem-se a isso como um fim em si mesmo.*

*Sabemos a importância do estudo gramatical para posteriores usos da linguagem lógica e coerente, entretanto, a função de pensar e agir em variadas situações escolares e extra-escolares exige do indivíduo treinamento que ultrapassa a manipulação de princípios e regras gramaticais, de análises morfológica e sintática como são efetuadas nas escolas. (COUTINHO, 1975:196).*

De modo geral, constatou que deveria haver maior coerência entre o que é planejado e o que é executado nas escolas, uma vez que "todas as escolas parecem subestimar o potencial de pensamento e raciocínio de seus alunos, não realizando, com eles, senão exercícios que vão até à mobilização de operações de Interpretação e de Aplicação, predominando a primeira" (COUTINHO, 1975:192), descurando capacidades de análise, síntese e avaliação.

Especialmente sobre o trabalho desenvolvido em relação à compreensão de texto, naquela época, COUTINHO mostra ser insignificante em quantidade e que a grande maioria das perguntas formuladas nas fichas de leitura não exigiam outra coisa senão a memória e diz mais, a memória visual, pois cabia ao aluno identificar apenas onde estava a frase com a qual o autor respondia a pergunta.

Usando como objeto de pesquisa exercícios da Língua Portuguesa, a literatura apresenta também os trabalhos de AMARAL (1984) e de RUIZ (1988) já mencionados anteriormente.

Em relação a outra área de conhecimento, PACHECO defende tese de Mestrado em 1979, na Unicamp. O propósito desta tese, depois publicada, é explicado por BALZAN, no prefácio do livro, como sendo a investigação dos conteúdos dos exercícios de Física mais comumente adotados nas escolas de Campinas, durante um período de três anos (1976 a 1978) para verificar o que eles solicitam dos alunos, em termos de capacidades e habilidades intelectuais. O prefaciador indaga:

*estarão os mesmos mobilizando o que há de mais completo na área intelectual, — a capacidade de aplicar conhecimentos, de analisar, de sintetizar, de avaliar — ou, pelo contrário, estarão solicitando que os alunos simplesmente se mantenham nos graus mais baixos dessa mesma área, quer através da evocação de conhecimentos, quer mediante o emprego mecânico de fórmulas apresentadas no próprio texto, para a resolução de "problemas"? (BALZAN, in PACHECO, 1983:10).*

E concorda que vale a pena investigar o livro didático, a partir de uma constatação feita pelo autor, bastante objetiva: 79% dos professores situados na área que se propôs estudar, utilizam livros didáticos junto aos seus alunos. Revela, ainda, que o autor encontra fatos

de importância que não podem passar despercebidos tais como: 75% dos exercícios não exigem qualquer esforço mental do aluno que não seja discriminar palavras e identificar fórmulas; os livros mais adotados nas escolas, em estudo, são exatamente aqueles cujos exercícios menos requerem dos alunos, em termos de mobilização de suas capacidades intelectuais.

PACHECO (1983) classifica os exercícios dos livros de Física com base na taxionomia dos objetivos educacionais (domínio cognitivo) de Bloom e colaboradores e explica que todo o processo de classificação dos exercícios se deu sempre em função das respostas esperadas pelos autores dos livros porque, segundo sua opinião, alguns deles apresentam outras possíveis respostas, fato que leva a interpretar os mesmos exercícios como pertencentes a uma categoria de nível de complexidade maior do que aquela a eles atribuída. A restrição ao texto dos autores e ao contexto por eles apresentado em exemplos e/ou exercícios resolvidos, segundo PACHECO, parece estar, na sua opinião, bem próxima do uso que tem sido feito dos livros didáticos de Física, nas escolas de segundo grau.

PACHECO constata que, durante os três anos estudados, que no caso corresponderiam às três séries consecutivas do ensino de 2º grau, os livros didáticos são idênticos quanto à solicitação de atividades intelectuais, na parte relativa aos exercícios propostos, isto é, a maior concentração de exercícios recaiu nas categorias de conhecimento e habilidade no uso de processos e procedimentos, seguidas da compreensão, com menor representatividade. As categorias de aplicação, análise, síntese e avaliação foram inexpressivas em face das outras. Para o pesquisador, "essas circunstâncias colocam os livros adotados, no que se refere ao seu potencial de solicitações de capacidades intelectuais, em um lugar que deixa muito a desejar, se comparadas com aquelas em que são propostas pelos que aceitam que o ensino deve se preocupar com o desenvolvimento e fortalecimento das outras características da mente humana, como fazem Piaget e outros." (PACHECO, 1983:118)

## 2. A QUESTÃO DA DEFASAGEM DE PENSAMENTO DOS ALUNOS FREQUENTADORES DA ESCOLA PÚBLICA

Continua a vigorar nas escolas públicas brasileiras, a crença de que seus alunos — na sua maioria, integrantes das classes populares — são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais, embora, tal qual afirma SILVA (1979), “sem desprezo por apreciável variância e descontados os defeitos congênitos isolados, acredita-se no presente que todos os indivíduos podem atingir os mesmos níveis de desenvolvimento mental e biológico, desde que lhes sejam oferecidas as condições favoráveis” (SILVA, 1979: 7).

SOARES (1978), depois de estudar a noção de espaço, do jogo e da linguagem em crianças de quatro a sete anos oriundas de meios sócio-econômicos distintos, é mais uma pesquisadora que confirma que o meio responde em grande parte pelo progresso mental dos indivíduos, que estão em permanente troca com os estímulos oferecidos e propõe **maior participação e engajamento da instituição escolar** na minimização dos efeitos nocivos da pobreza geral sobre a capacidade adaptativa dos sujeitos.

Decorrente de estudos semelhantes, uma explicação, em especial, começa a vingar: o déficit cognitivo (afastada a hipótese de comprometimento orgânico) deve ser atribuído simultaneamente à interrupção do desenvolvimento endógeno das estruturas de pensamento e à precariedade de estimulação do contexto sócio-cultural. Sendo assim, os alunos da escola pública **não seriam inferiores, mas estariam inferiores**, isto é, seriam portadores de uma defasagem temporária porque não tiveram a oportunidade de serem estimulados convenientemente pelo contexto sócio-cultural, nem puderam desenvolver a contento suas potencialidades cognitivas, situação passível de reversão e relacionada diretamente com a ação desenvolvida no interior e exterior da escola.

Uma polêmica a respeito das deficiências cognitivas das crianças que frequentam as escolas públicas é levantada por PATTO (1984) quando constata, na literatura educacional brasileira, a existência de conclusões opostas acerca das características daquelas: para um primeiro grupo de pesquisadores, do qual se destaca Chiarottino, “a criança de classe baixa re-

cebe quantidades insuficientes de nutrientes psíquicos do tipo necessário a um desenvolvimento psicológico e neurológico sadio" (PATTO, 1984:6); para um segundo grupo, do qual se destaca Carraher, "o insucesso não se deve a uma deficiência localizada na criança ou em seu contexto sócio-familiar, mas é um fracasso da própria escola" (PATTO, 1984:8), isto é, professores e técnicos escolares desconhecem os processos através dos quais as crianças adquirem conhecimento e têm se revelado incompetentes no aproveitamento dos conhecimentos de que os alunos já dispõem, no processo de transmitir os conhecimentos formais a que se propõem.

Fazendo incitações para o debate, PATTO questiona: pela forma como Chiarottino se posiciona, não estaria buscando a origem das dificuldades de aprendizagem escolar exclusivamente no aprendiz e com isto, deixando de lado toda uma literatura recente sobre o processo de ensino-aprendizagem, na qual a complexidade da relação pedagógica e da ação educativa foram explicitadas, como também, desconsiderando ensaios e pesquisas produzidos da ótica da relação entre escola, classes e luta de classes? Por outro lado, quando Carraher e sua equipe, questiona, colocam todo o peso explicativo na dimensão escolar, não estariam negligenciando os efeitos prejudiciais que as condições materiais de vida (resultantes da exploração e da dominação) podem ter sobre o desenvolvimento humano?

FREITAG (1985) retoma a questão, informando que ela reedita um antigo debate ocorrido entre Basil Bernstein e W. Labov sobre códigos linguísticos, na época, usado para justificar as deficiências e as diferenças existentes entre as crianças oriundas da classe operária inglesa e as privilegiadas socialmente. Na medida em que uma nova proposta teórica surge, a de Piaget, o debate déficit-diferença assume novas conotações, dando margem a se admitir, "numa primeira aproximação que, ao nível da competência as crianças não divergem entre si, isto é, todas têm potencialmente as mesmas habilidades cognitivas e linguísticas; o que varia são as formas de manifestação ou desempenho em situações e constelações concretas" (FREITAG, 1985:37). FREITAG, inclusive, coloca como sua linha pessoal de argumentação que o "meio" passa a ter efeito acelerador, retardador ou até mesmo bloqueador sobre a psicogênese, impedindo em certos casos que crianças de certas classes sociais progridam no processo de construção e equilibração de suas competências cognitivas, e facilitando esse processo em outros" (FREITAG, 1985:37).

Por outro lado, FREITAG menciona que os dois grupos citados por PATTO não esgotam o grupo de estudiosos da teoria de Piaget, no Brasil. No caso, apenas representam-no, diferindo entre si acerca do papel que o meio sócio-cultural teria sobre a gênese das estruturas cognitivas: enquanto Chiarottino tende a admitir que o meio condiciona e perturba a gênese em diferentes momentos, com efeitos diferenciais sobre a estruturação das etapas seguintes, Carraher prefere defender a tese de que a psicogênese se faz independentemente das características específicas do meio.

Com relação específica ao trabalho de Carraher e sua equipe, FREITAG informa que, através de outras pesquisas realizadas pelo grupo, a hipótese da diferença e equivalência

funcional das estruturas cognitivas foi sendo abandonada a favor da hipótese da deficiência, permitindo que as divergências existentes entre os dois grupos fossem se nivelando, à medida também que se impunham a fidelidade mais rigorosa ao pensamento de Piaget.

CAGLIARI (1985) se envolve no debate com considerações de natureza linguística, colocando que a dúvida que se tem se a criança carente chegará a estruturar a realidade no sentido lógico-formal não seria mais um preconceito social contra ela, quando já provou que tem condições mentais ao simplesmente aprender a falar, uma vez que "a linguagem é toda ela abstrata, montada em cima de conceituações e generalizações" (CAGLIARI, 1985:52)? Confrontando a habilidade linguística e a habilidade manual menciona que "é um preconceito achar que a linguagem é uma atividade inteligente e o fazer manual é apenas uma questão de esperteza pessoal, que a única forma de expressão do pensamento abstrato está na linguagem e que toda atividade manual só revela um pensamento concreto, sem conceitualizações e formalismos orientadores da ação" (CAGLIARI, 1985:53).

Para CAGLIARI,

*a inteligência humana não depende da riqueza, nem da pobreza. O jogo sujo, injusto da sociedade não é razão para se alterar a natureza racional da espécie humana, a capacidade cognitiva das pessoas menos favorecidas sócio-culturalmente. Na verdade, tal sociedade simplesmente não dá chance a essas pessoas de realizarem aquilo de que são capazes.*

*A falta de condições materiais não causa danos cognitivos, mas pode causar a falta de condições para o uso dessa capacidade no sentido de realizar coisas que socialmente estão ao alcance apenas das pessoas que dominam a sociedade através do dinheiro e do saber acumulado e socializado... (CAGLIARI, 1985:58-9)*

Não é verdade, para CAGLIARI, que as crianças carentes têm uma dificuldade de aprender generalizada. O autor recomenda que se reveja não só os preconceitos sociais, a insensatez científica, mas ainda e sobretudo o trabalho escolar. E especialmente no tocante à linguagem, recomenda que se faça uma revisão profunda e detalhada porque, está convicto de que foi através de uma concepção muito estranha e falsa de sua natureza e uso, que alguns pesquisadores e educadores chegaram à conclusão dos déficits dos alunos carentes.

Para ele,

*os alunos passam pela escola estudando português durante oito anos no primeiro grau e três no segundo, e não sabem quase nada sobre como a linguagem oral e escrita funcionam e quais os usos que têm. Eu [o autor] disse não sabem e não não aprendem porque são incapazes. Não sabem, porque a escola ou não ensina o que devia, ou ensina errado, ou ensina o certo com procedimentos inadequados à clientela. Muito do que os alunos aprendem, aprendem apesar da escola, e ainda assim, mais na prática individual do que através de teorias. (CAGLIARI, 1985:59).*



"A formação do aluno revela o que a escola faz, e não o que o aluno é capaz."  
(CAGLIARI, 1985:61).

*A falta de condições econômicas, sociais, culturais, certamente dificulta o trabalho escolar, que é por natureza baseado e voltado para estes valores. Por isso, um aluno de classe social desprivilegiada tem um caminho diferente do caminho de um aluno de classe social privilegiada dentro da escola, embora ambos devam caminhar para um mesmo objetivo e atingir a mesma meta. Seguir um caminho diferente não significa que os alunos das classes desprivilegiadas são menos dotados ou incapazes, mas que a escola não pode ensinar só o caminho dos alunos privilegiados e cobrar igualmente dos dois tipos de alunos. A função precípua da escola é ensinar. Na escola, ensinar é um ato coletivo, mas aprender sempre será um ato individual. Essa desigualdade somada à mania da escola de ver tudo uniformizado a tem impedido de entender as diferenças no processo de aprendizagem dos diversos tipos de alunos, suas dificuldades e facilidades. (CAGLIARI, 1985:62).*

MORO (1986) participa do debate, antes de tomar conhecimento das idéias de FREITAG e CAGLIARI (embora seu artigo tenha sido publicado posteriormente, em virtude da ordem de chegada ao órgão publicador), concordando com Carraher e sua equipe que, no caso do fracasso escolar das crianças carentes há que se trazer a primeiro plano a suposição de que esse fracasso configura, especialmente o fracasso da escola. E explica que esta determina a existência ou não do fracasso do aluno com base em resultados de testes que retratam as respostas, frequentemente automatizadas, em desempenhos que ela treinou e que espera estarem ali expressos, sem a preocupação pela compreensão dos conceitos que estão em jogo. E questiona essencialmente a natureza da aprendizagem em que a criança é julgada fracassada: "é realmente fracasso de compreensão ou de assimilação ativa de conceitos; ou é fracasso em dar respostas específicas a estímulos referentes a conteúdos, respostas estas muitas vezes automatizadas?" (MORO, 1986:72).

O debate é realimentado e cessa intempestivamente quando CARRAHER e sua equipe (1986) se manifestam através de artigo onde procuram expor a sua própria interpretação ao conjunto de estudos que vêm realizando e informam que desenvolvem um projeto que objetiva divulgar entre professores e técnicos educacionais o conhecimento de que as dificuldades exibidas pela criança na escola, tanto ao aprenderem matemática quanto à leitura, não são resultado de burrice ou deficiências intelectuais, mas de diferenças no modo de pensar. Além disto, o projeto visa instrumentar estes profissionais para reconhecerem as capacidades reveladas pelas crianças quando estas fogem às suas expectativas, como motivá-los para uma busca criativa de meios de aproveitamento dessas capacidades desenvolvidas informalmente.

Na mesma edição da publicação do trabalho de CARRAHER e sua equipe, CARMARGO (1986) procurou apresentar mais subsídios à polémica levantada por PATTO (1984). E MACEDO (1987) procura reacendê-la, uma vez que a questão da defasagem do pensamento dos alunos frequentadores da escola pública mobiliza um grupo de intelectuais brasileiros, cuja dinamicidade é acentuadamente conhecida, mas não chega ainda a envolver, com uma carga de retorno satisfatório, àqueles que lidam com ela, em um cotidiano (no caso, principalmente os professores de 1.º grau), que continuam a subjugá-la, como se ela fosse inconsequente.

Ao se concluir esta revisão de literatura, que deu preferência a informações julgadas como expressivas em relação ao presente estudo, gostaríamos de salientar um ponto, de forma especial: a existência de pesquisas e estudos que abordam os mais diferentes aspectos em torno do problema da cognitividade do aluno, alguns dos quais foram aqui citados, mas que, entretanto, se nos dá a entender, permanecem desconhecidos ou intocáveis, mesmo possuindo explicações plausíveis e sugestões viáveis para, se não sanar, pelo menos, amenizar situações conflituosas, vividas no interior da sala de aula, porque o problema em si, continua tão sólido quanto da vez que foi detectado, em 1975, por COUTINHO.

# Capítulo IV

## **1. A EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA**

A maior parcela da massa escolarizável da escola pública brasileira, independentemente de sua procedência, se concentra nas séries iniciais do ensino de 1º grau, de acordo com o que sustentam as estatísticas dos últimos anos. Dela faz parte uma criança concreta, que apresenta um desenvolvimento cognitivo, peculiar, conseguido apesar da precariedade das condições sócio-econômico-culturais lhe impostas.

Assumir o encargo de trabalhar com estas crianças, tal qual a entidade escolar propõe, constitui-se em um ato que deveria vir precedido da posse de todo um conjunto de conhecimentos a respeito dessa cognitividade como medida precautória e, pela lógica, como fundamento para se planejar possíveis estratégias coerentes de ação. Da mesma forma, quando se analisam as ações que estão sendo processadas por esta entidade para o cumprimento deste encargo, há que se levar em consideração esses conhecimentos porque estarão servindo como parâmetro.

Como este estudo objetiva analisar uma face da ação pedagógica, se faz necessário incluir nele uma descrição do processo de desenvolvimento da cognitividade humana, especificamente da fase daquele sujeito universal que frequenta as primeiras séries da escola de 1º grau.

Das inúmeras teorias que tratam do assunto, escolhemos a de JEAN PIAGET, pelo fato de ela ser relativamente completa na sua descrição e sobretudo porque a consideramos relevante e passível de verificação.

### **1.1. Teoria Piagetiana: algumas características específicas**

Os estudos de PIAGET se centram nos mecanismos que promovem uma mudança qualitativa de conhecimentos. Este biólogo construiu uma teoria do desenvolvimento da inteligência que procura mostrar que as estruturas cognitivas são, não uma herança pronta, mas fruto de interações do organismo com o meio, resultando em um processo adaptativo que obedece rigorosamente uma seqüência de estágios, cujo clímax (relativo, por ora, na espécie humana) seria o conhecimento lógico-formal. Explica que herdamos, sim, uma forma de nos relacionarmos com o ambiente, que se mantém constante em toda nossa vida e é a responsá-

vel direta pela geração das estruturas cognitivas, ainda que estas variem e se modifiquem com a idade. As estruturas, desse modo, seriam construídas no processo de interação do sujeito com o objeto do conhecimento e se constituiriam nas propriedades organizacionais da inteligência. Seriam “um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas conduzam para fora de suas fronteiras ou façam apelo a elementos exteriores” (PIAGET, 1970:8). Sob esta perspectiva, as estruturas teriam como características:

- a) **a totalidade:** os elementos que compõem a estrutura estão subordinados a leis de composição que conferem ao todo propriedades distintas às dos elementos;
- b) **as transformações:** sincronicamente as estruturas são estruturantes e estruturadas;
- c) **a auto-regulação:** as estruturas regulam a si próprias, resultando em um processo de conservação e fechamento.

Se as estruturas se transformam, qual seria o seu ponto de partida? PIAGET rejeita as hipóteses de pré-formação e de criação contingente e adota a de construção, afirmando que toda estrutura é o resultado de uma gênese, e esta, representaria a passagem, o processo de construção de uma estrutura mais simples a uma estrutura mais complexa. Gênese e estrutura seriam inseparáveis, isto é, uma não existiria sem a outra, ressaltando que a gênese se constituiria em uma certa forma de transformação que parte de um determinado estado e alcança outro, mais estável, que o primeiro. Ambas, manteriam entre si, portanto, uma relação de reciprocidade e indissociabilidade, ou seja: toda gênese parte de uma estrutura e chega a uma estrutura e toda estrutura tem uma gênese. Consequentemente “não existem estruturas inatas: toda estrutura supõe uma construção” (PIAGET, 1985:139) e todas as construções estão ligadas em cadeia a estruturas anteriores. PIAGET explica que não há começo absoluto: “quando se fala de gênese no campo psicológico – e, sem dúvida, nos outros campos também – é preciso em primeiro lugar afastar toda definição a partir de começos absolutos. Não conhecemos, em psicologia, começo absoluto e a gênese se processa a partir de um estado inicial que comporta, ele próprio, eventualmente, uma estrutura” (PIAGET, 1985:134).

Por outro lado, o que permitiria a formação das estruturas cognitivas e sua evolução, iniciada a partir dos reflexos e culminada com a lógica? Para responder, PIAGET empresta da termodinâmica os conceitos de equilíbrio e equilibração. Em sua obra, estas noções adquirem significados distintos à medida que os estudos sobre o assunto são intensificados.

O conceito inicial de equilíbrio, é tirado do modelo de adaptação biológica que explica o interrelacionamento entre o indivíduo e o meio. No caso da estruturação mental, trata-se da interdependência do sujeito e do objeto, isto é, da assimilação do objeto pelo sujeito e da acomodação deste àquele. Este primeiro modelo, denominado equilíbrio biológico-

mecânico, demonstrava a dependência do estado final ao estado inicial e como suas explicações não serviam para esclarecer suficientemente o processo de construção das estruturas mentais, foi descartado em favor de um novo — o da teoria do jogo — que se centra, não mais no ponto de partida, mas no estado imediatamente precedente, isto é “cada um dos estádios do desenvolvimento não é o mais provável desde o início (salvo o primeiro), mas torna-se mais provável uma vez obtidas as aquisições do estado precedente” (CHIAROTTINO, 1972: 48), resultando na passagem progressiva de um estado instável para outro, cada vez mais estável e à procura de um equilíbrio maior e melhor.

A medida que evoluem as idéias de PIAGET, fato relacionado à justaposição de seus estudos nos campos biológicos e psicológicos, a analogia do processo de equilíbrio entre a adaptação biológica e a intelectual deixa de existir devido a percepção da instabilidade da primeira em contrapartida à estabilidade da segunda. CHIAROTTINO interpretando o pensamento piagetiano diz que “o equilíbrio biológico fornece a imagem de um fluxo irreversível, enquanto que o equilíbrio racional se manifesta por sistema de compensações que levam à reversibilidade.” E continua: “a organização racional não deve ser interpretada como estranha à organização vital, mas como um caso particular em que condições específicas tornam possível o equilíbrio para o qual tende toda estruturação orgânica, sem no entanto alcançá-lo, por causa das ‘condições habituais’.”

Para PIAGET, de acordo com CHIAROTTINO, as condições habituais seriam “as condições de uma assimilação material constantemente modificada, determinada por desequilíbrio interno (mutações) e pelas exigências de uma acomodação imprevisível” (CHIAROTTINO, 1972:52-4). A equilíbrio passa a ser encarada como um processo ativo, auto-regulador, fundamental para o desenvolvimento, e um termo usado com o mesmo sentido lhe atribuído em Cibernética, isto é, um processo que se regula por uma progressiva compensação de sistemas e que toma a forma de uma sucessão de níveis de equilíbrio, onde o segundo não é alcançado sem que o primeiro tenha sido atingido.

O processo de desenvolvimento da inteligência humana constituir-se-ia em uma sucessão de estruturas que iriam atingindo determinado estado de equilíbrio, onde as formas de equilíbrio variariam de uma estrutura para outra.

Em uma primeira fase de sua caracterização, as estruturas foram delineadas por meio de uma terminologia verbal passando, posteriormente, a serem configuradas em termos da lógica algébrica e da teoria do equilíbrio. Esta alteração busca, não rejeitar interpretações anteriores em função da idealização de novas, mais plausíveis, mas representa a tentativa de corresponder, a nível de modelo, as estruturas matemáticas às estruturas de conhecimento.

Enquanto as estruturas se constituem na parte mutável do processo intelectual, as funções seriam seus elementos invariantes, não restritas somente a ele, mas extensivas ao funcionamento biológico em geral porque todo ser vivo é passível de se adaptar ao seu ambiente e possui propriedades organizadoras que possibilitam esta adaptação. Duas, portanto, seriam

as “invariantes funcionais”: a organização e a adaptação.

Necessária à sobrevivência de qualquer organismo vivo, a adaptação é a função responsável pelos intercâmbios do sujeito com o ambiente. Realiza-se através de dois processos complementares — a assimilação e a acomodação — conceitualmente distintos, mas inseparáveis na ação adaptativa.

A Biologia explica a assimilação como a ação do organismo sobre os objetos que o rodeiam. Para serem incorporados à estrutura do organismo, os elementos do meio são modificados. Por reciprocidade, a assimilação mental é a incorporação dos objetos aos esquemas de ação do sujeito.

Inversamente, o meio age sobre o organismo, configurando, esta ação, a acomodação. Psicologicamente se dá este mesmo processo, ou seja, uma modificação interior como consequência das pressões advindas dos elementos do meio. Consequentemente,

*a acomodação é determinada pelo objeto, enquanto que a assimilação é determinada pelo indivíduo. Então, assim como não há acomodação sem assimilação, já que é sempre a acomodação de alguma coisa que é assimilada a um esquema de conduta qualquer, de igual modo não pode haver assimilação sem acomodação denunciando que o esquema de assimilação é geral e que é preciso sempre acomodá-lo às situações particulares. (PIAGET, in BRINGUIER, 1978:62-3)*

Adaptação seria, então, o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação ou, de acordo com as palavras de PIAGET, um equilíbrio das permutas entre o indivíduo e os objetos. Valendo-se do modelo biológico para explicar o funcionamento do intelecto, PIAGET relaciona o acordo do pensamento com as coisas com o acordo do pensamento consigo mesmo explicando que, é se adaptando às coisas que o pensamento se organiza e é ao se organizar que ele se estrutura às coisas.

Assim como a adaptação aparece como uma função primordial, sem a qual o indivíduo não sobreviveria, a organização é subjacente à própria condição humana, isto é, todo organismo, de acordo com sua própria natureza, se apresenta como uma organização; caso contrário, não seria considerado como tal. Em contraposição às relações com o meio exterior concretizadas através da adaptação, a organização se refere aos elementos internos responsáveis pela ativação da capacidade cognitiva do sujeito, isto é, responsáveis pela inteligência em sua forma potencial.

Não se pode entender as duas funções de modo dissociado porque cada adaptação desenvolvida pelo indivíduo requer, em contrapartida, um determinado estado organizacional, redundando na estruturação da inteligência.

A inteligência, por definição, seria uma adaptação às situações novas, resultando em um processo de construção contínua de estruturas porque o deparar-se com aquelas causaria, em um primeiro momento, um desequilíbrio e, na busca de sua superação, haveria uma ten-

dência de ultrapassar o simples estado de equilíbrio para atingir outro, melhor. O desequilíbrio se constituiria, conseqüentemente, numa motivação interna, capaz de impulsionar o desenvolvimento cognitivo, em contrapartida ao equilíbrio que "pode ser considerado como um estado mais ou menos temporário de harmonia ou estabilidade entre os processos de assimilação e acomodação..." (WADSWORTH, 1984:97)

O desenvolvimento das estruturas da inteligência se realiza através de diferentes estágios.

PIAGET usa critérios para definir e delimitar cada estágio, ou seja:

- 1.º) a ordem de sucessão das estruturas é invariável, contrariamente à idade cronológica de seu surgimento, na pessoa; é dependente da experiência anterior do indivíduo, além de sua maturação e de seu relacionamento com o meio social, o qual pode acelerar, retardar ou impedir o aparecimento de um estágio;
- 2.º) as estruturas construídas em uma determinada idade se incorporam às estruturas dos estágios posteriores;
- 3.º) cada estágio deve ser caracterizado como uma estrutura de conjunto, isto é, as propriedades estruturais, que definem um certo estágio, devem formar um todo integrado;
- 4.º) cada estágio comporta, ao mesmo tempo, um nível de preparação, por um lado, e um nível de acabamento, por outro. No período de preparação, as estruturas que definem o estágio estão em processo de formação (ou de gênese) e de organização e gradualmente atingem um equilíbrio estável, formando um todo coeso e organizado.

Integrado aos estágios, existe ainda, no sistema piagetiano, o conceito de "decalage", ou defasagem, que se refere a desenvolvimentos cognitivos semelhantes em idades diferentes no decorrer do período ontogenético. PIAGET distingue as defasagens em horizontais e verticais.

As defasagens horizontais são identificadas quando uma mesma operação se aplica a conteúdos diferentes, dentro de um mesmo estágio de desenvolvimento. Contrariamente, as defasagens verticais não emergem dentro de um mesmo estágio; consistem em reconstruir uma estrutura através de outras operações em estágios diferentes.

É importante frisar que o conceito de defasagem horizontal

*representa o fato de que, embora talvez seja útil considerar que um indivíduo se caracteriza por uma dada estrutura cognitiva, ele não será necessariamente capaz de realizar, dentro daquela estrutura, todas as tarefas. Em resumo, a existência de defasagens horizontais parece indicar uma certa "heterogeneidade" onde apenas a "homogeneidade" poderia ter sido percebida. [Por outro lado, as defasagens verticais] expressam uma "uniformidade" oculta nas aparentes "diferenças" entre um estágio e outro. (FLAVELL, 1975:23)*



O desenvolvimento dos estágios da inteligência é explicado pela intervenção conjunta de quatro fatores, a saber:

- 1º) **a maturação do sistema nervoso ou o crescimento fisiológico das estruturas orgânicas hereditárias:** de acordo com PIAGET, é um fator integrante de cada transformação sucedida no desenvolvimento da criança, mas é insuficiente em si para atestar as competências adquiridas mesmo que se saiba muito pouco a seu respeito. Sua principal contribuição consiste em abrir novas possibilidades que permitem o aparecimento de novas condutas e que influem na ordem invariante da sucessão dos estágios;
- 2º) **a experiência dos efeitos do meio físico sobre as estruturas da inteligência:** a inaceitabilidade deste fator como suficiente para explicar o desenvolvimento das estruturas mentais também é entreposta por PIAGET em virtude da ambiguidade que acompanha a própria noção e porque, menciona, existem conceitos que a criança adquire, sem que se possa ter comprovação que foram gerados a partir de experiências vivenciadas;
- 3º) **as interações e transmissões sociais (educação, linguagem, intercâmbio social, socialização):** também fundamentais, mas insuficientes se a criança não possuir uma estrutura capaz de assimilar as informações que, principalmente, os adultos lhes querem transmitir;
- 4º) **equilíbrio:** é um processo ativo, auto-regulador, capaz de fazer com que o sujeito, ao se deparar com distúrbios externos, reaja, buscando compensação e atingir um novo equilíbrio. Esse processo compreende uma sucessão de níveis de equilíbrio não estabelecidos a priori, mas passíveis de uma determinada probabilidade, na medida em que cada nível só pode ser alcançado quando seu nível precedente foi conquistado.

De forma inseparável e também como fatores imprescindíveis à evolução intelectual e cognitiva da criança, PIAGET coloca a afetividade e a motivação, que não são relegados a um segundo plano, como entendem alguns ao entrar em contato com as obras deste pesquisador, uma vez que a construção das estruturas mentais estão impregnadas destes elementos desde os primeiros meses de vida humana. Para PIAGET, "a vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura". (PIAGET, 1975a:265). Segundo FARIA, "enquanto os esquemas afetivos levam à construção do caráter, os esquemas cognitivos conduzem à formação da inteligência" (FARIA, 1989:8).

Embora PIAGET relevasse a afetividade e a motivação, nunca as examinou, ele próprio, de forma experimental.

"A chave da explicação da gênese e do desenvolvimento do conhecimento, PIAGET encontra-a na ação; a razão só pode se construir a partir da ação. Menosprezando a ação nada

se explica satisfatoriamente.” (BECKER, 1983:130).

Faz-se necessário, neste momento, resgatar uma idéia básica de PIAGET, já mencionada anteriormente: as estruturas mentais se constituem em tipos de estruturas não-programadas, isto é, a espécie humana traria no genoma um conjunto de possibilidades próprias, que poderiam ou não atualizar-se em função de um processo construtor, gerado e alimentado pela solicitação do meio. Esta troca do organismo com o meio dar-se-ia através das ações do sujeito e a partir de esquemas, por sua vez, desencadeadores de um processo de equilíbrio progressivo.

A ação, exterior ou interior, representada por todo movimento, pensamento ou sentimento, somente seria executada se estimulada por um motivo, traduzido sob a forma de uma necessidade que seria configurada como a manifestação de um desequilíbrio. Segundo PIAGET, “a cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação” (PIAGET, 1985:14).

Para superar o desequilíbrio, ou seja, para adaptar-se ao meio, o organismo constrói esquemas. Estes são descritos como subestruturas — entidades unitárias, totais e organizadas — cuja propriedade básica é a assimilação. No entender de PIAGET, “é pois a assimilação que é a fonte dos esquemas, à parte os esquemas reflexos e hereditários de partida que orientam as primeiras assimilações: a assimilação é o processo de integração cujo esquema é a resultante” (PIAGET, 1978a:245).

Os esquemas têm também como característica formar relações cada vez mais complexas e interligadas a outros esquemas, ou seja, dois esquemas podem se desenvolver separadamente e, em um determinado ponto de expansão se unir para formar um esquema único e superior. A esta ação, PIAGET chamou de assimilação recíproca.

Os primeiros esquemas provêm do exercício dos reflexos dando origem a novos, motivados pelas perturbações do meio. Os posteriores incorporam-se aos anteriores, ao invés de simplesmente suprimi-los, formando verdadeiros sistemas de esquemas que coordenam as ações do sujeito, as quais levam-no a conhecer, classificar e estabelecer relações entre os objetos.

PIAGET afirmava que “toda transformação da inteligência, é sempre uma reconstrução endógena, de dados exógenos, fornecidos pela experiência” (PIAGET, in BRINGUIER, 1978:159). Esta explicação remonta aos aspectos endógenos do esquema quando se evoca, como diz CHIAROTTINO, que “as ações dos objetos ou dos fatos do meio afetam os processos endógenos em um certo nível do desenvolvimento, com repercussão possível sobre aqueles que lhe são imediatamente anteriores ou sobre aqueles que estão em construção, mas sem colocar em questão a construção anterior como um todo” (CHIAROTTINO, 1984:35). Em alusão a este fato, deve-se mencionar que os grupos humanos teriam diferentes níveis de

construção endógena uma vez que estes são dependentes da ação "solicitadora" ou "solicitante" do meio.

A cada transformação sucedida no nível exógeno corresponderia uma transformação endógena, isto é, concomitantemente à formação dos sistemas de esquemas, dar-se-ia a construção progressiva das estruturas mentais. A confirmação é obtida pela observação do próprio processo de assimilação do mundo feito pela criança que, a partir do uso de esquemas disponíveis ou em constante emergência e numa busca de classificação dos objetos, age sobre eles, vai impondo-lhes uma ordenação no espaço e no tempo, desenvolvendo e conquistando noções de tempo, espaço, causalidade, velocidade, quantidade, etc.

De acordo com PIAGET, nesse processo de assimilação do mundo, são desenvolvidos simultaneamente dois tipos de experiência, que conduzem a tipos diferentes de conhecimentos, por sua vez, abstraídos por formas também distintas entre si: a **experiência física**, que gera o conhecimento físico, encontrado por um processo de abstração empírica ou simples; e a **experiência lógico-matemática**, responsável pela emergência do conhecimento lógico-matemático, surgido por efeito da abstração refletidora ou "construtiva" (PIAGET, 1973:363 e 368).

O agir sobre os objetos, fazendo uso da percepção e de atividades manipuladoras, que leva à descoberta de suas propriedades físicas, isto é, das propriedades que fazem parte dos objetos, independentemente de qualquer interferência do sujeito, permite a construção do conhecimento físico e se constitui no resultado da experiência física. Em outras palavras, tudo o que a criança faz é se concentrar em uma determinada propriedade do objeto enquanto desconsidera outras. Por outro lado, um tipo de conhecimento — neste caso, cognominado de lógico-matemático — provindo, não propriamente do objeto em si, mas das próprias ações do sujeito exercidas sobre o objeto, ou seja, das relações criadas mentalmente pelo indivíduo no ato manipulador, portanto, fruto de uma abstração refletidora, se constitui no resultado da experiência lógico-matemática.

KAMII acha mais conveniente se usar o termo abstração construtiva, em substituição à abstração refletidora, porque se ajusta melhor a uma forma de abstração que é "uma construção verdadeira feita pela mente e não uma concentração sobre alguma coisa que já existe no objeto". (KAMII, 1986:31)

Na realidade psicológica da criança, uma forma de abstração não existe sem a outra forma, assim como um tipo de conhecimento está indissociavelmente ligado ao outro porque, primeiro, embora o conhecimento lógico-matemático seja retirado das coordenações gerais da ação, é sempre conhecimento de um objeto, porque a ação normalmente é executada sobre os objetos e não à parte deles e, segundo, porque "todo conhecimento do objeto, de qualquer

natureza que seja é sempre assimilação a esquemas e estes esquemas contêm uma organização lógica ou matemática, por mais elementar que seja" (PIAGET, 1973:378).

Entretanto, na evolução das estruturas mentais, as ações lógico-matemáticas do sujeito, podem, em um determinado momento, dispensar aplicação aos objetos físicos, interiorizando-se na forma de operações simbolicamente manipuláveis, permitindo que uma lógica e uma matemática ultrapassem a experiência e o limite às propriedades físicas dos objetos.

A abstração refletidora, acionada pelas experiências lógico-matemáticas, torna-se imprescindível no ato de conhecer. Parafraseando PIAGET, CHIAROTTINO afirma que "conhecer não é simplesmente contemplar, imaginar ou representar o objeto; conhecer exige uma ação sobre o objeto para transformá-lo e para descobrir as leis que regem suas transformações" (CHIAROTTINO, 1984:47). Ironicamente — é preciso que se ressalve — "a necessidade lógico-matemática não está contida no funcionamento orgânico das estruturas mentais, mas resulta deste funcionamento que é, aliás, condição de todo conhecimento possível." (CHIAROTTINO, 1984:39).

A construção das estruturas mentais, iniciada logo após o nascimento, é dividida por PIAGET em três grandes períodos, por sua vez, subdivididos, a saber: o período da inteligência sensório-motora que se estende do nascimento ao aparecimento da linguagem — aproximadamente durante os dois primeiros anos de vida; o período de preparação e de organização das operações de classes, relações e número, em continuação e alastrando-se até aproximadamente aos 11 ou 12 anos e o período das operações formais, em seqüência. Neste estudo, preferimos adotar como critério de elucidação da progressão qualitativa das estruturas mentais, a transformação da ação.

## 1.2. O processo de transformação da ação

### a. O PLANO DA AÇÃO

Se, em uma das primeiras fases de desenvolvimento, a criança aplica esquemas conhecidos aos objetos novos, em uma nova, experimental, à procura de novidades, contribuindo este seu comportamento para uma melhora progressiva na coordenação dos esquemas do estágio anterior e incorrendo esta sua conduta, numa elevação sensível de sua atividade intelectual antes da aparição de uma inteligência sistemática. Com isso, dá-se a constituição do "eu" da criança, dos objetos, de todo um universo, onde se organizam e se constroem importantes esquemas de ação, apoiados em percepções e movimentos ou através de uma coordenação sensório-motora das ações, independente da inexistência de representação, de pensamento ou de linguagem.

O universo, que estava centrado no corpo e na ação próprios, envolto em um egocentrismo total e inconsciente de si mesmo, começa a descentralizar-se de uma maneira tal que a criança acaba por situar-se como um objeto entre outros existentes em um mundo de objetos permanentes quando, anteriormente, o universo inicial era constituído por um mun-

do sem objetos, que consistia apenas em quadros móveis e inconsistentes, os quais, da mesma forma como apareciam, sumiam, para ressurgir novamente.

Os principais responsáveis por esta revolução intelectual são quatro processos característicos de construção: do objeto permanente, do espaço, da causalidade e do tempo.

Deles, é importante que se ressalte que:

- a) são construídos ao mesmo tempo e em interação;
- b) o esquema de permanência dos objetos (o objeto passa a ser encarado como uma entidade autônoma que existe e se movimenta em um espaço que é comum a ele e ao sujeito que o observa e como uma existência separada e independente da atividade que o sujeito aplica sobre ele) se constitui na primeira das formas de "conservação", arcabouço fundamental para a apreensão de uma série de conceitos posteriores;
- c) a construção da noção do espaço é um processo privilegiado porque chega a se constituir, em um primeiro nível de inteligência denominado de senso-motor, numa estrutura equilibrada — no caso, a do "grupo dos deslocamentos";
- d) as séries temporais são as mais difíceis de serem reconstituídas, mesmo sabendo-se que a criança a está desenvolvendo, pelo fato dela fazer parte de um todo integrado, uma vez que não as exterioriza em comportamentos observáveis, como as demais.

Neste período de formação dos primeiros esquemas, não há qualquer reversibilidade no comportamento da criança, mesmo que execute ações de ida e volta, porque não tem a consciência de que se trata de uma mesma ação realizada nos dois sentidos. Embora a estrutura de grupo esteja presente nele, e seja a responsável pela geração da reversibilidade, PIAGET prefere dizer que as ações são "inversíveis", pela falta de representação.

## b. O PLANO DA REPRESENTAÇÃO

Os esquemas evoluem constituindo-se progressivamente em estruturas sensório-motoras e dão início à fase de conceptualização do pensamento.

Esta nova fase, se comparada com a anterior, permite constatar que a primeira se limita a querer o êxito ou a adaptação prática, enquanto que a segunda tem por função levar a conhecer e enunciar as verdades; a primeira é uma adaptação do indivíduo às coisas ou ao corpo de outrem, mas sem socialização do intelecto, enquanto que a segunda é um pensamento coletivo que obedece a regras comuns. A primeira trabalha sobre suas próprias realidades e seus atos comportam distâncias bem curtas entre o sujeito e os objetos e, embora seja capaz de retornos e rodeios, no geral só cuida dos movimentos realmente executados e dos objetos reais.

O pensamento, entretanto, quer avançar muito mais, quer abraçar a totalidade do universo, se estendendo até o invisível e, às vezes, até o irrepresentável. Esta ânsia possibilita

a criação de uma inteligência conceitual e lhe concede o poder de ser capaz de gerar as operações. Segundo PIAGET, "trata-se muito mais do que formular ou continuar a obra começada: inicialmente, é preciso reconstruir o todo num novo plano" (PIAGET, 1958:160), ou seja, haverá um redesenvolvimento do espaço, da causalidade, do tempo e de todas as demais áreas sob nova perspectiva: a do plano simbólico.

Nota-se, inicialmente, uma espécie de regressão no comportamento da criança, mesmo se encontrando ela em um nível superior — o do pensamento representativo, que tem na linguagem um de seus fatores geradores — porque reaparece neste nível seu egocentrismo espontâneo que, como lhe impede de coordenar a sua perspectiva com a perspectiva própria de outros indivíduos, não lhe permite dominar a lógica das relações.

Segundo PIAGET,

*tanto no caso do objeto como no do espaço, verifica-se, nos primórdios da reflexão verbal, um retorno às dificuldades já vencidas no plano da ação e da repetição, com defasagem, das fases e do processo de adaptação definidos pela passagem do egocentrismo à objetividade. E, nos dois casos, o fenômeno é devido às dificuldades que a criança experimenta (...) em fazer entrar as suas aquisições sensório-motoras num quadro de relações, de classes lógicas e de estruturas dedutivas suscetíveis de verdadeira generalidade, isto é, levando em conta o ponto de vista dos outros e todos os pontos de vista possíveis, tanto quanto o próprio. (PIAGET, 1975b:350)*

Idêntico processo se repete na questão específica da causalidade: apesar do aparecimento da linguagem e do pensamento representativo, um conjunto de novas ações só acontece depois que há uma retomada de etapas precedentes. É a ocorrência de padrões recorrentes, que surgem no desenvolvimento e que PIAGET denomina de defasagens. Isto explica porque, mesmo que no plano prático, a objetivação e a espacialização da causalidade já estejam adquiridas, a criança ainda representa o universo como uma grande máquina organizada por um agente ainda indefinido que recebe ajuda de adultos, visando o bem-estar tanto das pessoas grandes como, especialmente, das crianças. E, a um artificialismo egocêntrico que faz gravitar o universo em torno do homem e da criança, corresponde um animismo capaz de explicar a atividade dos seres e das coisas nessa ordem do mundo.

Passadas as fases primitivas da representação, onde se vêem reaparecer formas já vividas no período sensório-motor e que se pensava estarem superadas, assiste-se a uma objetivação e a uma espacialização propriamente reflexivas, demonstrando a capacidade evolutiva do pensamento. Especificando melhor temos:

*1 — A função simbólica e a representação pré-conceitual*

PIAGET afirmava existir inteligência antes da linguagem e do pensamento e inexistir pensamento antes da linguagem. Para explicar estas afirmações, distinguia os termos: enquanto a inteligência "é a solução de um problema novo para o indivíduo, é a coordenação

dos meios para atingir um certo fim, que não é acessível de uma maneira imediata”, pensamento “é a inteligência interiorizada e se apoiando não mais sobre a ação direta, mas sobre um simbolismo, sobre a evocação simbólica pela linguagem, pelas imagens mentais, etc, que permitem representar o que a inteligência sensório-motora, pelo contrário, vai apreender diretamente” (PIAGET, 1978a:216).

Concretamente, suas pesquisas acerca dos primeiros meses de vida da criança, enquadrados no período sensório-motor, também confirmam esta sua maneira de encarar a questão e obtém reforço com a colocação de que a linguagem supõe um sistema de ações interiorizadas, isto é, executadas não mais de forma material e sim, interior e simbolicamente, que resultará, mais tarde, em um sistema de operações, isto é, de ações que são capazes de criar leis, normas lógico-matemáticas, principalmente que podem ser invertidas, reversíveis. E são estas ações interiorizadas que vão constituir o pensamento. Daí, a existência de um período sensório-motor, bastante longo, que antecede a linguagem, e onde, pelo exercício da ação pura, a criança sedimenta as bases que lhe permitirão construir as estruturas em um período posterior.

Ao mesmo tempo em que desenvolve esse processo, pré-requisito para os tempos vindouros, está ampliando também sua inteligência que, agora, entra em um estágio mais avançado, porque a criança já consegue representar alguma coisa por meio de outra coisa, quando, antes, não se observava nela nenhuma conduta que implicasse na evocação de um objeto ausente.

Sua inteligência deixa de se apoiar simplesmente nas percepções e movimentos para estender-se à **imagens mentais**, isto é, à evocação simbólica de realidades ausentes: a cada objeto acionado corresponde uma imagem mental que permite à criança evocá-lo em sua ausência.

Além de possuir, agora, a capacidade para realizar esse feito, a criança tem os meios, ou seja, a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico.

Essa capacidade de evocar objetos ou situações que lhe permitem representar os fatos de sua experiência, referir-se ao passado através de imagens e, ainda, fantasiar, imaginar, prever o futuro, é chamada de **função simbólica ou semiótica** e incide, exatamente, na capacidade adquirida de distinguir o significante do significado.

PIAGET dissocia a passagem da inteligência sensório-motora à inteligência representativa à percepção e associa à interiorização da imitação: “interiorizando-se a imitação, guardadas as devidas proporções, as imagens elaboram-se e tornam-se como que os substitutos interiorizados dos objetos dados à percepção. O significante é, então, dissociado do significado e o pensamento representativo se elabora.” (DOLLE, 1983:120).

A imitação existia já no período sensório-motor como uma prefiguração da representação. PIAGET denomina de representação em ato ou pré-representação. Sucessivamente torna-se uma representação interior ou em pensamento. Essa mudança começa por uma imitação diferida (diferenciada, adiada ou retardada), isto é, aquela que é feita na ausência do

modelo, constituindo os primeiros indícios da presença da representação, ocasião em que o gesto imitativo torna-se um significante diferenciado. Ao mesmo tempo, este tipo de imitação constitui o acabamento de toda a imitação senso-motora anterior, isto é, a ultrapassagem ao domínio das diversas variedades de imitação direta.

Outra forma que permite a criança demonstrar a presença da função semiótica em seu desenvolvimento, e que repousa também sobre a imitação, está relacionada à imagem mental.

PIAGET enquadra as imagens mentais em um aspecto do processo cognitivo que denomina de figurativo. Este aspecto, segundo ele, caracteriza as formas de cognição do ponto de vista do sujeito como "cópias" do real, embora, sob o ponto de vista objetivo, só forneçam uma correspondência aproximativa dos objetos ou dos acontecimentos, a qual prende-se simplesmente às configurações da realidade em detrimento das transformações. Estas últimas serão consideradas, muito mais tarde, quando, à capacidade de representar, se alia a capacidade de operar.

É através da imitação que a criança adquire a linguagem e este mecanismo é essencial nesta conquista pois, se não o fosse ou se outro fosse o caminho — tais como os condicionamentos — esta importante manifestação da função simbólica deveria concretizar-se bem mais cedo.

A linguagem se destaca das outras formas de manifestação semiótica porque, ao contrário delas, que são construídas pelo sujeito à proporção de suas necessidades, já está toda elaborada socialmente e contém previamente um conjunto de instrumentos cognitivos a serviço do pensamento. Por isto mesmo, PIAGET a considera como um sistema arbitrário de sinais, uma vez que seus signos (palavras) têm significados convencionais e extensíveis a toda sociedade — aspecto que se opõe aos símbolos, que são pessoais e restritos à individualidade infantil — implicando este fator uma assimilação obrigatória, mesmo que lenta, mas necessária para a existência e sustentação de relacionamentos.

Para PIAGET, não é a linguagem o fator preponderante na geração do pensamento lógico; ao contrário, ela é estruturada pelo pensamento e serve fundamentalmente para comunicar as coisas que já foram compreendidas. Daí sua sustentação de que o desenvolvimento da linguagem é estruturado pelo desenvolvimento cognitivo e é dependente dele. Mesmo assim, a linguagem é vista também como um fator interferente na construção dos conceitos. Os verdadeiros conceitos, ou aqueles que a criança atinge no nível das operações concretas são, ora, sistemas de classes, isto é, conjuntos de objetos agrupados segundo relações simétricas, ora, sistemas de relações particulares ordenadas segundo sua natureza assimétrica.

Nesta fase da vida, os primeiros esquemas verbais não são mais que esquemas sensório-motores a caminho da conceituação. Do esquema sensório-motor conservam o essencial: serem modos de ação generalizáveis, isto é, se aplicam indiscriminadamente a diversos objetos ou situações para, depois, se diferenciarem adaptativamente. Do conceito, apresen-



tam já um semidesligamento da própria ação, anunciando a característica de comunicação, na medida em que são expressos por fonemas verbais e relacionados à ação alheia.

Existem ainda, de acordo com PIAGET, duas particularidades que limitam a evolução destes primeiros esquemas verbais: a primeira relacionada ao fato de que o conceito requer uma definição fixa, isto é, tornar-se uma convenção estável e imóvel dentro do grupo social — e suas pesquisas demonstraram que isto não ocorre ainda no caso da criança desta fase porque a significação de um termo se altera em pouco espaço temporal, tendo a ver com sua forma especial de apreender a situação; a segunda vinculada ao uso das primeiras palavras que, relacionadas ao contexto infantil, são consideradas como anteriores aos signos propriamente ditos, isto é, estão mais ligadas a símbolos individuais do que propriamente a signos coletivos. Estes dois inconvenientes atrapalham a classificação das expressões verbais tornando-se difícil seu enquadramento porque três campos para encaixe são divisados: o símbolo, a imitação e o conceito.

Como chega, então, a criança ao verdadeiro conceito? Sabe-se que os conceitos estão relacionados ao sistema de signos verbais organizados e que seu avanço na representação conceitual é feito conjuntamente ao desenvolvimento da linguagem, ocorrendo, portanto, entre ambos uma relação recíproca.

A primeira linguagem está ligada à ação imediata e seu próximo avanço é a reconstituição da ação passada, que inicia a representação. É assim que a palavra começa a funcionar como signo, isto é, não mais como simples parte da ação, mas como evocação dela. Para PIAGET, o esquema verbal adquire, neste momento, a função de "reapresentação", isto é, de nova apresentação ou de representação da ação, fazendo aflorar pré-conceitos, uma vez que o nível de representação cognitiva não atinge nem a generalidade nem a individualidade verdadeiras ou, mais simplesmente, o que falta à criança é saber incluir um elemento no todo e identificar elementos parciais dele. Assim, há ausência de identidade individual e ausência de classe geral. A classe é uma espécie de "indivíduo-tipo" com vários exemplares. Não há distinção entre um elemento e a classe.

Se o jogo simbólico é resultado de uma superioridade da assimilação sobre a acomodação e a imitação é marcada pelo primado contrário, o pré-conceito é caracterizado por uma assimilação incompleta — porque centrada sobre o exemplar-tipo em vez de englobar todos os elementos do conjunto — e por uma acomodação também incompleta porque se limita à evocação por imagens daquele indivíduo-tipo, em vez de estender-se a todos.

É por falta de um equilíbrio móvel e permanente, situação que caracteriza a fase das operações, que o pensamento pré-conceitual permanece intermediário entre o símbolo, a imagem e o conceito, pois na medida em que a acomodação imitativa permanece estática e não consegue seguir o conjunto dos elementos e das transformações, ela permanece, sim, por imagens e exprime simplesmente situações instantâneas ou elementos parciais; por outro lado, na medida em que a assimilação é incompleta, isto é, estabelece participações diretas entre os

objetos sem atingir a hierarquia das classes ou a coordenação das relações, ela permanece simbólica sem atingir a generalidade operatória.

Como conseqüência de sua incapacidade de atribuir individualidade e identidade permanentes a elementos singulares e de formar classes propriamente gerais, os primeiros raciocínios da criança não procedem nem do singular para o geral, nem do geral para o singular e, sim, do singular para o singular, caracterizando a transdução, que seria uma inferência precedente à indução e à dedução.

A transdução se constitui em um raciocínio sem imbricações reversíveis de classes hierárquicas, nem de relações, que se manifesta na criança porque os elementos menosprezados pelo seu raciocínio são assimilados aos elementos centrados pelo seu pensamento, simplesmente, porque estes são objeto de seu interesse, atenção, atividade ou caracterizam o seu ponto de vista atual. No caso, "centrar" significa fixar a atenção numa qualidade específica do objeto. Agindo assim, a criança faz assimilações de maneira a esquecer ou ignorar os demais aspectos que também distinguem os objetos entre si. Desde que esta assimilação é centrada, ela torna-se deformante e irreversível, vindo a ser lógica na medida em que a sua descentração a fizer reversível.

## *II — A representação intuitiva*

A etapa seguinte do desenvolvimento intelectual apresenta intuições articuláveis, onde a criança não chega ainda a generalizações, nem à reversibilidade, porque suas construções ainda estão presas à configuração perceptiva e à imagem, mas há progressos consideráveis porque a evolução se fará no sentido da descentração e em direção a um progressivo equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. É a etapa do chamado pensamento intuitivo que se constitui no intermediário entre o pensamento pré-conceptual e o pensamento operatório.

É um período onde aumenta o envolvimento social da criança, que lhe exige, por sua vez, um incremento no seu processo de comunicação. A partilha de materiais e a experiência em brinquedos, principalmente, faz com que a criança comece a encarar sua relação com os outros por um lado de reciprocidade e não mais unidirecional. Esses fatores dão impulso ao desenvolvimento de seus processos mentais fazendo com que as limitações nas formas de pensamento características do período anterior tornem-se menos acentuadas.

Exemplos citados por PIAGET dão mostra dessa situação: ao se pedir à criança que corresponda um determinado conjunto de objetos a outro, ou, simplesmente, que serie os objetos de um mesmo conjunto, suas reações iniciais são a de somente reunir objetos em duplas ou pequenos conjuntos, ação que não se pode caracterizar como uma seriação ou correspondência serial, embora testemunhem a capacidade de assimilar os objetos uns aos outros segundo suas utilidades e suas semelhanças. Pouco depois, ela consegue, por tateios, encontrar tanto a ordem quanto a correspondência serial, mas tem dúvidas a respeito da equivalência da quantidade, quando se desmancha a figura que acabou de construir e se lhe faz perguntas a

respeito. Neste segundo momento já há um início da noção de inclusão, mas não há ainda uma verdadeira classificação porque a criança não consegue estabelecer a relação entre o todo e as partes. Ou, então, quando deposita simultaneamente em recipientes de forma e dimensões iguais, um material e quando depois se despeja o conteúdo de um deles em outro recipiente distinto e se lhe pergunta se a quantidade constante nos recipientes é a mesma ou mudou. Mesmo que as ações tenham sido realizadas em sua presença, e com sua participação, momento em que verifica que nada foi tirado ou acrescentado, a criança não consegue admitir a conservação do todo.

Segundo PIAGET, tal como o pensamento simbólico de ordem preconceitual, do qual se deriva, diretamente, o pensamento intuitivo prolonga a inteligência senso-motora porque, assim como esta assimila os objetos aos esquemas de ação, a intuição, numa primeira instância, é sempre uma espécie de ação executada em pensamento, e, em uma nova perspectiva, é um pensamento imaginado mais refinado que o período precedente, pois incide em configurações de conjunto e não mais em simples coleções sincréticas simbolizadas por exemplares-tipos. É, entretanto, um pensamento limitado porque o indivíduo ainda não atinge a reversibilidade; fenomenista, porque imita os contornos do real, sem corrigí-los; egocêntrico, porque está centrado em função da ação do momento, mas que será corrigido mediante um sistema de ajustes onde o crescimento da descentração tende em direção à reversibilidade, à composição transitiva, à associatividade, anunciando as operações.

### c. O PLANO DA OPERAÇÃO

O grupo prático dos deslocamentos e a constituição do objeto permanente prefiguram já um princípio de reversibilidade e de conservação, as quais, entretanto, permanecem em processo de construção até afluírem por volta dos sete ou oito anos de idade. Isto significa que este processo de construção evolui de um primeiro nível sensório-motor, de ação direta sobre o real, para o nível da representação, que objetiva reconstruir, em um plano novo, o que já fora adquirido no plano anterior da ação, para chegar a um terceiro nível, chamado das operações onde irá se apoiar nas transformações do real, por ações, agora, interiorizadas e agrupadas em sistemas coerentes e reversíveis. Ou, em outras palavras, isto significa que as ações que, até então, estavam ainda bastante centradas no corpo e na ação, próprios, resultando no egocentrismo, do qual a irreversibilidade lógica era característica mais direta, atingem descentralização crescente, coordenação progressiva, interiorizam-se em operações e se inserem em um sistema de transformações reversíveis, obtendo características dos sistemas operacionais como os grupos matemáticos ou os agrupamentos logísticos.

Nesta nova fase, a criança, que enfocava sua atenção em um aspecto específico de uma situação, passa a considerar suas partes como pertencentes a um conjunto e a estabelecer as relações possíveis entre elas. Estas relações obedecem a leis, que não são independentes entre si, mas formam sistemas que apresentam as mesmas formas, independentemente dos

conteúdos a que se aplicam. O afloramento desses sistemas é que determina a presença de um comportamento operatório. Um sinal dele no comportamento infantil é a mostra da reversibilidade, isto é, a capacidade de entender ida e volta como aspectos contidos em uma mesma ação. A manifestação desta característica implica já o domínio de um conjunto de operações: a direta (transformação), a inversa (retorno) e a idêntica (transformação nula).

Se a atividade cognitiva da criança torna-se operatória, isso quer dizer que ela é reversível por um lado e se baseia em aspectos invariantes, por outro. Os aspectos invariantes se referem às conservações, tal como explica PIAGET: "uma operação é aquilo que transforma um estado A num estado B deixando pelo menos uma propriedade sem variar no decorrer da transformação, e com retorno possível de B para A anulando a transformação" (PIAGET, 1969:127). Caso a transformação modificasse tudo ao mesmo tempo, ela seria, sem retorno. Daí a relatividade da transformação operatória devido à sua relação a um invariante, o que gera um esquema de conservação, que não é inato, mas adquirido e elaborado em níveis sucessivos.

Nas experiências realizadas com crianças PIAGET verificou que, em um primeiro nível, para a criança, não existe nenhuma conservação desde que o objeto sofra uma modificação; depois, em um nível intermediário, a conservação é suposta, sem certeza, e para, somente, algumas transformações; e em uma terceira etapa, a conservação é afirmada e tida como evidente. Para esta afirmação, a criança se vale de três tipos distintos de argumentos que evidenciam já um funcionamento operatório, que são solidários e que exemplificam mais uma vez a "estrutura de conjunto", proposta por PIAGET.

O primeiro argumento se vale da **reversibilidade simples** ou da **inversão por negação** que consiste em explicar que, em se invertendo a ação direta (ou efetuando a inversa), há um retorno ao estado inicial. Como exemplo, a criança confirma que, quando tem duas bolas de massa de modelar com a mesma quantidade e transforma uma delas numa salsicha, pode voltar a ter novamente as duas bolas, caso reverta a forma da salsicha.

O segundo argumento se vale de uma reversibilidade apoiada na compensação. É a chamada **reversibilidade por reciprocidade**, onde a criança reconhece que uma ação foi compensada pela sua inversa, havendo uma correspondência entre os estados anterior e posterior à transformação. Usando do mesmo exemplo citado anteriormente, a criança reconhece que as duas bolas, embora com formas diferentes, têm a mesma quantidade de massa porque uma é mais fina, mas é mais longa que a outra.

O terceiro argumento apela para a **identidade**, isto é, a criança verifica que a ação transformadora é relativa, não modificou uma propriedade, que é a invariante. No caso, modificou a forma das bolas, mas a quantidade de massa de cada uma, que era a mesma, se conservou porque nada se pôs e nada se tirou.

Uma das conseqüências que a constituição dos invariantes traz para a criança é a **transitividade**, que lhe permite, agora, deduzir que, se uma quantidade A — que pode estar

relacionada à matéria, peso, etc — equivale a uma quantidade B e se esta B equivale a C, pode-se concluir que  $A = C$ .

As diversas conservações obedecem, rigorosamente, uma lei de construção genética e se sucedem. Por exemplo: por volta dos oito anos, a criança primeiro conserva a substância sem conservar o peso nem o volume; em seguida conserva a substância e o peso sem o volume. Vem adquirir estas três conservações físicas (substância - peso - volume) com defasagem de dois anos, mais ou menos, entre cada uma.

Além das conservações físicas, constituem-se, no período operatório, as conservações espaciais (dos comprimentos, das superfícies, dos volumes espaciais) e as conservações numéricas. Para confirmá-las experiências de variados tipos foram realizadas e, por elas, concluiu-se que, uma vez que a criança tenha conseguido compreender mentalmente o problema, não se enganará mais com a aparência física externa dos objetos.

Apontadas as principais características que qualificam o comportamento infantil como operatório, faz-se necessário aludir, tal como menciona PIAGET, às formas mais gerais das operações e às estruturas de conjunto que elas constituem.

Desde o período sensório-motor, observa-se na criança condutas que vêm tornar possível a consolidação das operações, embora em um plano qualitativo diverso, tal como já mencionamos anteriormente e como voltamos agora a rever, em aspectos distintos, iniciados com a classificação (simples ou aditiva).

Quando apresentada à criança uma coleção de objetos e lhe solicitado que os classifique, usando de uma terminologia adequada a cada etapa de seu desenvolvimento, se constata que, em uma primeira etapa, ela os agrupa, não em virtude de sua semelhança, mas por uma conveniência que pode estar adstrita à mera semelhança ou se basear nela e ir aos poucos se afastando dela, simplesmente para organizar uma figura qualquer no espaço. Este nível elementar de classificação é chamado de **coleções figurais** e se constitui numa transição entre os esquemas senso-motores e a representação. Nesta fase, a criança não detém a noção de classe pois mantém indiferenciadas as noções de "extensão" e de "compreensão".

**Classificar** significa agrupar objetos conforme suas semelhanças (atributos comuns), realizando o encaixamento das partes no todo ou, inversamente, o destacamento das partes em relação ao todo.

O sujeito adquire o conceito de classe a partir do momento em que, primeiro, a define **em compreensão** pelo gênero e a diferença específica e, segundo, a manipule **em extensão**, segundo as relações de inclusão ou de dependência inclusiva, supondo um ajustamento dos quantificadores intensivos "todos", "alguns", "um" e "nenhum". A **compreensão** se refere ao conjunto de qualidades comuns aos indivíduos de uma classe e ao conjunto das diferenças que distinguem os elementos de uma classe dos de outra. **Extensão** é o conjunto dos elementos de uma classe, definida pela sua compreensão.

Nas coleções figurais, a criança mostra que é capaz de reunir objetos de acordo

com suas utilidades e semelhanças mas é incapaz de atribuir-lhes uma extensão, reunindo, num todo simultâneo, todos os elementos a que suas assimilações se aplicam. Utiliza-se de um modo de extensão próprio dos conjuntos perceptivos, isto é, uma extensão espacial, figural, ao invés de uma extensão numérica.

Em uma etapa intermediária à classe propriamente dita, fala-se ainda de coleções porque ainda existe ausência de uma hierarquia inclusiva, mas essas coleções são distintas das organizadas anteriormente porque, agora, consistem em pequenos conjuntos que se baseiam unicamente nas semelhanças de seus elementos: são as coleções não-figurais. PIAGET as explica como contendo uma diferenciação parcial das anteriores, onde se verifica um início de ajustamento recíproco entre a compreensão e a extensão e uma conduta já nitidamente classificadora, porque apresentam um trabalho com encaixes, isto é, o sujeito ao manusear os objetos forma, primeiro, grandes coleções e, depois, organiza subdivisões, mas não sabe comparar quantitativamente a extensão de uma coleção B com a de uma subcoleção A, sob a forma  $B > A$ , ou seja, revela a ausência de inclusão, situação que mostra que uma classe está incluída em toda e qualquer classe superior que compreenda todos os seus elementos. Isto acontece porque é próprio da coleção, em oposição à classe, existir tão somente no momento em que se reúne seus elementos no espaço. Quando se a dissocia em subcoleções, deixa de existir como coleção, para a criança, porque esta é incapaz ainda de compreender a operação direta, isto é que  $A + A' = B$  e mesmo sua inversa, ou seja, que  $A = B - A'$  (ou  $A' = B - A$ ). A situação se constitui tão somente em uma reunião intuitiva onde por uma diferenciação momentânea, a coleção B é subdividida em subcoleções A e A'.

Para a criança construir as relações de inclusão, requisito básico para organizar classificações hierárquicas – classes operantes – precisa, como diz PIAGET, proceder a uma regulagem dos quantificadores “todos” e “alguns”.

Nas duas fases anteriores (coleções figurais e não-figurais) a criança não entende a ligação “todos os A são alguns B” e por isso não realiza a inclusão e também não consegue comparar os A com os B, mas somente com os A', precisamente porque lhe falta a inclusão. Ou, em outras palavras, a criança não consegue pensar simultaneamente a parte e o todo e esta incapacidade gera, de um lado, o uso errado do “todos” nos enunciados verbais e, por outro lado, falsas quantificações. No momento em que a criança compreende, ao mesmo tempo, a mobilidade das partes, a reversibilidade das transformações (isto é:  $A + A' = B$  e  $A = B - A'$ ), assim como a conservação do todo B no decorrer dessas transformações, construirá classificações hierárquicas e chegará a uma quantificação da inclusão, isto é, a compreender que se todos os A são B sem que todos os B sejam A, então  $A < B$ . Os sujeitos, neste último nível, combinam o que PIAGET chama de método ascendente de classificação – isto é, partem de pequenas coleções para construir as grandes – com o método descendente, ou seja, partem das grandes coleções e as subdividem.

A medida que se verificam progressos na organização estrutural da classificação sim-

ples ou aditiva, a criança progredirá para classificações mais complexas, duplas ou triplas, chamadas de multiplicativas. Através delas um conjunto de objetos poderá ser classificado segundo dois critérios diferentes e simultâneos.

Tal como as aditivas, as classificações multiplicativas evoluem, obedecendo a etapas distintas: mistura de semelhanças e conveniências empíricas, onde a criança alinha ou empilha objetos semelhantes ou sem outras razões plausíveis, senão as de reunir; coleções diferenciadas com complementaridades, onde as coleções baseiam-se exclusivamente nas semelhanças e também se diferenciam em subcoleções esboçadas inicialmente de forma imperfeita para se definirem melhor em seguida; estruturas operatórias com inclusão e intersecções, onde se estabelece definitivamente o processo complexo de reunir dois critérios em um mesmo sistema multiplicativo.

É importante se frisar, de acordo com o exposto acima, que o desenvolvimento gradual da classificação multiplicativa se constrói em íntima correlação com aquele referente à classificação aditiva e que apenas aguarda, para se constituir, que o esquema aditivo seja suficientemente elaborado para poder servir-lhe de base de apoio e ponto de partida.

Assim como os primeiros indícios de futuras atividades classificatórias se manifestam ao longo do período sensório-motor, até se transformarem em classificações hierárquicas, a **seriação** também está presente neste nível sob uma forma vacilante e não sistemática desde o momento em que o sujeito de um ano e meio constrói uma torre sobrepondo cubos de tamanhos decrescentes, porque está revelando um comportamento específico de percepção de relações. Contudo, PIAGET explica que, embora a seriação se constitua em uma forma perceptiva mais elementar do que a classificação e de até apresentar um avanço sobre esta, uma não prepondera sobre a outra porque ambas se constituem efetivamente no nível de 7 a 8 anos de idade.

**Seriar** significa agrupar objetos conforme suas diferenças ordenadas.

Tal como a classificação, a seriação se constrói mediante uma sucessão de fases: na primeira, a criança não é capaz de organizá-la porque reúne pares ou trios sem coordenação alguma entre si; na segunda, a realiza aproximadamente, ou inteiramente, através de tentativas e erros, sendo capaz de intercalar elementos intervalares desde que recomece todo o trabalho; e, somente na terceira consegue realizar as intercalações exatas efetuando comparações a partir de uma das extremidades da série e já compreendendo que seu resultado seria idêntico se iniciasse este trabalho pela sua outra extremidade. É nesta terceira fase que o sujeito, portanto, usa um método sistemático que consiste em identificar, primeiro, o elemento menor (ou maior) de todos, depois o menor dos que restam e assim por diante, porque apreendeu que qualquer elemento da série é, ao mesmo tempo maior que os precedentes e menor do que os seguintes, isto é, é capaz de controlar simultaneamente os dois sentidos de variação: maior que ( $>$ ) e menor que ( $<$ ).

PIAGET estabelece um paralelo entre as fases de construção da classificação e da

seriação: a fase das coleções figurais se relaciona à das pequenas séries incoordenadas; a fase das coleções não-figurais corresponde a de um êxito parcial ou total na seriação efetiva, mas sempre por tentativas; e uma terceira fase, de equilíbrio, onde se dá a classificação ou a seriação, com a coordenação dos métodos ascendente e descendente.

Reestabelece este paralelo em relação à questão "compreensão" e "extensão", explicando que, nas séries, a compreensão é a ordem das diferenças que supõe uma série de comparações no tempo e a extensão é o conjunto de seus elementos que corresponde a uma figura espacial atual.

Ainda como a classificação, existem também as seriações aditivas (simples) e as multiplicativas, requerendo, do sujeito, esta última, a ordenação simultânea de elementos, segundo dois critérios distintos. A mais simples das estruturas multiplicativas construída através da seriação é a correspondência serial. As experiências demonstraram que, para o sujeito que constrói uma única série — conseqüentemente, que sabe coordenar as relações exigidas nesta tarefa —, colocar duas em correspondência termo a termo equivale a um grau de dificuldade semelhante à suscitada na organização de uma série simples.

Simultaneamente à construção, no sujeito, das condutas classificatória e de seriação operantes — que indicam, em conseqüência, a compreensão da conservação de um todo e que um todo é igual a soma de suas partes (aditividade) — se dá a constituição da série dos números inteiros. PIAGET explica que, mesmo retirando todos os elementos de que precisa das estruturas de classificação e seriação, o número supõe uma síntese nova e original.

Para caracterizar o aspecto geral das estruturas operatórias de conjunto, específicas de uma fase cognominada de operatório-concreta, porque é limitada às operações sobre o real, ao domínio da manipulação dos objetos e cujos raciocínios não são extensíveis, do mesmo modo, para questões colocadas sob um aspecto formal, PIAGET utiliza o termo **agrupamento**, explicando que corresponde a um nível elementar dentro da Lógica e a um equilíbrio restrito, uma vez que seu caráter comum é o de proceder por aproximação, sem qualquer combinação — o que se dá em uma fase posterior — e identifica leis que o regulamentam, novamente explicando que estas leis são leis que exprimem o funcionamento da estrutura mental e que se encontram subjacentes ao comportamento da criança, a saber:

1ª) **Composição**: pode-se reunir duas classes ou duas relações numa terceira que as contenha. Exemplo: Uma classe, reunida à sua complementar, forma uma classe total.

2ª) **Reversibilidade**: toda transformação é reversível, isto é, pode-se percorrer um caminho e refazê-lo no sentido inverso, retornando ao ponto de partida. Exemplo: Assim como duas classes ou duas relações podem ser reunidas, em outro momento, podem ser dissociadas.

3ª) **Identidade**: o produto da operação direta e de sua inversa resulta em nenhuma mudança. Exemplo: Reunir e dissociar em seguida significa nada mudar.

4ª) **Associatividade**: as operações podem se associar entre si de todas as maneiras,



isto é, o pensamento é livre para chegar a um mesmo resultado, valendo-se de caminhos diferentes.

5ª) **Tautologia**: toda operação composta com ela própria ou com aquelas que já a compreendem, deixa estas últimas imutáveis. Exemplo:  $A + A = A$ ;  $A + B = B$ . Esta situação não ocorre com os números pois se se acrescentar uma unidade a ela mesma, tem-se um novo número, de acordo com a lei da composição.

As classes, as séries e os números constituem operações que PIAGET denomina de **lógico-aritméticas** ou **lógico-numéricas** e representam apenas um aspecto dos agrupamentos, cuja construção caracteriza a estrutura mental da criança a partir dos sete anos de idade. Um segundo conjunto de agrupamentos — cuja raiz se origina no grupo dos deslocamentos, na organização do espaço prático e se encontra no período sensório-motor — se desenvolve de forma paralela e incide sob às mesmas operações, mas em escala diferente: são as **operações infralógicas** ou **espácio-temporais**, responsáveis pela construção das estruturas relativas às propriedades físicas dos objetos, ao espaço, ao tempo, ao movimento e à causalidade. Para PIAGET, são os agrupamentos qualitativos, geradores da noção de tempo e de espaço.

As classes, séries e números — operações lógico-aritméticas —

*se referem a objetos discretos que, tidos como invariantes, podem ser reunidos em classes ou ordenados em séries, conforme relações entre eles, independentemente do espaço ou do tempo. Já as operações infralógicas referem-se a objetos contínuos que, em si, constituem o todo, apoiando-se sobre vizinhanças e separações e transformando-se por deslocamentos ou seccionamentos: as noções físicas, as espaciais, as temporais e as cinemáticas.*

*Os dois grupos de operações são, assim, diferentes. A diferença entre eles está no nível diverso de encarar as relações parte x todo e parte x parte — em conjunto de objetos discretos ou em um objeto individual que passa a ser o todo. Entretanto, os objetos a conhecer são encarados ao mesmo tempo nos dois níveis: conhece-se um objeto em si e, também, os conjuntos de objetos. Neste sentido, as operações lógico-aritméticas e as infralógicas são complementares e nenhum dos dois grupos sozinho esgota a forma de conhecer os objetos.*

*A diferença entre as operações lógico-aritméticas e as operações infralógicas existe no plano dos objetos. Porém, se examinada do ponto de vista do que ocorre no sujeito, logo mostram as formulações de PIAGET, o que há de comum entre elas: em ambos os níveis de encarar os objetos, o sujeito está operando, visto que ambas são operações concretas. Como as lógico-aritméticas, as infralógicas também são estruturas e isomorfas às primeiras, desenvolvendo-se, ambas, paralela e sincronicamente, no decorrer do período das operações concretas. (MORO, 1977:73)*

Estudando as relações espaciais desenvolvidas pela criança, PIAGET descobre que esta aquisição é inversa à ordem histórica das geometrias científicas, isto é, inicialmente se es-

truturam as relações topológicas — que são as mais elementares para a construção e representação do espaço, utilizando-se a criança, nesta fase, de termos como “vizinhos de”, “ao lado de”, “entre”, “fora”, para situar objetos — para, em seguida e simultaneamente construir o sistema projetivo (onde faz uso de termos como esquerda — direita, frente — atrás, embaixo — em cima) e o sistema euclidiano ou métrico onde conquista a noção de distância para estabelecer a localização dos objetos. A formação do espaço euclidiano implica na conservação da distância, do comprimento e da superfície e na construção do conceito de medida — desenvolvido espontaneamente logo que a criança adquire a conservação do comprimento — e de coordenadas métricas (uso de duas ou três dimensões e das referências naturais horizontal e vertical).

Os estudos desenvolvidos por PIAGET confirmaram que a noção de tempo, na criança, é gerada simultaneamente com as de movimento e velocidade; demonstraram que é lenta porque envolve a elaboração de um sistema de relações e é dependente da ordenação da sucessão dos acontecimentos e da duração dos intervalos temporais. Para se ter uma idéia deste relacionamento, é importante se destacar que as operações de seriação e co-seriação são pré-requisitos da construção da noção de tempo.

A causalidade também se transforma no nível das operações concretas em uma causalidade racional devido à influência do surgimento das operações e à diminuição do egocentrismo.

A criança torna-se capaz de construir explicações atomísticas, conforme demonstrou a experiência da dissolução de açúcar em um copo com água: para as menores de sete anos, o derretimento do açúcar implica em sua total exterminação, e o gosto de água com açúcar também desaparecerá em um período de tempo curto como se fosse um odor; a partir dos sete anos, as crianças concordam que o açúcar derretido permanece na água e admitem que o açúcar colocado se desfaz em pedacinhos que se tornam cada vez menores, o que causa o gosto açucarado. Entretanto, esta explicação, que se centra na conservação da substância, desconsidera o peso e o volume do açúcar fazendo com que a criança espere o desaparecimento desta substância e a baixa do nível da água do copo, depois da dissolução. É somente por volta dos nove anos que a criança, além da conservação da substância, leva em consideração o peso do açúcar, mas descarta ainda o volume, esperando que o nível da água, novamente diminua depois da dissolução. Por volta de onze a doze anos, é que sua explicação inclui o volume e é capaz de justificar corretamente as causas da elevação do nível da água, quando recebe o açúcar, prevendo, ao mesmo tempo, a impossibilidade de seu retorno ao nível anterior.

Este nível, entretanto, como já foi mencionado, tem limites: a criança só é capaz de raciocinar sobre ações que recaem diretamente sobre os objetos, permanecendo impossibilitada, ainda, de extrair conclusões corretas a partir de enunciados verbais. O avanço, em relação à fase anterior, que também prevê a ação sobre os objetos, é que esta é orientada por uma estrutura operatória que contém reversibilidade e transitividade. Consequentemente a causalida-

de operatória, longe de ser criada mentalmente para, em seguida, ser atribuída ao real, é construída na presença de um problema prático por integração entre as formas operatórias devidas à abstração refletidora e a conteúdos adquiridos mediante a experiência física travada com os objetos.

Em relação a todo o processo cognitivo do período, cabe citar, também, aquele que diz respeito ao seu aspecto "operativo" como um avanço progressivo, se comparado ao aspecto "figurativo". O aspecto figurativo, presente no pensamento pré-operatório e anterior à construção das operações, sujeitava a apreensão do real, por parte das crianças, às configurações, aos estados, com apoio da percepção. Já, o aspecto operativo refere-se às transformações, isto é, as ações e operações efetuadas sobre o real.

Explicando estes dois aspectos do conhecimento, enfatizados por PIAGET, FURTH diz que o aspecto figurativo trata do que é comumente chamado de "observável", enquanto o operativo é o aspecto do conhecimento que tem de ser inferido. Este observável seria sempre, em parte, função da estrutura que o observador desenvolveu e dependendo dela, pode-se identificar um mesmo estímulo como pertencente ao aspecto figurativo ou operativo do conhecimento em praticamente qualquer objeto. A fonte do aspecto figurativo do conhecimento, continua, está no mundo exterior, que está cheio de configurações que se pode imitar. Entretanto, a compreensão da coisa, ou seja, o aspecto operativo, não provém da imitação de algo que esteja fora, mas sim, da própria atividade da criança no mundo exterior. Ambos os aspectos são inseparáveis, assim como o sujeito e o objeto, porque não existe objeto a menos que haja também um sujeito para conhecê-lo. (FURTH, in GEBER, 1979).

O advento do período das operações concretas, supre a criança de instrumentos mentais, suscetíveis de permitir-lhe transformar o objeto, compreender sua composição e funcionamento, classificar o objeto de acordo com as suas características comuns e as suas diferenças e relacionar especialmente com outros objetos bem como chegar a um processo de generalização e equilíbrio importantes. Apesar destas conquistas, permanece encerrado nos limites das estruturas dos agrupamentos e faz com que a reversibilidade alcançada não exceda a duas de suas formas — a inversão (estrutura de classe) e a reciprocidade (estrutura de relação) — e aplicadas, ainda, uma de cada vez ou as duas justapostas, sem chances de permitir-lhe passar de uma a outra.

Proporciona à criança mecanismos que a libertam do mundo de objetos diretamente percebidos e de ações sobre objetos, permitindo-lhe operar com símbolos públicos, mas o pensamento permanece submetido ao real e só lhe é dado atingir transformações virtuais, sendo inoperante quando se trata de raciocinar a partir de hipóteses ou de resolver problemas enunciados verbalmente.

#### d. A FORMA MAIS AVANÇADA DE PENSAMENTO

É por volta dos onze a doze anos que começa a se efetuar uma transformação fun-

damental no pensamento da criança com a passagem do pensamento concreto para o formal ou hipotético-dedutivo.

A criança, que, até então, valia-se somente de operações concretas para solucionar problemas, isto é, utilizava-se de objetos tangíveis, capazes de serem manuseados e submetidos a experiências efetivas, para encontrar respostas, é capaz de transpor o plano da manipulação concreta para o das idéias, ao ser questionada, isto é, tem condições de inferir conclusões raciocinando sobre hipóteses, deixando de usar exclusivamente as observações reais. Consequentemente, passa a executar, em pensamento, ações possíveis sobre os objetos, refletir sobre elas, independentemente da presença deles e substituí-las por proposições.

Segundo PIAGET, "as operações 'formais' assinalam (...) uma terceira etapa em que o conhecimento ultrapassa o próprio real para inserir-se no possível e para relacionar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do concreto..." (PIAGET, 1978b:27) .

O processo de liberação do real, que tem início, permite ao adolescente a construção individual de sistemas e teorias, constituindo-se em uma característica marcante, se comparada à infância. Esta nova construção, entretanto, começa por incorporar o mundo em uma assimilação egocêntrica para, progressivamente, ganhar equilíbrio e acomodar-se ao real.

Ao mesmo tempo que representa a abertura de novas perspectivas sobre as estruturas já construídas, é encarada como um encerramento dos períodos precedentes e, na opinião de PIAGET, "é um conjunto de sínteses ou estruturações que, embora novas, prolongam direta e necessariamente as precedentes, porque preenchem algumas de suas lacunas" (PIAGET, 1986:112) .

Um dos resultados dessa construção é a possibilidade de elaborar quaisquer relações e quaisquer classes, operação denominada combinatória, que permite combinar entre si objetos ou fatores e idéias ou proposições e raciocinar sobre uma realidade onde podem ser levados em conta, não mais aspectos limitados e concretos mas todas as combinações possíveis, o que vem reafirmar a capacidade dedutiva da inteligência.

Em relação às combinações de objetos, o adolescente torna-se capaz de encontrar todas as combinações possíveis, quando uma espécie de material lhe é apresentado, usando um método sistemático, independentemente de refletir sobre elas e extrair uma fórmula.

Ao mesmo tempo que combina objetos, revela-se também, capaz de combinar idéias ou hipóteses, demonstrando o nascimento de operações proposicionais tais como a implicação (se... então), a disjunção (ou... ou... ou ambos), a conjunção (ambos... e), a exclusão mútua (ou ... ou), a incompatibilidade (ou ... ou ... ou nem um nem outro), a equivalência (o mesmo que), etc., organizadas em um conjunto estruturado.

Esse fato significa que, a partir de duas proposições dadas, associadas multiplicativamente e relevadas do ponto de vista de sua verdade ou de sua falsidade, o adolescente é capaz de fazer variar os fatores em jogo — segundo uma ordem que consiste, para cada série

de variações, em variar um único fator de cada vez permanecendo o outro inalterável, de acordo com hipóteses supostas. Da análise dessas condutas, pode-se verificar a elaboração pelo adolescente, de dezesseis combinações distintas de proposições.

Sobre a combinatória, PIAGET explica que ela não eclode de súbito; é preparada pelas matrizes multiplicativas que surgem desde os agrupamentos concretos e resulta de uma generalização das operações de classificação.

Outra característica das estruturas operatórias formais é o grupo das duas reversibilidades ou grupo INRC. Alcançada a reversibilidade no período das operações concretas, nas suas formas de inversão (a operação inversa combinada com a operação direta correspondente, resulta em uma anulação) e reciprocidade (a operação inicial composta com a sua recíproca resulta em uma equivalência), cada qual rege o seu domínio, isto é, os sistemas de classes ou de relações, sem construir um sistema de conjunto que permita passar dedutivamente de um conjunto de agrupamentos a outro e compor entre si as transformações inversas e recíprocas.

O surgimento da combinatória, onde eclodem operações que comportam todas as combinações, possibilita a fusão operatória em um todo único, no sentido de que cada operação será, a partir de então e ao mesmo tempo, a inversa de outra e a recíproca de uma terceira, configurando-se quatro transformações, a saber: a direta, a inversa, a recíproca e a correlativa (inversa da recíproca).

É ainda na fase do pensamento formal que se desenvolvem uma série de esquemas operatórios, tais como as proporções, os sistemas duplos de referências, o equilíbrio hidrostático, as noções de probabilidade e correlação, as compensações multiplicativas, etc, cuja manifestação é feita de maneira espontânea ou em função da natureza dos problemas típicos a serem resolvidos. PIAGET explica que são, antes, deduzidos ou abstraídos a partir das estruturas operatórias do sujeito do que, simplesmente, descobertos nos objetos e que quase todos apresentam semelhanças com as estruturas da combinatória ou com o grupo INRC. Esses esquemas são muitas vezes muito diferentes entre si e não ligados pelo sujeito, apesar de aparecerem de forma mais ou menos integrada e, até, sincrônica durante o período.

Primordialmente, as operações formais representam para PIAGET uma forma de equilíbrio estrutural mais avançada no desenvolvimento individual do ser humano. Para ele,

*é na medida em que se interiorizam as operações lógico-matemáticas do sujeito graças às abstrações refletidoras que elaboram operações sobre outras operações e na medida em que é finalmente atingida esta extemporaneidade que caracteriza os conjuntos de transformações possíveis e não mais apenas reais que o mundo físico e seu dinamismo espaço-temporal, englobando o sujeito como uma parte ínfima entre as demais, começa a tornar-se acessível a uma observação objetiva de certas de suas*

*leis e sobretudo a explicações causais que forçam o espírito a uma constante descentração na sua conquista dos objetos. (PIAGET, 1978b:30)*

A propriedade geral mais importante, que o pensamento operatório formal deixa transparecer, é a distinção entre o real e o possível. FLAVELL explica que, para o adolescente, "a realidade é concebida como um subconjunto especial dentro da totalidade de coisas que os dados permitem admitir como hipótese; é considerada como a parte que 'é' de uma totalidade que abrange tudo aquilo que 'poderia ser', sendo a tarefa do sujeito descobrir no que consiste esta parte" (FLAVELL, 1975:209).

Formulando comparações, PIAGET diz que as operações concretas são intraproposicionais, porque o sujeito, com elas, é capaz de elaborar proposições isoladas, enquanto que, as operações formais são interproposicionais porque proporcionam a oportunidade de operar com proposições sobre proposições.

A transição de um período para outro significa a passagem para métodos de análise verdadeiramente científicos: enquanto a criança se vale do método de ensaio e erro para chegar a conclusões, na realidade incompletas, o adolescente, vale-se de método sistemático no sentido de poder organizar dados, isolar e controlar variáveis, formular hipóteses, justificar e provar logicamente os fatos.

Em termos de estruturas lógico-matemáticas, tal como usou o modelo abstrato dos agrupamentos para representar as operações concretas, PIAGET explica que o pensamento adolescente tem, como sistema básico subjacente, as estruturas de grupo (INRC) e de reticulado (combinatória), acrescidas de subestruturas denominadas esquemas operacionais formais. O aspecto importante destas estruturas é que a estrutura do reticulado integra vários agrupamentos operacionais concretos e o grupo INRC integra, em um único sistema, as operações de negação e de reciprocidade, até então isoladas em agrupamentos separados.

#### e. PARA UMA LÓGICA DAS SIGNIFICAÇÕES

Para concluir a descrição do processo de desenvolvimento da cognitividade humana, baseada na teoria de PIAGET, queremos acrescentar algumas informações da última obra escrita por este biólogo, em vida, e organizada em conjunto e também acabada pelo seu colaborador Rolando Garcia. Trata-se de "Vers une logique des significations", resenhada por MORO. Esta obra tenta revisar a lógica operatória, como disse o próprio PIAGET, para completar e corrigí-la no sentido de uma lógica das significações.

INHELDER, que a prefacia, afirma que, nela, PIAGET procura responder ao seu primeiro e permanente interesse essencial: "buscar as origens da própria lógica, recuando até o exame das implicações entre as ações do período sensório-motor" (MORO, 1989:79).

Segundo MORO,

*o trabalho propõe um reexame de toda a construção da lógica, tendo sempre como eixo a lógica da ação, que passa depois à lógica das operações, oriunda dessa lógica da ação. Mas, agora, o reexame dessa progressão se faz sob a faceta das significações dessas ações, ou melhor, das ligações que o sujeito estabelece entre as ações, em função dos significados destas. Presentes desde os primórdios evolutivos no plano das ações sensório-motoras, essas ligações definidas como "implicações significantes" constituem-se numa forma de inferência, presente desde aqueles primórdios evolutivos, no plano da ação (MORO, 1989:79).*

Ou seja, dele se destaca,

*a análise sintética, a partir das ações mais primitivas do bebê, que PIAGET faz da progressão evolutiva da construção de relações entre as ações, com base em suas significações (ao que as ações levam, o que se pode fazer com os objetos e, depois, o que se pode dizer e o que se pode pensar dos objetos e das ações sobre eles exercidas). Essa construção progressiva de relações mostra a ocorrência de inferências as mais elementares e que, em sua seqüência, colocam-se como implicações significantes mais estáveis entre as ações. (MORO, 1989:79).*

No capítulo das conclusões gerais, organizado por GARCIA, estão presentes informações importantes como:

- a) "desde os níveis mais elementares, o conhecimento supõe sempre uma dimensão inferencial. Essas inferências são implicações entre significações (...). Assim, as significações implicam sempre na atividade do sujeito em relação aos objetos, cujas propriedades não são puros observáveis, mas interpretadas pelo sujeito. Sempre está em jogo uma interpretação por parte do sujeito".
- b) "no plano das ações há a formação precoce de operações que ainda não são reunidas em estruturas de conjunto; porém, 'cada uma em seu contexto de significações' é isomorfa a cada uma das 16 operações binárias da lógica das proposições. As 16 combinações possíveis são combinações entre pares de ação, sem sistema de conjunto. São observáveis em contextos variáveis e constituem fragmentos de estruturas que, progressivamente, coordenar-se-ão em agrupamentos e, depois, nas operações mais avançadas da lógica proposicional." (MORO, 1989:81)

Delineadas na obra as direções, que os resultados das investigações mostram, para a reformulação dos princípios centrais da lógica operatória, a tese básica da epistemologia genética, contudo, é reafirmada por GARCIA: "o sujeito do conhecimento (...) não pode ser atingido objetivamente nem ao início nem ao fim de um estágio qualquer de sua história ou de sua formação, porque jamais constitui um sistema acabado. Sua verdadeira natureza é a de um processo auto-organizador que é contínuo..." (GARCIA, in MORO, 1989:82).

Incluimos nesta descrição do processo de desenvolvimento da cognitividade humana, informações da última obra escrita, em vida, por PIAGET, tendo em vista sua relação com a proposta deste estudo, principalmente, para servir como subsídio na organização dos critérios de avaliação do material a ser analisado.

As informações aqui presentes, além de nos dar a conhecer as fases do desenvolvimento do pensamento humano e de serem detalhadas, em especial, no período de convivência da criança com as séries iniciais do primeiro grau da escola brasileira, servirão de base teórica para que se extraia critérios que serão usados para avaliar as formas que se valem os professores no processo de ativação das operações mentais de seus alunos (a ser levantado pelo exame das questões dos exercícios de compreensão de texto), uma vez que expõem ações prováveis do sujeito, as quais serão comparadas com as ações que lhe pedem para expressar, no ambiente escolar.



# Capítulo V

## A CONSTRUÇÃO DOS CRITÉRIOS E DO INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Segundo as explicações acerca do desenvolvimento cognitivo, apresentadas pela perspectiva piagetiana, a fase de ingresso e permanência da criança na escola elementar, que no Brasil engloba as quatro primeiras séries de ensino de 1º grau, corresponderia, provavelmente, na sua vida pessoal, ao momento da construção de uma lógica concreta ou de uma lógica que diz respeito aos objetos mesmos, os objetos manipuláveis. Esta lógica referir-se-ia a uma lógica das classes, onde o sujeito poderia reunir os objetos de forma conjunta ou em classes; a uma lógica das relações, onde combinaria os objetos seguindo suas diferentes relações; a uma lógica dos números, onde, manipulando os objetos, poderia contá-los. E, neste momento, seria, de fato, gerada uma lógica, porque, pela primeira vez, supõe-se, dar-se-ia o aparecimento de operações propriamente ditas, as quais, podem ser invertidas, coordenadas e agrupadas em sistemas de conjunto, que têm suas leis como totalidades.

Como consequência, e em resumo, deveria constituir uma fase caracterizada: a) pela descentralização do pensamento que permite à criança levar em consideração as transformações dos objetos - ao invés de só raciocinar sobre seus estados ou configurações - e coordenar simultaneamente dois aspectos de uma mesma coisa - o que lhe garante a conquista de noções como a de conservação de quantidades numéricas, de substância, etc.; b) pela compreensão de que a parte é menor que o todo - o que lhe garante apreender a inclusão de uma subclasse em uma classe ; c) pela compreensão de que, em uma série, qualquer objeto é, ao mesmo tempo, maior e menor que os outros - o que lhe garante inferir seqüências e intercalar elementos isolados ; d) pela possibilidade de classificar e seriar objetos segundo um, dois ou mais critérios, simultaneamente, e estabelecer correspondências entre dois ou mais conjuntos e/ou séries de objetos ; e) por uma nova forma de extrair conclusões - muito embora estas se baseiem simplesmente em suas observações, uma vez que seu pensamento é limitado ao mundo real, concreto, mas engendradas estas, agora, a partir de afirmações anteriores à ação sobre esse real como inferidas pela conquista do mecanismo da transitividade, decorrente este já do acesso à reversibilidade; f) pela possibilidade de combinar algumas formas possíveis um dado número de objetos, enumerando essas combinações e estudando algumas de suas propriedades e relações, embora de forma muito limitada e elementar ; g) pela possibilidade, ainda também de forma limitada, de fazer generalizações a partir de exemplos concretos.

Sucintamente, seria uma fase em que o ato de conhecer realizar-se-ia através de operações lógico-aritméticas e infralógicas, mediante um processo de complementaridade - visto que nenhum tipo esgota sozinho a forma de conhecer os objetos. Ao mesmo tempo seria uma fase onde a criança, que vinha, até então, enfocando sua atenção em um aspecto específico de uma situação, possivelmente passaria a considerar suas partes como pertencentes a um conjunto e a estabelecer as eventuais relações existentes entre elas.

Como condição *sine qua non*, para que a criança obtenha a capacidade de realizar essas ações/operações e consiga aperfeiçoá-las obedecendo uma ordem progressiva de complexibilidade (uma vez que estes comportamentos/sinais que se espera virem dela, expressar-se-iam paulatinamente em relação a conteúdos/noções específicas; os quais, também, aos poucos se complexificariam em cada campo), devem estar inseridos os atos de favorecer e

fomentar seu desenvolvimento. Estando esta condição em processo de agilização, poderá ela, nesta fase, conquistar uma série de realizações, das quais se discriminam, a seguir, as que interessam a este estudo :

- a) classificar, isto é, agrupar elementos por igualdade de atributos, formando um todo delimitado;
- b) encaixar elementos isolados em um todo, relacionando parte x todo;
- c) seriar, isto é, estabelecer relação entre elementos que formam um mesmo todo, organizando-os mediante ordens distintas de tamanho e tempo;
- d) intercalar elementos isolados que podem pertencer à uma mesma série, inferindo sequência lógica ou cronológica, relacionando todo x parte;
- e) estabelecer a relação parte x parte (situação onde um objeto individual passa a ser o todo):
- f) estabelecer a relação todo x todo, organizando correspondências ou associações entre séries e/ou classes;
- g) estabelecer relações causais entre fatos de um acontecimento;
- h) estabelecer implicações entre ações do sujeito, entre objetos e entre enunciados;
- i) identificar informações que pertençam ou extrapolem o contexto de um acontecimento e situar seus fatos em um tempo e um espaço específicos.

A demonstração destes comportamentos constituir-se-ia em um sinal evidente de que a criança estaria em processo de construção das operações, isto é, teria a sua cognitividade encaminhando-se à mencionada lógica concreta.

Ao partir para a 5ª série do 1º grau, o aluno prosseguiria nessa construção para consolidar essa fase evolutiva e adentrar em um nova, mais avançada.

O exame dos exercícios de compreensão de texto, neste momento, objetiva levantar a influência do trabalho escolar, nesse processo evolutivo vivido pela criança. Como ele será feito? As informações que se seguem, procuram esclarecer detalhadamente esta questão.

A escola, numa visão bem simplista, seria uma propositora de tarefas e/ou exercícios.

Quando realiza um exercício, o aluno mobiliza uma série de operações mentais, seguidas, que podem passar despercebidas porque, a princípio, um exercício parece existir para atender a um único objetivo.

Este estudo se preocupou com algumas das operações mentais que os alunos, que frequentam as quatro séries iniciais do ensino do 1º grau, podem desenvolver. Tentamos captar sinais dessas operações nas condutas expressas por eles, após resolverem situações lhes propostas por seus professores, nas atividades de compreensão de textos.

Com base em operações que a criança, que frequenta essas séries, poderia construir, se condições lhe fossem oferecidas, escolheu-se seis delas para analisar: a identificação, a relação causal, a correspondência, a classificação, a seriação e a implicação.

Não são especificamente focalizados processos mentais como a comparação, a análise, a inferência - mesmo que, de acordo com GARCIA, todo o conhecimento suponha uma dimensão inferencial, desde os seus níveis mais elementares (GARCIA, in MORO, 1989:81) - porque, apesar de estarem presentes e serem acionados na ativação da "estrutura" desencadeada no momento da proposição de questões de compreensão de textos, são difíceis de serem mostrados, de uma forma expressa, o que não ocorre com as operações escolhidas. De antemão, contudo, sabe-se que, se não fossem acionados ou se isso ocorresse de forma precária, o processo cognitivo seria interrompido.

Além disso, é importante que se frise que, subjacentemente, a essas seis operações, em especial, duas outras são acionadas, em conjunto, pelas crianças, nesta fase de vida. Estas, também, não podem ser avaliadas isoladamente, na análise a que nos propomos, porque fazem parte integrante de uma "estrutura de conjunto". Estamos nos referindo à relação espacial e à relação temporal. A título de exemplo pode-se dizer que uma seriação de fatos não pode ser concretizada independentemente de se acionar, previamente, a relação temporal.

Neste estudo, as operações escolhidas serão expressas na forma de unidades, aparentemente desvinculadas entre si e com previsão de avanços desuniformes, situação esta bem distinta da realidade, quando sua progressão se realiza de forma conjunta (uma vez que são ações

mentais "estruturadas") e se complexifica, concomitantemente, em graus distintos à medida que se aplica a conteúdos diferentes.

Como as operações escolhidas se relacionariam aos critérios para analisar os exercícios de compreensão de textos ?

As operações seriam os próprios critérios. Expliquemos: este estudo se propõe analisar os exercícios de compreensão de textos, (os quais representariam uma das muitas estratégias usadas em sala de aula) para investigar como o professor encaminha a questão do desenvolvimento do pensamento de seu aluno.

Como dissemos anteriormente, essa questão está relacionada ao tipo de exercícios que o professor propõe para o aluno. No mínimo, eles devem prever e conter um conjunto de estímulos que o ajudem a desenvolver seu pensamento. Estes estímulos, por sua vez, devem estar inseridos na forma de organização destes exercícios. E esta forma de organização, sabe-se, envolve tanto processos mentais e operações como conteúdos.

Os processos mentais, necessários para a resolução de um exercício, podem ser enumerados e seus sinais podem ser observados quando se está presenciando alguém cumprir uma tarefa. Quando se lida, entretanto, com resultados, isto é, no caso, a questão ou tarefa já cumprida e apresentada de forma escrita, pode-se no caso de alguns deles, apenas supô-los. Outros podem mais facilmente ser identificados porque são a expressão do cumprimento de uma ordem inicial, que se espera ver atingida, no momento de sua conclusão. Por exemplo: um exercício solicita que o aluno estabeleça correspondência entre duas ordens diferentes de elementos (personagens e suas características). Para aprontá-lo, o aluno deve identificar, comparar, analisar, até vir a estabelecer as relações devidas, mostrando, ao fazê-lo, que soube corresponder.

É preciso frisar que se está considerando a resposta dada pelo aluno como um indício provável que está ocorrendo, de forma subjacente a ela, o acionamento de ações mentais estruturadas. Daí, porque a preferência em se analisar as suas formas de expressão ao invés de acompanhar todo o processo de sua elaboração, desenvolvido pelo aluno.

Com base neste raciocínio, tomar-se-á um tipo de exercício ( no caso o tipo escolhido está relacionado às atividades de compreensão de textos), isolar-se-á nele, questão por questão ( ou dependendo do exercício, as questões não serão separadas mas consideradas como um todo) e buscar-se-á associar, cada uma delas com a operação mental, cuja expressão o professor solicitou do aluno, seja através de título ou forma de apresentação da própria questão ou exercício.

Estas operações, em um primeiro plano, serão confrontadas com às escolhidas para verificar se haveria outras a serem previstas ou se seriam elas mesmas as acionadas e, em um segundo plano, como se processaria sua distribuição quantitativa e qualitativa no âmbito de cada uma das operações escolhidas ou no conjunto das seis, considerando-se ao mesmo tempo sua autoria, isto é, se foram criadas por iniciativa da professora ou foram transcritas de livros.

Para levantar estes dois tipos de distribuições, se previram diversas formas capazes de acionar cada uma das seis operações escolhidas, já que, na prática, é isto que acontece, ou seja, uma mesma operação pode ser acionada para o cumprimento de uma série de ordens relacionadas a um mesmo contexto.

Essa previsão de formas, que denominamos de operacionalizações específicas para cada uma das seis operações escolhidas, se baseou a princípio, na experiência adquirida pela pesquisadora com o trabalho realizado em sala de aula. O conjunto delas foi apostado em um quadro, complementado com espaços reservados à análise individual de cada questão/exercício proposto pelo professor no trabalho de compreensão de cada texto utilizado com sua turma e à discriminação de sua autoria.

O quadro deveria inicialmente tornar operacional um conjunto de critérios formulados para viabilizar uma proposição, isto é, constituir-se em um instrumento a ser usado para um fim específico. Para isto, deveria ser organizado de uma forma tal que permitisse a sua reformulação e ajuste, sempre que se fizesse necessário, nas ocasiões de seu uso, isto é, enquanto estivesse funcionando como um instrumento de avaliação do significado operatório evolutivo das questões apresentadas aos alunos nas atividades de compreensão de textos. Em seguida, deveria funcionar como um instrumento de coleta de dados que permitisse avaliar uma realidade - no caso a situação das questões de compreensão de textos apresentadas aos alunos das escolas, em análise. E

ainda, se constituir em um instrumento que pudesse oferecer subsídios ao professor, que lhe permitam organizar uma proposta diferente daquela que ele vem desenvolvendo em relação à compreensão de textos.

O instrumento - proposta do estudo, submetido a validação de juizes e reestruturado depois das sugestões recebidas, ficou delineado da forma como mostra o QUADRO II.

Nele, entende-se, de acordo com o contexto de abrangência ( no caso, a compreensão de texto), por:

- **identificação:** a ação de extrair dados, de ordens distintas, referidos no texto de forma clara ou subjacente;

- **relação causal:** a ação de apontar e relacionar a(s) causa(s) e a(s) consequência(s) de uma determinada situação, estejam elas expressas de forma clara no texto ou precisem ser inferidas;

- **correspondência:** a ação de estabelecer relações, de tipos diversos, entre dois grupos de elementos;

- **classificação:** a ação de reunir, em um mesmo grupo, elementos com uma ou mais ordens de características semelhantes, dadas ou solicitadas para serem estabelecidas, a critério pessoal, mas lógico;

- **seriação:** a ação de reunir em um mesmo grupo e numa sequência ordenada, elementos diferentes, mas de uma mesma natureza;

- **implicação:** a ação de estabelecer relações entre ações sugeridas; direta ou indiretamente no texto, com base em significações pessoais.

Especificamente sobre a identificação é preciso se retomar o conceito piagetiano de identidade que diz que a ação transformadora não modifica uma propriedade, no caso, a invariante. Isto, neste estudo, significa que as questões de compreensão de textos, que requeram, para sua resolução, o acionamento da operação identificação, devem ser analisadas sob duas óticas: a forma como foram propostas e o conteúdo que solicitam porque, facilmente, pelo conteúdo, podem ser relacionadas à identificação, mas dependendo da forma como este conteúdo foi solicitado, pode-se perceber que o aluno não precisou ativar seu pensamento, isto é, foi capaz de responder ao que lhe foi perguntado, por ato de percepção aguçada, uma vez que lhe foram oferecidas indicações exageradamente óbvias para as respostas, quando estas não estavam prontas no próprio texto de consulta. Quando isto acontece, significa que não se está pedindo ao aluno que processe mentalmente a operação identificação, mas que use de outros meios comportamentais para emitir uma resposta.

Para ativar a operação identificação, no mínimo, a forma usada para tal, no exercício, deve estar proposta de modo diferente ao contexto de origem, mas de um modo que o aluno estabeleça relações com o que se lhe está perguntando, ou seja, de um modo que ele perceba que a mudança na forma de perguntar, não fez o conteúdo (o dado em si perguntado) também se alterar. Este gesto evitaria a cópia mecânica de respostas, por parte do aluno, realizada sob égide da percepção e não do pensamento.

As operacionalizações, organizadas para cada operação constante no quadro, procuraram abranger uma quantidade razoável de possíveis alternativas que se relacionassem com o trabalho apresentado pelo professor. Não se teve, entretanto, ao enumerá-las, a pretensão de esgotá-las, tarefa impossível de ser realizada tendo em vista a diversidade de elementos presentes em um mesmo texto e a capacidade humana de criar estratégias de ação, quando estimulada para tanto.

Acreditamos que uma leitura atenta seja suficiente para entendê-las e que, apenas, a operacionalização presente no item 6.02. necessite de maiores esclarecimentos. Quando se pede para o aluno "justificar adequação de fatos do acontecimento", se quer que ele opte por considerar o acontecimento incluso em critérios como "certo" ou "errado", "falso" ou "verdadeiro", "afirmativo" ou "negativo", "real" ou "fantástico", etc. e que justifique sua escolha por um deles, de forma coerente.

QUADRO II - INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO SIGNIFICADO OPERATÓRIO EVOLUTIVO DAS  
QUESTÕES/EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

		TEXTO			TEXTO			TO- TAL
		L	P	X	L	P	X	
<b>OPERAÇÕES MENTAIS</b>								
<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>								
Identificar:								
1.01.	partes componentes do texto (título, autor, número de parágrafos)							
1.02.	tema/assuntos tratados no texto							
1.03.	local da ação dos fatos/acidentes							
1.04.	momento/época da ocorrência dos fatos/acidentes							
1.05.	personagens principais e secundários							
1.06.	características das personagens							
1.07.	ações verbalizadas e praticadas pelas personagens							
1.08.	detalhes relacionados ao contexto dos fatos/acidentes							
1.09.	moral/ideia principal/mensagem que exprime o acontecimento							
<b>2. RELAÇÃO CAUSAL</b>								
2.01.	Apontar causas dos fatos/acidentes							
2.02.	Apontar consequências dos fatos/acidentes							
2.03.	Apontar causas das formas de ser e de agir de personagens							
2.04.	Apontar consequências das formas de ser e de agir de personagens							
2.05.	Estabelecer relação entre duas ou mais ações/reações de personagens							
2.06.	Estabelecer relação entre dois ou mais fatos/acidentes							
<b>3. CORRESPONDÊNCIA</b>								
Fazer corresponder:								
3.01.	fatos a personagens (e vice-versa)							
3.02.	ações a personagens (e vice-versa)							
3.03.	características a personagens (e vice-versa)							
3.04.	local das ações a personagens (e vice-versa)							
3.05.	pertencentes de personagens a seus respectivos donos							
<b>4. CLASSIFICAÇÃO</b>								
4.01.	Agrupar personagens conforme atributos comuns (todos os...)							
4.02.	Agrupar personagens em uma ou duas subcoleções conforme atributos comuns (alguns...)							
4.03.	Agrupar ações de personagens conforme atributos comuns							
4.04.	Agrupar características de personagens conforme atributos comuns							
4.05.	Agrupar elementos pertencentes ao contexto dos fatos conforme categorias discriminadas							
4.06.	Formar coleção com personagens que pertençam simultaneamente a duas (ou mais) outras coleções							
4.07.	Formar coleção com ações e/ou características de personagens que pertençam simultaneamente a duas (ou mais) outras coleções							
4.08.	Elaborar critério de classificação para grupos de personagens, ações e características de personagens, fatos de um mesmo acontecimento, pormenores contidos no acontecimento							
4.09.	Selecionar, dentre categorias explícitas, a mais adequada à classificação de determinados conjuntos já constituídos							
<b>5. SÉRIÇÃO</b>								
5.01.	Ordenar elementos do texto (fatos, ações, personagens, pormenores) conforme algum atributo (peso, cor, tempo, espessura, textura, resistência, altura, idade...)							
5.02.	Ordenar fatos de um mesmo acontecimento obedecendo sua sequência cronológica (começo, meio e fim)							
<b>6. IMPLICAÇÃO</b>								
6.01.	Estabelecer concordância/discordância por ações de personagens/fatos do acontecimento, justificando							
6.02.	Justificar adequação de fatos do acontecimento							
6.03.	Dar título a textos ou trocar títulos de textos, justificando							
6.04.	Supor fatos ou ações de personagens que mudariam a sucessão do acontecimento							
6.05.	Sugerir modos de agir se fosse a personagem, justificando							
6.06.	Predizer fatos para um acontecimento incompleto							
6.07.	Supor eventos que teriam lugar entre dois ou mais fatos descritos no acontecimento							
<b>Total</b>								

# Capítulo VI

## RESULTADOS

Analisados os exercícios de compreensão de textos (questão a questão, ou cada exercício como um todo), presentes nas provas e cadernos de alunos, recolhidos nas Escolas selecionadas, de acordo com procedimentos já explicados anteriormente, obtivemos resultados quantitativos e qualitativos que serão expostos , a seguir, série por série, das examinadas.



## A. RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS DE 1ª SÉRIE

Levantou-se nesta série, um total de 111 textos e deles se analisou apenas 73, tendo em vista a igualdade de características que continham. Desses 73, 69 eram originais e quatro se repetiam, mas foram incluídos porque seus exercícios de compreensão eram diferentes entre si.

Como aspectos quantitativos, resultantes da análise deste material, cabe ressaltar que:

a) reunidas todas as questões dos exercícios dos 73 textos, obteve-se um total de 287, sendo 24 % delas transcritas de livros, 59% organizadas pelas próprias professoras e os 17% restantes não tiveram sua procedência identificada porque não se localizou, em livros, os textos aos quais faziam parte ;

b) as questões estavam agrupadas em oito tipos de exercícios, a saber : questionário (56%), complemento de lacunas (23%), múltipla escolha (12%), citação (4%), classificação (2%), correspondência (1,3%), ilustração com desenho (1%) e ordenação (0,7%) ;

c) o número de questões propostas, nos exercícios de compreensão, para cada texto, variou de 1 a 8, predominando respectivamente 4 questões (26%), 5 questões (18%), 3 questões (16,4%) ;

d) em relação ao tipo de operações mentais, solicitadas no preenchimento das questões dos exercícios examinados, constatou-se que a identificação predominou em 84% delas; a classificação, em 8%; a relação causal, em 5,3%; a correspondência, em 2% e a seriação, em 0,7%.

Estes dados configuram uma determinada tendência, no universo amostrado, que privilegia a identificação, no rol das operações mentais acionadas, e o questionário, na forma de apresentação das questões.

Esse tipo de exercício realça uma metodologia que se repete, de forma rotineira e sucessiva, ao longo da história da escola, entre mestre e aluno, reforçando a concepção de que sempre que o conhecimento estiver sendo alvo de estudo, haverá questionamentos, portanto, perguntas e a suscitação de respostas. Realça também que ele não é uma opção substantiva, apesar de poder conter substancialidade, de acordo com seu posicionamento junto a outros modelos de exercícios. O mesmo, entretanto, não se pode afirmar em relação à operação identificação e à sua preponderância perante as demais. Senão, vejamos: a identificação, como manifestação de uma operação é componente de uma estrutura. Quem se manifesta, então, por meio da identificação, é a estrutura, que é a forma de organização das ações/processos mentais. Sendo assim, não se deveria fazer com que os alunos acionassem e manifestassem também, em uma proporção quantitativa semelhante, outras operações mentais, para que o conhecimento fosse desvelado de uma forma qualitativa melhor e com mais consistência e para que a estrutura mental se processasse de forma diversa ?

A professora está preferindo que o aluno expresse, nas questões dos exercícios de compreensão de texto, a identificação. Todavia, que identificação é esta ?

Esta fixação em um mesmo processamento estrutural não interferiria negativamente no processo de desenvolvimento da inteligência do escolar ? Ao mesmo tempo, seu acionamento permite ao aluno, operar com conteúdos, de fato, significativos, de um rol lhe apresentado ?

São indagações que procuraremos esclarecer, a seguir, começando por demonstrar

como, na prática diária da sala de aula, são tratadas as questões que poderiam desenvolver o pensamento através de exercícios de compreensão de textos.

## 1. FORMAS USADAS, EM SALA DE AULA, PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS

### 1.1. Questionário

Em relação ao questionário, que é o tipo mais usado de exercício, na primeira série (56%), as questões que contém recaem quase que integralmente na manifestação da identificação, indagando quase sempre, detalhes dos fatos apresentados, na maioria, insignificantes, tanto na conjuntura do texto como na ativação pessoal do processo cognitivo do aluno.

As perguntas se preocupam com **quem** realizou as ações; **o que** se realizou ou disse; **onde** a ação foi realizada; **qual**, no sentido de detalhar algum elemento (ou característica de alguma personagem) contido no texto; **como** algo aconteceu ou era; **quando** alguma coisa aconteceu. Raras perguntam **por que** alguma coisa aconteceu e há, ainda, aquelas que desejam saber a opinião pessoal da criança, interferindo exclusivamente com sua preferência pessoal, sua individualidade e sua afetividade, sem contudo, pedirem justificativas. Vejamos exemplos, a partir do texto e da criação das professoras e da simples transcrição de livros.

Para o texto "Cláudio e Flávia", trabalhado a 11 de novembro, a professora fez as seguintes perguntas:

#### *Cláudio e Flávia*

*Cláudio foi um dos primeiros alunos da classe. Ele ganhou uma bicicleta nova. O menino ficou muito contente.*

*Ele perguntou a Flávia, sua irmã:*

*- Você quer aprender a andar de bicicleta ?*

*É claro que Flávia aceitou.*

*O senhor Clóvis, pai dos meninos, foi logo dizendo:*

*- Cuidado com os carros na rua !*

*A mãe, Dona Glória, completou:*

*- E cuidado com as minhas plantas. Não vão estragar as flores !*

*(MAROTE, in MAROTE, 1986:52)*

**a) Qual foi o presente de Cláudio ?**

**b) Por que Cláudio ganhou este presente ?**

- c) Quem não sabia andar de bicicleta ?**  
**d) E você, que presente quer ganhar ?**

O texto "O susto de Fofinho", trabalhado no dia 12 de novembro, recebeu as seguintes perguntas:

*O susto de Fofinho*

*Dona Pata tinha cinco patinhos. Todos eram amarelinhos e espertos. Mas o mais engraçadinho era o menor deles. Seu nome era Fofinho.*

*Fofinho gostava de dar longos passeios longe da ninhada. Um dia, Fofinho passeava num belo bosque florido, quando apareceu um enorme gato preto. O gato assustou Fofinho, correndo atrás dele.*

*Dona Pata passava por ali. Ela viu seu filho em perigo e começou a dar bicadas no gato. O gato fugiu depressa.*

*Passado o susto, Dona Pata e Fofinho foram nadar no lago muito felizes.*

(MAROTE, in MAROTE, 1986:56)

- a) Onde Fofinho foi passear ?**  
**b) Quem assustou Fofinho ?**  
**c) Quem salvou Fofinho ?**  
**d) Se você fosse Fofinho o que você faria ?**

Os modelos de textos apresentados pertencem a primeiros livros, uma vez que, pode-se dizer, são mais "encorpados", têm mais orações (e, portanto, mais fatos), chegando a configurar um acontecimento.

Analisando-se as perguntas que os acompanham, observa-se que, além dos detalhes irrelevantes que procuram levantar, possuem erros e falhas de organização. Um exemplo pode ser constatado no texto "O susto de Fofinho", na pergunta "Se você fosse o Fofinho o que você faria ?" Esta pergunta quer se reportar a que momento do acontecimento ? Ou quando a organizou, propositalmente, a professora queria a multiplicidade de interpretações e conseqüentemente a variedade de respostas ? Esta questão precisa estar clara para a professora e para o aluno.

Não tocando na questão ideológica de seus conteúdos, esses textos são textos que têm informações mais consistentes (e, por isso, talvez disponham de conteúdos mais significativos para os alunos) que poderiam ser melhor exploradas em exercícios e envolver outras operações mentais, além da identificação. Percebe-se, no entanto, o cuidado da professora em empregar na confecção das perguntas, que se referem ao mesmo texto, uma variedade de pronomes. Entretanto, vamos comparar este tipo de exploração com o exemplo seguinte para verificar como existem formas ainda mais inferiores, no trato da compreensão de texto, às mostradas, até então, a começar com o tipo de texto apresentado ao aluno.

Utilizando o texto "O avião", a 19 de outubro, a professora perguntou:

*O avião*

*Olhe os brinquedos que o Rui tem:*

*um pião,*

*um caminhão,*

*um balão,*

*um ratão de corda e*

*um avião que parece de verdade.*

*Rui adora o seu avião.*

*Já falou que é o brinquedo de que mais gosta.*

*(FIORE, in FIORE, 1981:125)*

**a) Qual o nome da cópia ?**

**b) Qual o nome do personagem ?**

**c) Quais os nomes dos brinquedos que Rui tem ?**

**d) Qual o brinquedo que Rui adora ?**

A simples leitura das perguntas induz a um trabalho de montagem das questões desvinculado de um esforço mais criativo, por parte da professora organizadora, como de uma objetivação melhor definida, onde fique acentuada uma preocupação mais relevante em relação à compreensão de texto. Especificamente, no tocante à forma, observa-se que as perguntas omitem o verbo, fator que pode trazer problemas ao aluno na emissão das respostas escritas, tanto que este usa, como subterfúgio, a resposta direta, isto é, limita-se a escrever palavras sem chegar a organizar uma oração.

Apesar da escassez de fatos nesse texto, ele apresenta condições para se fazer um trabalho bem superior ao apresentado. Por exemplo: seus elementos integrantes ( no caso, brinquedos) poderiam ser aproveitados em exercícios de correspondência, classificação e seriação, explorando aspectos diversos, como **suas peculiaridades**, isto é, o fato de enumerarem meios de transporte (que se utilizam de vias, velocidades, comodidade, diferentes), objetos e animais, organizados com tipo de material diferente; tendo preços, pesos, movimentos, número de rodas, tamanhos, cores, desiguais; **sua forma escrita**, aproximando aqueles que possuem o mesmo número de sílabas ou sílabas terminais rimadas, seriando pela ordem alfabética, etc.

As sugestões, para montagem dos exercícios, podem parecer conter, a princípio, idéias superiores à fase de desenvolvimento mental da criança e ao seu processo pessoal de alfabetização. Todavia, se considerarmos como dado relevante, a data em que o texto foi apresentado ao aluno (19 de outubro), verificaremos que ele tem condições reais de executar propostas como as sugeridas também porque sua professora já o introduziu e munuiu de certos aparatos peculiares aos processos de leitura e escrita. Entretanto, esta clareza de aquisições pode também não estar presente, ou carecer de perceptibilidade, no **feedback** mantido entre professora e aluno, durante o processo ensino-aprendizagem. No caso específico dessa professora, pode-se dizer que isto estava acontecendo porque ela voltou a se valer do mesmo tipo de exploração de

texto, em trabalhos posteriores. Esta repetição de ações pode, sem dúvida, contribuir para a geração de um empobrecimento na cognitividade de seu aluno.

Até agora, observamos a construção de perguntas feitas por professoras. Vamos, em seguida, transcrever exemplos que elas tiram de livros didáticos para fazer um trabalho de comparação.

Para o texto "Veludo", BELLUCCI & CAVALCANTE (1987 a), organizam (tal qual em outros textos de seu livro) apenas um só exercício de compreensão de texto, intitulado "Responda com frases completas."

*Veludo*

*Veludo é o cavalo do vovô.  
Vovô dá comida para Veludo.  
Veludo come muita aveia.  
Vovô lava Veludo na Lagoa.  
-Eta cavalo bonito - falou vovô.*

*(BELLUCCI & CAVALCANTE, in BELLUCCI & CAVALCANTE, 1987a:45)*

- a) Qual é o nome do cavalo do vovô ?**
- b) O que Veludo come ?**
- c) Onde vovô lava Veludo ?**
- d) O que falou vovô ?**

Como se pode observar, o trabalho de criação destes dois autores citados, comparado com o mesmo trabalho realizado pelas professoras citadas, não apresenta diversidades; ao contrário, pauta-se pela repetição de formas de perguntar e também se preocupa, enfaticamente, com detalhes dos textos, priorizando a manifestação da identificação. E contém, ainda, em todas as perguntas, um detalhe que não pode passar despercebido: o fato das orações, que se constituiriam nas respostas, estarem integralmente formuladas nos próprios textos.

Também relacionadas a estas observações, estão as perguntas que indagam sobre a fala, o dito das personagens.

Inúmeros textos da 1ª série contém orações que registram a fala de algum personagem, como se pode observar nos modelos de textos, até aqui exemplificados. Uma pergunta muito costumeira, dos questionários, diz respeito ao que determinado personagem disse ou falou. Os próprios exemplos demonstram que nenhuma pergunta deste tipo, ao ser respondida, envolve desenvolvimento de pensamento porque o aluno estará, simplesmente, copiando do texto uma oração, e ainda sendo alentado pelo favorecimento lhe proporcionado pelo travessão e pelo nome da personagem que, ou está contido na mesma linha, servindo de indicador, ou nos cantos da linha (oração) anterior.

Examinemos outras perguntas contidas em outro livro, para verificar se existe alguma diferença.

De PASSOS (1988 a) é o texto "O rouxinol e a rosa".

O rouxinol e a rosa

"Era uma vez uma rosa.  
Era rosa e formosa.  
A rosa morava no ramo  
da roseira do jardim.  
Um rouxinol, à tardinha,  
gorjeava para a rosa.  
A rosa ria no ramo  
da roseira do jardim.  
E as flores nos canteiros  
sorriam ao ouvir a prosa  
do rouxinol e da rosa."

(PASSOS, in PASSOS, 1988a:106)

Para o texto "O rouxinol e a rosa", que é o penúltimo do seu livro, PASSOS organiza um exercício da seguinte forma: Forme palavras com as sílabas e responda:

**Quem gorjeava ?**

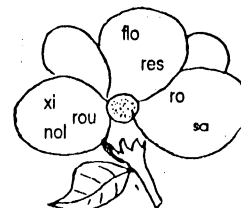
O.....

**Quem morava na roseira ?**

A.....

**Quem ouvia a prosa ?**

As.....



Do lado das perguntas há uma flor. Em três pétalas dela, se encontram as palavras que foram solicitadas para responder as perguntas com suas respectivas sílabas espalhadas, cabendo à criança, o esforço de colocar as sílabas em ordem, formando conseqüentemente as palavras antes de transcrevê-las no exercício, já que a cartilha é descartável.

Comparados os trabalhos das duas professoras com os dos autores dos livros didáticos, verifica-se que a forma de elaborar as perguntas, o tipo de operações mentais nelas envolvido, a forma de cobrar as respostas, assumem características semelhantes, divergindo-se em dois pontos: as professoras elaboram mais perguntas, para cada texto, e usam-nas como forma preferencial na compreensão de texto; já para os autores, elas representam apenas uma alternativa e, às vezes, uma alternativa raríssima (em um dos livros consultados, existem apenas quatro perguntas, sendo uma para cada um de quatro textos) mas fazem com que sua apresentação interfira no processo mental do aluno, de forma distinta, quando lhe oferecem mais indicações para as respostas, que já são exageradamente óbvias.

## 1.2. Exercício de completamento de lacunas

O segundo tipo de exercício mais utilizado, no conjunto de atividades usadas para compreensão de texto, é o de completamento de lacunas (23%).

Uma professora o organiza da seguinte forma, para o texto "A pipoca pula na panela", trabalhado no dia 10 de junho:

*A pipoca pula na panela*

*Paula coloca pipoca na panela.  
A pipoca pula.  
Paula come a pipoca.  
Ela dá pipoca ao papai e à mamãe.*

(ALMEIDA, P.N., in ALMEIDA, P.N, 1985:27)

"Interpretação de frases".

1. *Paula colocou pipoca na.....*
2. *A pipoca.....*
3. ....*come.....*
4. *Ela dá.....*

Para o texto do "palhaço Caçarola", trabalhado a 10 de setembro, a mesma professora, organizou um exercício com o título "Interpretação" com as seguintes questões:

*Caçarola é o nome do palhaço.  
Ele pediu a aliança da moça.  
Devolveu para a moça um caroço.  
A moça ria do palhaço.  
Caçarola corria da Fumaça.  
Fumaça era a vaca.  
Laçaram a Fumaça.*

(ALMEIDA, D.P.F., in ALMEIDA, D.P.F. s/d:93)

1. *Caçarola é o nome do.....*
2. *Ele pediu a aliança da.....*
3. *A..... ria do.....*
4. *Laçaram a .....*

Os textos aqui exemplificados foram, inicialmente, copiados uma vez pelo aluno, como

textos. Para completar as lacunas das questões lhe propostas, percebe-se que ele, obrigatoriamente, volta ao texto e faz nova cópia, só que, nesta segunda vez, de orações isoladas.

Sem copiar - ou fazer mais propriamente uma discriminação visual do que uma operação mental -, o aluno não tem condições de preencher a maioria das lacunas lhe apresentadas, porque elas não tem nexos, isto é, desassociadas do texto, não fornecem referência alguma do tipo de palavras que requerem para seu completamento. Esta ação deixa entrever que as questões formuladas não se propõem a verificar se o aluno, de fato, compreendeu as informações do texto, tomando-se por base a forma como estão colocadas, a qual se constitui mais em um "jogo de quebra-cabeça", cuja resolução, obrigatoriamente, se transforma em um simples processo mecânico de combinação, aproximação e transcrição de palavras, de um lugar para outro, ou seja, do texto para o exercício.

A repetição e a frequência desta forma, nos permite inferir que a professora não se deu conta desse fato.

Os exemplos, de exercício do mesmo tipo, de outra professora, nos dão a entender que ela quer superar esta forma mas pouco consegue, como veremos a seguir.

Para o texto do "Zeca", trabalhado entre os dias 18 e 22 de setembro, a professora organizou um exercício com o título de "**Complete**", cujas questões transcritas, como estão, do caderno do aluno (não se sabe onde eram as lacunas porque não há pistas), ficaram assim:

*Zeca jogou bola na rua.  
A bola caiu na janela da Zeila.  
Ela ficou maluca da vida.  
Ficou com raiva e falou:  
-Fora, Zeca !*

*(Autor e fonte não identificados)*

- 1. Zeca jogou bola.**
- 2. A bola bateu na janela da Zeila.**
- 3. Zeila ficou maluca da vida.**

Para o texto "O burro do circo", utilizado também pela mesma professora a 27 de outubro, organiza um exercício intitulado de "**Complete**", em que as questões prontas, ficaram assim:

*O burro do circo*

*Veja o burro do circo !  
Ele carrega o macaco nas costas.  
A corneta toca e a corrida inicia.  
O burro parece que vai escorregar.  
O macaco pula fora.  
A menina do saiote dourado sobe no burro.*



*Ela fica de pé nas costas do burro.  
O burro corre e ela joga beijos para o povo.*

*(Autor e fonte não identificados)*

- 1. O burro carrega o macaco.**
- 2. O macaco pula porque parece que o burro vai escorregar.**
- 3. A menina sobe no burro.**
- 4. A menina joga beijo para o povo.**

Enquanto que o questionário é o tipo de exercício mais utilizado pelas professoras, o exercício de completamento é o exercício que mais se destaca nos livros didáticos: ele se faz presente, freqüentemente, nas primeiras lições e reaparece, com regularidade, ao longo do ano, na maioria dos livros usados na amostra, que está sendo examinada. Dois livros da amostra se destacam dos demais pelo fator inclusão x exclusão: o de BELLUCCI & CAVALCANTE (1987 a) que não usam este tipo de exercício em nenhum dos textos apresentados e o de FALLEIROS DE ALMEIDA (s/d) que o utiliza na totalidade quase absoluta dos seus textos.

A maior diversidade de estruturação deste tipo de exercício cabe a PASSOS (1988a). Esta autora organiza modelos que aproveitam os recursos disponíveis de uma cartilha descartável, que só seriam possíveis à professora, através da impressão de mimeógrafo, os quais eventualmente podem suscitar algum interesse do aluno, mas que, na realidade, não o levam a um esforço maior de pensamento porque todas suas respostas já estão pré-impressas (ou em sílabas separadas, inseridas em pétalas de flores ou em triângulos, que a criança precisa juntar para formar a palavra e transcrevê-la para as lacunas do exercício; ou em palavras contidas em um retângulo, que a criança deve transferir para as lacunas do exercício; ou, simplesmente estão contidas no texto e como as frases do exercício são idênticas às do texto, a criança só está fazendo uma nova cópia das orações).

MAROTE (1986) é outro autor que utiliza este tipo de exercício, mas tal como PASSOS, sua criação tolhe a tentativa de estimular o pensamento do aluno pela forma como foi organizada, isto é, as lacunas estão previamente respondidas porque não há possibilidade nenhuma da criança confundir-se ou trocar as palavras nas orações. Uma criança normal não precisa freqüentar a escola para saber que palavra masculina faz concordância com palavra masculina, só como exemplo, porque esta é uma regra latente nela desde que iniciou o processo de comunicação. No mínimo, o exercício deveria propor mais palavras alternativas para o preenchimento das lacunas, fato que, obrigatoriamente acionaria o pensamento.

Se tivéssemos que escolher dos exemplos analisados em livros de 1ª série, entretanto, o mais adequado, possivelmente indicaríamos as questões que esse autor elabora para o texto "O tesouro". Vejamo-las:

#### *O tesouro*

*Zezinho e Joãozinho brincavam de piratas.  
Eles enterraram um tesouro no quintal.  
O tesouro era uma vasilha velha e enferrujada.  
Os meninos tinham colocado na vasilha muitas moedas de chocolate. Depois eles foram desenterrar o tesouro.  
Mas cavaram, cavaram e nenhum dinheiro apareceu.*

*De repente, viram Toquinho engolindo as moedas.  
Toquinho é o cachorro do Zezinho.  
Zezinho falou:  
-Ah ! Toquinho ! Achou um esconderijo melhor para o  
tesouro hem? !  
Você é capaz de dizer qual é esse esconderijo ?*

(MAROTE, in MAROTE, 1986:19)

***O cachorrinho de Zezinho chama.....  
O cachorrinho engoliu as.....  
O cãozinho escondeu o dinheiro na sua.....***

Por mais que as respostas às lacunas tenham sido simples, isto é, sejam facilmente acessíveis pela leitura do texto, uma vez que se referem a informações explicitamente contidas nele, a forma como as questões foram organizadas é a mais coerente, das até então mencionadas, porque suas lacunas foram colocadas em posições adequadas, que permitem à criança entendê-las e saber o que dela se quer e as orações, que formam as questões, não são idênticas as do texto mas expressam idéias contidas nele, o que exige decifração e compreensão de mensagens, ao invés do uso de simples processos perceptivos.

Entretanto, a criação de MAROTE, mesmo seguindo padrões idênticos para novo texto, no caso "O chipanzé Chuvisco", deixa a desejar, conforme se pode comprovar a seguir.

#### *O chipanzé Chuvisco*

*Chuvisco é um chipanzé.  
Chuvisco adora banana e chocolate.  
Ele fuma charuto e toca chocalho.  
Chuvisco mora no Circo Chapecó.  
O palhaço Chuchu chama o chipanzé:  
-Venha, Chuvisco, venha dançar !  
Chuvisco pega o chocalho e o guarda-chuva.  
Chuvisco dança e pula no arame.*

(MAROTE, in MAROTE, 1986:23)

***O nome do chipanzé é.....  
Chuvisco toca.....  
Chuvisco adora..... e.....  
Chuvisco mora no Circo.....  
O palhaço chama-se.....  
O palhaço Chuchu fala:  
.....  
Para dançar, Chuvisco pega o..... e o.....***

No caso destas questões, a coerência, pelo menos, mandaria suprimir aquelas que solicitam o nome do chimpanzé e do palhaço, porque estão pré-impressas ou pré-copiadas no próprio exercício. As orações que questionam outros detalhes do texto poderiam, também, ser escritas de forma distinta: ao invés de se colocar "Chuvisco toca...", por que não se por "O instrumento que Chuvisco toca tem o nome de ou chama-se..." sem dar ao aluno as famosas pistas do **o** ou **a** ou do **do** ou **da** ?

O ideal para o preenchimento das lacunas do exercício de completamento seria o aluno executar esta ação mediante a compreensão e a memorização das informações do texto. Não acontecendo isto, o texto deveria ser encarado mais como um material de consulta, na busca de informações, do que de uma fonte fiel e integral de transcrição delas. Infelizmente não é esta a concepção dominante entre os autores de livros didáticos, tal como verificamos.

Constata-se, portanto, que não há diferenças qualitativas discrepantes nos exercícios de completamento de lacunas organizados pelas professoras e pelos autores de livros. Em ambas as organizações existe uma intensa preocupação com os detalhes presentes no texto (ora, **quem** realizou as ações; ora, **o que** os sujeitos fizeram e **quando**; ora, indagam sobre um complemento ou detalhe destas ações ou pertinentes aos sujeitos que as fizeram) que enfatizam, no seu preenchimento, em demasia, a operação identificação.

### 1.3. Exercício de múltipla escolha

De acordo com o levantamento procedido na amostra em que estamos nos baseando, o exercício de múltipla escolha é o terceiro mais usado quando as professoras organizam, ou escolhem dos livros, questões relacionadas à compreensão de textos. Este exercício (com 12% do total das questões), entretanto, não se apresenta tal como o questionário e o completamento de lacunas, que aparecem no trabalho de **todas** as professoras, ao longo de **todo** o ano escolar: dele se valem somente algumas delas e as professoras que os utilizam, fazem-no esporadicamente e, de preferência, no segundo semestre letivo. Vejamos exemplos deles.

Para o texto do "Elefante", trabalhado a 15 de outubro, uma professora organizou, sem título, a seguinte questão:

***O elefante do circo escapou da jaula.  
Foi só gente fugindo.  
Dona Antônia caiu em cima do Seu Antenor.  
O gerente do circo engoliu o apito.  
Nunca vi tanta loucura !***

*(Adaptado de FERREIRA et alii, 1990:78)*

**O gerente engoliu:**

- a corda**
- o apito**
- o elefante (sic)**

Outra professora organiza para o texto "Violeta", trabalhado a 18 de agosto, exercício com o título de "Risque a palavra certa":

*Violeta*

*O nome da vaca é Violeta.  
Ela vive na vila da vovó.  
Vovó tira leite da vaca.  
Diva bebe o leite de Violeta.*

*(Autor e fonte não identificados)*

***O nome da vaca é:  
Mimi - Violeta - Vera  
Ela vive na vila da vovó. (sic)  
Vila - rua - sítio***

Para o texto da "Cidade", trabalhado a 9 de setembro, esta professora organiza exercício intitulado "Risque o certo:"

*A cidade é bonita.  
Na cidade tem um cinema.  
Sábado, Cecília vai ao cinema.*

*(Autor e fonte não identificados)*

***Na cidade tem:    
Cecília vai ao cinema:***

Para reforçar a mostra sobre este tipo de exercício, transcrevemos as questões de provas aplicadas nos alunos, em épocas e em escolas diferentes, embora não saibamos a autoria delas.

Na primeira Escola, a prova foi aplicada a 23 de setembro, utilizando o seguinte texto e exercício:

*O sítio é do vovô Ivo.  
Ele vive no sítio.  
Vovô Ivo cuida do cavalo Veludo.  
Vovô lava Veludo todo dia.*

Sábado, vovô levou Veludo até a vila.  
-Viva Veludo ! falou vovô.

(Autor e fonte não identificados)

**Assinale com um X a resposta certa:**

**a) Vovô Ivo tem um:**

sítio    boi    cinema

**b) O nome do cavalo é:**

Vavá    Veludo    Zeca

Na segunda Escola, em prova aplicada a 17 de setembro, constou o texto e o seguinte exercício:

*O meu gatinho*

*Bichano é um lindo gato peludo.*

*Ele é muito levado, sabe pular o muro e gosta de caçar ratos.*

*Um dia, Bichano caçou um rato que apareceu na cozinha.*

*Ficou orgulhoso com a sua façanha.*

*Bichano é o gato que Aninha gosta muito.*

(Autor e fonte não identificados)

**1) Marque com X a resposta certa:**

**a) Bichano é um**   ( ) cachorro

( ) carneiro

( ) gato

**b) Bichano sabe**   ( ) pular riacho

( ) caçar ratos

( ) dormir

E em prova aplicada a 2 de dezembro, nesta mesma Escola, o texto e o exercício foram:

*Que coisa engraçada !*

*Um dia o jacaré foi tomar banho de sol na beira da lagoa.  
De repente, arregalou os olhos quando viu um jacaré  
pequeno demais.*

*Ele perguntou:*

*- Você é jacaré ?*

*O bichinho disse:*

*- Ora essa ! Sou uma lagartixa ! Eu queria  
tanto passear na lagoa. Você bem que podia me levar.*

*O jacaré prometeu que levava.*

*Então é que foi engraçado ! A lagartixa subiu no jacaré.*

*O jacaré tremeu todo e atirou a lagartixa longe !*

*Por que o jacaré fez isso ?*

*A lagartixa é fria, fria.*

*Será que o jacaré sentiu aflição ?*

*(PINHEIRO & CAMARGO, in MARQUES, s/d(b):38)*

**Marque com X o certo:**

**a) O jacaré arregalou os olhos porque ficou**

**( ) com medo ( ) espantado ( ) triste**

**b) Você é jacaré ? Quem disse essa frase foi:**

**( ) lagartixa ( ) jacaré**

Obedecendo a um mesmo ritmo, a uma mesma sintonia que o questionário e o exercício de completamento de lacunas, o exercício de múltipla escolha se fixa em identificar o **onde**, o **quê**, o **qual**, o **quando**, o **como**, o **quem**, dos fatos dos textos. Esporadicamente aparece um por quê e a solicitação, de uma confirmação ou negação de um fato do acontecimento. Na amostra, até aqui utilizada, à exceção de uma única resposta que não estava contida declaradamente nas linhas dos textos, precisando ser inferida, todas as demais se assentam em uma única operação mental: a identificação.

Tal como o exercício de completamento de lacunas, o exercício de múltipla escolha apresenta "dicas" na sua construção que facilitam sua resposta ou não deixam o aluno errá-la.

Essas "dicas" podem ser consideradas mais como distorções de forma, como é possível detectar, ou seja: ou a alternativa, que deveria ser assinalada, completa uma frase idêntica a do texto ou é muito parecida, levando ao acerto, não por esforço mental mas mais por discriminação visual; ou as alternativas que não devem ser assinaladas são tão fora de propósito (vide exercício relacionado anteriormente ao texto do "elefante") que em um passar de olhos são imediatamente descartadas; ou a oferta de alternativas é insuficiente, a ponto do aluno não ter opções para estabelecer análise e relação com o enunciado inicial da questão, fazendo com que acerte porque sabe ou porque é evidente ou com que "tente a sorte", se não sabe ou não tem certeza quanto à resposta que a professora está pedindo; ou as alternativas apresentadas são mal formuladas, levantando possibilidade de dubiedade de respostas (só para ilustrar, observe-se o ítem primeiro do exercício que acompanha o texto do "sítio do Vovô Ivo" e o segundo ítem do exercício referente ao texto "O meu gatinho").

A respeito da dubiedade de interpretações, cabe indagar: ela foi proposital ? Se não foi, na hora da correção, será que a professora terá condições de perceber sua existência e aceitar a

resposta do aluno, discordante da sua, por questão de interpretação e valorizá-lo por sua sagacidade ? Ou, simplesmente, com um gesto autoritário e irreflexivo, anulará a resposta dele e ainda o criticará ? Neste caso, é preciso que o "jogo de intenções" esteja bem definido para que o esforço mental do aluno seja relevado e ele mesmo, seja estimulado para o desenvolvimento, ao invés de abafado ou simplesmente cerceado.

Em relação aos autores, foram analisados os trabalhos de CEGALLA (1980 a), PASSOS (1988 a), SANTOS (s/d), FERREIRA, ERBANO e BRANDALISE (1990), os quais não se distanciam daqueles criados pelas professoras; ao contrário, incluem alternativas tão díspares para compor uma questão, que chegam a se aproximar do limite do ridículo, contribuindo mais para atrapalhar do que para promover oportunidades de desenvolvimento do pensamento do aluno. Senão, vejamos:

Para o texto "A fada", PASSOS propõe:

*A fada*

*A fada é boa.  
A fada cuida de Fábio.  
Fábio afia a faca.  
Fábio é afobado.  
-Cuidado, Fábio! A faca é afiada.*

(PASSOS, in PASSOS, 1988a:28)

**Pinte a resposta certa:**

**Fábio afia:**

a fada     a faca     a foca

Para o texto "O pássaro na floresta" a mesma autora elabora:

*O pássaro na floresta*

*Poti foi caçar na floresta.  
Poti levou arco e flecha.  
Havia neblina na floresta.  
Poti viu um pássaro de plumas coloridas.  
Poti atirou a flecha.  
A flecha foi cair no meio das plantas.  
O pássaro de plumas coloridas fugiu.*

(PASSOS, in PASSOS, 1988a:88)

**Marque o certo:**

**Na floresta havia:**

glicerina    platina    neblina

FERREIRA, ERBANO e BRANDALISE se reúnem e organizam para o texto da "ave" a seguinte questão:

*A ave botou ovo e voou.  
Vavá viu o ovo e falou:  
- É belo o ovo !  
Tia Vivita falou:  
- Vavá, o ovo é da ave !*

(FERREIRA et alii, in FERREIRA et alii, 1990:25)

**Marque o certo:**  
**A ave botou:**    uva    ave    ovo

Comparados os trabalhos dos autores com os das professoras, em relação ao exercício de múltipla escolha, verifica-se que os exercícios dos autores são mais frequentes e diversificam mais a operacionalização da identificação. Todavia, suas formas de organização se fixam em um mesmo conjunto de características, que pouco contribuem para acionar pensamento. Dizemos isto porque estas características estão relacionadas a poucas alternativas para uma mesma questão; a alternativas evidentes; a alternativas descabidas (*vide* principalmente questões dos exercícios que se seguem aos textos organizados por FERREIRA et alii e PASSOS: pode uma pessoa afiar uma fada ou uma foca ? pode uma ave botar uma uva ou outra ave ? uma criança de sete anos conhece o significado de glicerina ou platina e estas duas expressões têm alguma relação com "neblina" para serem colocadas como alternativas de uma questão de exercício de múltipla escolha ? a rima é motivo suficiente, para tanto ? ); ao uso indevido da negatividade como proposição de alternativas falsas que, por si só, leva a uma omissão de análise; ao uso de expressões idênticas às mencionadas no texto, desprezando-se a oportunidade de confrontar e constatar modos diferentes de se manifestar uma mesma informação; a rareza de questões em que a alternativa correta esteja apenas implícita ao contexto do texto.

#### 1.4. Exercício de classificação

O único exercício criado, também, por uma única professora que utiliza a classificação como operação mental, está mais relacionado às classes de significados, que pertencem às palavras isoladas de um texto, do que às informações contidas nele. E a operação classificação apenas faz parte da estrutura mental acionada para a resolução do exercício, porque a ação expressa nele é a identificação, como demonstra o exemplo, que se segue.

Para o texto "O sapo sapeca", trabalhado a 13 de agosto, organiza o seguinte exercício, cujo modelo usa também para outros textos:

*O sapo sapeca*



*O sino soou na capela.  
 O sapo sabido saiu da lagoa.  
 Pulou, pulou e ficou com fome e sede.  
 Comeu a salada de Sueli.  
 Bebeu o suco de caju de Simone.  
 Sujou o sofá de Sofia e sumiu.  
 O sapo é sapeca.*

(BELLUCCI & CAVALCANTE, in BELLUCCI & CAVALCANTE, 1987a:41)

**1. Procure na leitura:**

- a) Nome de objetos ?**
- b) Nome de fruta ?**
- c) Nome de pessoas ?**
- d) Nome de um lugar ?**

A classificação é uma operação muito pouco usada também por autores de livros didáticos, quando organizam exercícios de compreensão de texto.

Examinados os poucos modelos de exercícios que os autores organizam, verifica-se que se assentam sobre três grupos de categorias aparentemente diferentes - "o sim e o não", "o certo e o errado" e "o falso e o verdadeiro" - mas que, na realidade, contém, na sua essência, a mesma idéia, ou seja, confirmar ou negar ações de personagens ou fatos do acontecimento, utilizando três pares diferentes de expressões antônimas, mas imbuídas do mesmo significado. Com isto, embora se varie o título do exercício, a operacionalização da ação de classificar fica restrita a apenas uma forma, quando existem muitas outras que poderiam ser acionadas para explorar um mesmo texto. Isto, sem levar em consideração o modo como o exercício, em si, é organizado, que contribui para deturpar o uso da operação "classificação". Se não, vejamos.

Como a maioria das orações utilizadas no exercício são idênticas às do texto ou são formadas com as mesmas expressões dele, nos parece que, às vezes, cabe ao aluno reagrupá-las, seguindo algum critério, até mais por discriminação visual do que através do cumprimento de uma série de ações que envolvem a leitura, a compreensão das mensagens, a reunião de fatos ou elementos semelhantes, ou seja, através de esforço mental; o fato também de se colocar um **não** nas alternativas do exercício, além de ser considerado uma falha de montagem, porque confunde o aluno, por si só já proporciona pistas que o levam, facilmente, a inferir o erro, a falsidade ou a não pertinência ao universo de informações do texto, em estudo, isto é, a resolver a questão, sem grande dispêndio de esforço mental e mais por reflexo condicionado. No mínimo em lugar do "não", as orações poderiam ser construídas em forma afirmativa, mas com conteúdo diverso ao desejado.

A análise destes exercícios, ainda, nos permite constatar, em certos casos, que somente a leitura do exercício, independentemente à leitura e processo de compreensão do texto, pode ser suficiente, ao aluno, para garantir-lhe condições de resolvê-lo devido à bagagem de conhecimentos que possui, uma vez que sua fonte de conhecimentos não se restringe ao meio escolar, em contrapartida à forma como as alternativas são elaboradas e à desconsideração de que o sujeito se encontra também em franco processo adaptativo e interacionista com o meio social.

Como exemplo, anexamos a criação de FALLEIROS DE ALMEIDA (s/d) e de CEGALLA (1980a).

FALLEIROS DE ALMEIDA, para o texto "O grilo", cria dois exercícios de classificação, da seguinte maneira:

*O grilo*

*Patrícia procurava na grama, animais invertebrados.  
Pedrinho, seu primo, brincava e viu um grilo na grade.  
Ele colocou o grilo dentro de um vidro transparente.  
Patrícia mostrou o grilo para a professora.  
Dona Cristina pôs o vidro numa prateleira grande.  
Outras crianças levaram gravuras de animais invertebrados.*

(ALMEIDA, D.P.F., in ALMEIDA, D.P.F., s/d:105)

**1. Sim-Não**

*Patrícia colocou o grilo dentro de um vidro transparente.*

*Pedrinho colocou o grilo dentro de um vidro transparente.*

*Patrícia mostrou o grilo para a professora.*

**2. Certo-Errado**

*As crianças levaram gravuras de animais invertebrados.*

*Dona Cristina pôs o vidro numa prateleira grande.*

CEGALLA cria, em todo seu livro, apenas dois exercícios de classificação. Um deles acompanha o texto "No sítio".

*No sítio*

*O sítio de tio Osvaldo é grande e bonito. Tem muitos bichos e frutas.*

*Lá eu brinco à vontade com meus primos.*

*Subimos nas árvores, andamos de charretinha, puxada pelo carneirinho Jasmim, mexemos com*

*o bode Barbicha, que dá chifradas e corre atrás da gente.*

*Gostamos também de nadar na piscina e de*

*montar no Fumacinha, que é um cavalinho manso.*

*Um dia, descobri um ninho de passarinho*

*numa árvore. Dentro havia três ovinhos brancos.*

*Fiquei encantado com a descoberta.*

*Quantas coisas bonitas há no sítio !*

(CEGALLA, in CEGALLA, 1980a:71).

**Coloque V se for verdadeiro e F se for falso:**

- ( ) O bode Barbicha é manso.  
 ( ) No sítio o menino brinca com seus primos.  
 ( ) No sítio não há piscina.

#### 1.5. Exercício de correspondência

Da amostra em estudo, observou-se que nenhuma professora organiza sozinha este tipo de exercício. Uma única os utiliza, transcrevendo-os do livro de FALLEIROS DE ALMEIDA (s/d). Esta autora, para o texto "A travessura de Xaxá", organiza:

##### *A travessura de Xaxá*

*Xerxes trouxe um peixinho dentro do aquário.  
 Ele deixou o peixinho na mesa, próximo da janela e saiu.  
 Xaxá tomava xarope na xícara e enxergou o peixinho.  
 Ela subiu no caixote baixo e puxou a toalha xadrez da mesa.  
 O peixinho mexia na água, quando o aquário  
 e o vidro de xarope viraram.  
 Xaxá ouviu os passos de Xerxes e escondeu-se debaixo da  
 mesa.  
 Xerxes enxugou a mesa, abaixou para limpar  
 o chão e conversar com a Xaxá.*

(ALMEIDA, D.P.F., in ALMEIDA, D.P.F., s/d: 111).

<b>Ligar</b>	
<b>peixinho</b>	<b>mexia</b>
<b>aquário e vidro</b>	<b>viraram</b>
<b>Xerxes</b>	<b>tomava xarope</b>
<b>Xaxá</b>	<b>enxugou a mesa.</b>

Em seu livro, FALLEIROS DE ALMEIDA, acrescenta outros exercícios de correspondência, anexos cada qual a um texto, repetindo o mesmo tipo de relações, ou seja: características a personagens; época de transcorrência a fatos e personagens às suas respectivas ações praticadas.

Da amostra de livros que estamos retirando modelos de exercícios (porque se constituíram na fonte de consulta das professoras) encontramos ainda o tipo em questão, no livro de CEGALLA(1980a).

Para o texto "Hora do almoço", esse autor organiza:

### *Hora do almoço*

*As crianças foram visitar o Jardim Zoológico na hora do almoço dos animais.  
 Todos os bichos receberam a sua comida.  
 Os leões comeram carne.  
 Os elefantes comeram um montão de capim seco.  
 As girafas e os hipopótamos comeram folhas e capim verde.  
 Os macacos comeram dois cachos de bananas.  
 Os ursos comeram frutas e mel.  
 Para as focas o guarda levou um cesto cheio de peixes, que foi jogando na água aos poucos. Elas gritaram contentes e pularam dentro da água.  
 Que bichos gulosos são as focas !  
 As crianças se divertiram muito vendo a bicharada comer.*

(CEGALLA, in CEGALLA, 1980a:30)

#### **1. Vamos ligar os animais aos nomes de suas comidas ?**

<b>elefantes</b>	<b>folhas e capim verde</b>
<b>focas</b>	<b>banana</b>
<b>girafas</b>	<b>capim seco</b>
<b>leões</b>	<b>frutas e mel</b>
<b>macacos</b>	<b>peixe</b>
<b>ursos</b>	<b>carne</b>

Para o texto "O tucano, a arara e o papagaio" organiza:

#### *O tucano, a arara e o papagaio*

*O tucano, a arara e o papagaio foram jantar na mesma árvore.  
 Era uma árvore grande, carregada de frutinhas maduras.  
 - Esta árvore é minha, disse a arara. Eu cheguei primeiro.  
 - É minha, reclamou o papagaio. Foi aqui que eu nasci.  
 O tucano cortou logo a discussão:  
 - Não é preciso brigar ! A árvore é nossa amiga. Nela há lugar e comida para todos.  
 Os dois brigões ficaram quietos e jantaram com o tucano, na maior alegria.  
 Quando a Lua apareceu no céu, os três já estavam dormindo.*

(CEGALLA, in CEGALLA, 1980a:62).

1. Numere as aves de acordo com a idéia delas:

- ① A árvore é minha porque cheguei primeiro.  papagaio  
 ② A árvore é minha porque nasci aqui.  tucano  
 ③ A árvore é de todas as aves.  arara

Comparando exercícios de FALLEIROS DE ALMEIDA com CEGALLA, observamos que este último autor repete os tipos de correspondência estabelecidos pelo primeiro, isto é, personagens às suas respectivas ações praticadas ou verbalizadas e características (no caso, alimentos próprios) a personagens.

Tal qual a operação identificação - muito usada nos exercícios de completamento de lacunas, múltipla escolha e questionário e que se faz muito variável na sua operacionalização, incidindo sobre múltiplos aspectos do texto (como assuntos de que trata; local da ação dos fatos; época em que transcorrem; personagens com suas características e ações praticadas ou verbalizadas, entre outros)- a correspondência dá margem a estabelecer uma série de relações que, muitas vezes, estão presentes, nos textos, dependendo da forma como foram organizados. Este fato, entretanto, parece-nos passar despercebido às professoras e aos próprios autores de livros didáticos pela total ausência dela e, ao mesmo tempo, pela eventualidade com que frequenta seus trabalhos (em nossa amostra, abrange somente 1,3% da totalidade dos exercícios em exame).

Aqueles autores que usam este tipo de operação falham em dois pontos: a pouca variabilidade de sua operacionalização e a falta de alternativas conflituosas, para mais ou para menos, que exigem, de fato, um esforço mental, para que as correspondências, entre os dois grupos necessários, ocorram. Alternativas na mesma quantidade entre os dois grupos, capazes de só formar pares, sem vínculos com outros pares ou outras alternativas, sempre dão margem, no caso de incompreensão, ao "chute", à sorte, ao jogo e, eventualmente, como se tratam de exercícios gerados à base do trabalho de compreensão de um texto, a não leitura do próprio texto porque a leitura do exercício, pela forma como suas alternativas foram organizadas (principalmente em relação à concordância verbal e nominal) é suficiente para fornecer subsídios à sua resolução e nisto se perde ou se desperdiça uma boa oportunidade e uma oportunidade a mais, capaz de levar o aluno a pensar.

#### 1.6. Exercício de ordenação

Ocupando a última posição na escala de frequência dos tipos de exercícios usados para a compreensão de textos, em nossa amostra (0,7%), está o exercício que envolve a ação de ordenar.

Ele aparece, em toda a amostra, apenas duas vezes: na primeira, no caderno do aluno, organizado pela professora e na segunda, em uma prova, onde se desconhece o autor da organização. Nas duas, quer assumir o caráter de ordenação de fatos apoiada em uma pretensa sequência lógica, como poderemos constatar.

A elaboração vinda da professora teve origem do seguinte texto:

*Vanessa amassou a massa da torta.*

*Ela esticou a massa na forma.  
Depois ela recheou a torta com pêssegos.  
A torta foi assada no forno*

*(Autor e fonte não identificados)*

A partir dele, organizou:

**1) Numere:**

- Ela colocou a torta no forno.*
- Vanessa amassou a massa.*
- Ficou muito deliciosa.*
- Ela recheou com pêssegos.*

O outro exercício, que constou de uma prova, acompanha o texto "Que coisa engraçada", citado anteriormente, e foi organizado da seguinte maneira:

**1) Numere as frases de acordo com o texto.**

- O jacaré tremeu todo.*
- A lagartixa é fria, fria....*
- O jacaré arregalou os olhos.*
- Eu quero passear na lagoa.*

Dos livros que se conseguiu relacionar aos trabalhos das professoras, em apenas dois se encontrou exercícios de seriação: no de MAROTE(1986) e no de CEGALLA(1980 a).

Para o texto "A travessura", MAROTE organiza o seguinte exercício:

*A travessura*

*Pedrinho e Frederico são muito travessos.*

*Um dia, Dona Cristina foi fazer compras.*

*Pedrinho disse a Frederico:*

*-Frederico, mamãe saiu. Vamos fazer uma guerra de travesseiros ?*

*Os meninos começaram a jogar travesseiros um no outro.*

*De repente, Pedrinho perdeu o equilíbrio e caiu sobre o trinco da porta. Ele deu um grito:*

*to:*

*-Ui ! Ui ! Quebrei o braço !*

*Frederico ficou branco de susto.*

*Ainda bem que Dona Cristina chegou e levou Pedrinho ao hospital.  
Agora os meninos não querem mais saber de brincadeiras de mau gosto.*

(MAROTE, in MAROTE, 1986:47)

**Numere os acontecimentos na ordem certa:**

- Pedrinho quebrou o braço.**
- Pedrinho e Frederico fizeram guerra de travesseiros.**
- Dona Cristina foi fazer compras.**

No livro de CEGALLA, aparece apenas um exercício, acompanhando o texto "Uma tarde maravilhosa", assim organizado:

*Uma tarde maravilhosa*

*No seu aniversário, Arlete ganhou uma casinha de bonecas.  
Ela me telefonou, convidando:  
-Verônica, venha passar a tarde comigo.  
Eu fui porque gosto de brincar com ela. Arlete é uma menina boa e educada.  
O quarto dela é grande e bem arrumadinho. Num canto, há uma mesa de desenho, com tintas, pincéis e tudo.  
Arlete possui uma linda coleção de bonecas.  
Logo começamos a brincar: nós éramos as mães e as bonecas nossas filhinhas.  
Depois do lanche, brincamos com telefone de verdade.  
Que tarde maravilhosa passei na casa de Arlete !*

(CEGALLA, in CEGALLA, 1980 a:80)

**Numere os fatos pela ordem em que aconteceram:**

- ( ) **Arlete e Verônica brincaram com as bonecas.**
- ( ) **Arlete ganhou uma casinha de bonecas.**
- ( ) **Elas brincaram com telefone de verdade.**
- ( ) **As duas meninas lancharam juntas.**
- ( ) **Arlete convidou Verônica para brincar.**

Nos exemplos mostrados, a ordenação de fatos se coloca como a regra geral para eventuais exercícios de seriação, embora esta operação possa ser aplicada a uma série de elementos pertencentes ao texto, que podem ser organizados de acordo com vários atributos como peso, cor, tempo, idade, textura, resistência, entre outros.

Analisando-se os exercícios elaborados, percebe-se a independência das orações, isto é, cada oração do exercício expressa um fato que fica totalmente desarticulado do seu anterior e posterior. Para ordená-las, tem-se a impressão que o aluno precisa localizá-las no texto e transportar mentalmente a ordem encontrada para o exercício, ou mesmo, numerá-las no texto e transcrever os numerais, em seguida, para o exercício; enfim, que o aluno precisa criar um método próprio para conseguir resolver o exercício e, como uma sistematização, nesta fase de sua vida, começa a aflorar, supõe-se que tem dificuldades para resolver tal exercício ou só consegue fazê-lo apenas parcialmente.

Essas ações feitas pelo aluno, ou supostamente feitas, demonstram que o esforço de compreensão do texto é desconsiderado porque as orações que lhe pedem para sequenciar, posteriormente à leitura, através de numerais, reunidas, não formam um resumo coerente do texto que acabou de ler, uma vez que não dispõem de um elo de ligação entre si, cabendo-lhe efetuar novas ações para resolver o exercício, no lugar de utilizar aquilo que compreendeu e reteve na memória, justamente porque lhe despertou o interesse. E estas novas ações, no nosso modo de entender, se relacionam mais a outras operações, no caso, infralógicas como relação temporal e espacial, ou mesmo, lógicas, como a identificação e a correspondência que, mesmo reunidas ao longo do processo mental, não chegam, no seu final, a configurar a seriação propriamente dita.

Poder-se-ia dizer que se trata de uma seriação artificial, que só é encarada como seriação porque as orações do exercício formam um único bloco, relacionado a um mesmo assunto mas que, no seu interior, são inconsistentes e só passíveis de serem ordenadas porque o aluno consulta o texto e verifica nele o seu respectivo posicionamento, que projeta, em seguida, para o exercício. O exercício como está posto, nos exemplos, não configuraria uma seriação efetiva, mas um conjunto de orações soltas que podem ser sequenciadas porque se referem a fatos de um mesmo acontecimento que transcorreram obrigatoriamente numa ordem temporal.

O próprio esquema de organização dos exercícios está desarticulado em si, porque visa estabelecer uma relação com a cardinalidade dos numerais, quando o correto seria com a sua ordinalidade.

A quantidade de orações de um exercício de seriação também exerce influência sobre sua resolução. Três orações não representam uma quantidade ideal porque oferecem muito pouca opção de ordenação, podendo dar margem ao "jogo do acerto x erro" em substituição ao uso de esquemas mentais dirigidos diretamente a um alvo pré-estabelecido e passível de compreensão.

Além da exigüidade de orações, da supressão de um relacionamento natural entre elas, a transposição, para o exercício, de orações idênticas às do texto, contribui para que o aluno se veja obrigado a enfatizar mais a posição espacial, geográfica delas, que a posição temporal, sequencial, concebida, pelo menos, em idéia, na montagem do exercício mas só atingida por processo de compreensão, embora, no caso do texto, posição espacial x posição temporal se incorporem. Esta forma de apresentação do exercício requer do aluno, para sua resolução, a nosso ver, o seu afastamento de um processo de compreensão de texto em si, para se satisfazer somente com identificação de simples posições.

Por outro lado, a entrada de elementos novos no exercício, que não aparecem explicitamente no texto, pode favorecer ou desfavorecer o aluno. Se a ênfase for valorizar a experiência de vida do aluno, ela é importante e pode também ser desvinculada de um texto e, sozinha, vir a compor um, desde que suas orações sejam sequenciadas corretamente. Neste momento, as falhas anteriores poderão eclodir porque possivelmente se perceberá que o aluno teve dificuldades para resolver esta espécie de exercício, uma vez que não estava acostumado a sequenciar fatos de um mesmo acontecimento que são normalmente ligados entre si por uma mesma relação causal, ou seja, ele não foi, anteriormente, levado a estabelecer esta relação, porque as orações lhe apresentadas em um mesmo exercício, até então, não se relacionavam ou não mantinham uma relação natural, entre si. Esta experiência será válida se o professor perceber estes fatos e encetar ações que procurem sua reversão. Em contrapartida, podem desfavorecer, se



o objetivo maior se relaciona com a compreensão do texto: o exercício é uma forma para levantar os índices de compreensão do texto; se ele extrapola, neste caso específico, suas informações, fica difícil definir se as informações explícitas foram compreendidas.

O ideal seria que o professor se mantivesse fiel às informações do texto, reescrevendo um novo em, pelo menos, cinco orações, com conteúdos idênticos mas com forma diversa à original e as apresentasse ao aluno em desordem, para que as ordenasse convenientemente. Fazendo-se uso desta estruturação, o aluno estaria também, e simultaneamente, sendo levado a constatar a possibilidade de se sintetizar idéias e de se externar um mesmo conteúdo de forma distinta a outra já existente.

Além destas seis formas usadas pelas professoras para o desenvolvimento da compreensão de texto, aparecem ainda, nos cadernos dos alunos, pertencentes ao universo em estudo, exercícios de citação (4%) e de ilustração de algum aspecto específico do texto, na forma de desenhos (1%). Preferimos, para este estudo, descartar ambos porque, o primeiro, embora com uma percentagem de frequência significativa, trata especificamente de meras translações de informações do texto ao exercício, agora de forma clara e não disfarçada como outros tipos que vimos anteriormente; e o segundo, porque se relaciona mais à criatividade e a aspectos afetivo-motores da personalidade infantil.

## 2. AS OPERAÇÕES MENTAIS, CUJA EXPRESSÃO É SOLICITADA NAS QUESTÕES/EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

As questões dos exercícios usados, na 1ª série, para desenvolver a compreensão de textos acusam a existência de uma desproporcionalidade quantitativa exagerada entre as operações mentais acionadas pela criança para seu preenchimento, ao lado de uma desproporcionalidade quantitativa entre as formas de operacionalização de uma mesma operação mental, isto é, há concentração em algumas delas e há discriminação total em relação a outras.

O QUADRO III informa convenientemente estas situações.

Nele, a operação identificação lidera com 84%, equivalendo a 241 questões de um total de 287; mas, como vimos nos exemplos de exercícios, o seu acionamento sofre ingerências externas negativas que estão assentadas na forma como os exercícios estão organizados. A negatividade provém, fundamentalmente, do raro estímulo ao ato de pensar e do excesso de respostas prontas, "camufladas", que inibem este gesto, tão importante para um sujeito em fase de desenvolvimento.

Além disso, as questões propostas ao aluno se preocupam, exageradamente, em destacar detalhes insignificantes do texto, de todo um rol de informações e relações disponíveis. Senão vejamos: das 241 questões que podem ser relacionadas à operação identificação, 114 (representando 47% delas) se preocupam especialmente em solicitar, do aluno, detalhes relacionados ao contexto dos fatos. Em um segundo lugar desta frequência, 36 questões (representando 15% delas) se dedicam a solicitar o local em que os fatos se sucedem; um terceiro lugar, com 35 questões (e com a parcela de 14%) se preocupam com as ações praticadas ou verbalizadas pelas personagens dos textos e, um quarto lugar, que também merece destaque, com 29 questões (representando 12%) se preocupam com as características, de modo geral, das personagens.

Enquanto esse tipo de questão ganha a preferência das professoras e, mesmo, dos autores de livros didáticos, outras relações presentes, nos textos, são descartadas ou relegadas, como os próprios índices do quadro indicam.

Independentemente do tipo de questões apresentadas ao aluno, o trabalho de compreensão de textos da 1ª série, ainda contém outros pontos distorcidos que vêm prejudicar também o desenvolvimento da inteligência do aluno. Observemos, pelo exemplo, a situação com que este sujeito se depara, muitas vezes, nesta série.

Para o texto "Maroca", a professora organizou dois exercícios:

QUADRO III - DISTRIBUIÇÃO QUANTITATIVA DAS OPERAÇÕES MENTAIS E SUAS OPERACIONALIZAÇÕES EXPRESSAS NAS QUESTÕES/EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS DE 1ª SÉRIE

<b>OPERAÇÕES MENTAIS</b>		<b>TOTAL</b>
<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>		<b>241</b>
Identificar:		
1.01.	partes componentes do texto (título, autor, número de parágrafos)	10
1.02.	tema/assuntos tratados no texto	3
1.03.	local da ação dos fatos/acometimentos	36
1.04.	momento/época da ocorrência dos fatos/acometimento	4
1.05.	personagens principais e secundários	9
1.06.	características das personagens	29
1.07.	ações verbalizadas e praticadas pelas personagens	35
1.08.	detalhes relacionados ao contexto dos fatos/acometimentos	114
1.09.	moral/ideia principal/mensagem que exprime o acontecimento	0
1.10.	fato antecedente/consequente a fato dado	1
<b>2. RELAÇÃO CAUSAL</b>		<b>16</b>
2.01.	Apontar causas dos fatos/acometimentos	14
2.02.	Apontar consequências dos fatos/acometimentos	0
2.03.	Apontar causas das formas de ser e de agir de personagens	1
2.04.	Apontar consequências das formas de ser e de agir de personagens	1
2.05.	Estabelecer relação entre duas ou mais ações/reações de personagens	0
2.06.	Estabelecer relação entre dois ou mais fatos/acometimentos	0
<b>3. CORRESPONDÊNCIA</b>		<b>5</b>
Fazer corresponder:		
3.01.	fatos a personagens (e vice-versa)	0
3.02.	ações a personagens (e vice-versa)	2
3.03.	características a personagens (e vice-versa)	2
3.04.	local das ações a personagens (e vice-versa)	0
3.05.	períodos de personagens a seus respectivos donos	0
3.06.	época de transcorrência a fatos (e vice-versa)	1
<b>4. CLASSIFICAÇÃO</b>		<b>23</b>
4.01.	Agrupar personagens conforme atributos comuns (todos os...)	4
4.02.	Agrupar personagens em uma ou duas subcoleções conforme atributos comuns (alguns...)	0
4.03.	Agrupar ações de personagens conforme atributos comuns	7
4.04.	Agrupar características de personagens conforme atributos comuns	0
4.05.	Agrupar elementos pertencentes ao contexto dos fatos conforme categorias discriminadas	12
4.06.	Formar coleção com personagens que pertençam simultaneamente a duas (ou mais) outras coleções	0
4.07.	Formar coleção com ações e/ou características de personagens que pertençam simultaneamente a duas (ou mais) outras coleções	0
4.08.	Elaborar critério de classificação para grupos de personagens, ações e características de personagens, fatos de um mesmo acontecimento, por menores contidos no acontecimento	0
4.09.	Selecionar, dentre categorias explícitas, a mais adequada à classificação de determinados conjuntos já constituídos	0
<b>5. SÉRIÇÃO</b>		<b>2</b>
5.01.	Ordenar elementos do texto (fatos, ações, personagens, por menores) conforme algum atributo (peso, cor, tempo, espessura, textura, resistência, altura, idade...)	0
5.02.	Ordenar fatos de um mesmo acontecimento obedecendo sua sequência cronológica (começo, meio e fim)	2
<b>6. IMPLICAÇÃO</b>		<b>0</b>
6.01.	Estabelecer concordância/distordância por ações de personagens/fatos do acontecimento, justificando	0
6.02.	Justificar adequação de fatos do acontecimento	0
6.03.	Dar título a textos ou trocar títulos de textos, justificando	0
6.04.	Supor fatos ou ações de personagens que mudariam a sucessão do acontecimento	0
6.05.	Sugerir modos de agir se fosse a personagem, justificando	0
6.06.	Predizer fatos para um acontecimento incompleto	0
6.07.	Supor eventos que teriam lugar entre dois ou mais fatos descritos no acontecimento	0
<b>Total</b>		<b>287</b>

*Maroca viu a barata.  
A barata comeu a abóbora.  
A abóbora era amarela.  
Maroca pulou na cadeira.  
Lauro matou a barata.*

(ALMEIDA, D.P.F., in ALMEIDA, D.P.F., s/d:49).

**1) Responda:**

- a) Quem viu a barata ?**
- b) O que a barata comeu ?**
- c) Quem matou a barata ?**

**2) Complete: (copiado de forma idêntica a do caderno do aluno por não sabermos onde as lacunas foram inseridas)**

- a) Lauro matou a barata.**
- b) A barata comeu a abóbora.**
- c) A abóbora era amarela.**

Nestes exemplos, além de se repetir as mesmas questões, nos dois exercícios, suas respostas solicitam orações idênticas às do texto, donde se conclui que o aluno, pelas observações mencionadas anteriormente, copia um mesmo texto, três vezes, abstendo-se de esforços mentais repetida e sucessivamente.

Supõe-se, em uma primeira instância, que não seriam as condições mentais do aluno, o empecilho para que a professora não previsse exercícios que acionassem outras ou as mais variadas operações mentais, mesmo que esporadicamente, porque elas não seriam passíveis de serem conhecidas, de fato, com o tipo de exercício que é utilizado normalmente, uma vez que, pelas suas formas de organização, não ativam pensamento; pelo contrário, ajustam o aluno à práticas figurativas em substituição a práticas operatórias.

Como é da inteira responsabilidade do professor, no âmbito da escola, a provisão de estratégias e recursos de ensino, que permitam ao aluno avançar nas suas primitivas condições intelectuais, e como este estudo começa a mostrar que, na prática, isto não está ocorrendo, voltamos a perguntar: que repercussões este tipo de trabalho de compreensão de textos, que está sendo desenvolvido, trará ao processo cognitivo do aluno ?

## **B. RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS DE 2ª SÉRIE**

Na 2ª série foram analisadas 371 questões que se seguiram a 77 textos, sendo 68 originais e nove repetidos (um único, duas vezes após a primeira apresentação).

22% dos exercícios foram organizados com quatro questões, havendo aqueles que as variassem de duas a onze e aqueles que preferissem elaborá-los respectivamente com cinco e seis questões (ambos com 19,4%) e 9 questões (12%).

As questões foram agrupadas em sete tipos de exercício obedecendo, em ordem decrescente a seguinte frequência: questionário (78%), múltipla escolha (8%), classificação (4,5%), ordenação (4%), citação (3%), completamento de lacunas (2%) e correspondência (0,5%).

Analisadas as questões, de acordo com as operações mentais acionadas para seu preenchimento, obteve-se a seguinte constatação: identificação (83,5%), relação causal (5%), classificação (5%), seriação (4%), implicação (2%) e correspondência (0,5%).

Das 371 questões analisadas, pôde-se apurar que 93 (ou 25%) foram transcritas de livros e 123 (ou 33%) foram organizadas por professoras. Em relação às 155 restantes (ou 42%), não se conseguiu descobrir a fonte de origem.

O exame quantitativo dos dados da 2ª série, comparados aos da 1ª série, demonstra uma situação similar em alguns aspectos, a saber: o questionário é o tipo de exercício preferido nas duas séries, como também assim está assentada a posição da identificação, no conjunto de operações mentais acionadas. Acontece, também, na 2ª série, idêntica concentração de questões nos tipos preferidos de exercício e operação mental, já constatados na 1ª série, seguida igualmente de uma dispersão em passant pelos demais suscitados.

Por outro lado, a 2ª série deixa de trabalhar com exercícios de ilustração, o que significa um tipo de exercício a menos, mas explora uma nova operação mental, a implicação, além de realizar alteração interna quantitativa significativa no quadro posicional de tipos de exercícios (pelo menos, aparentemente, à vista dele) e repetir, pela metade, a mesma preferência por determinadas operações mentais em exercícios, já manifestada no trabalho de compreensão de textos da 1ª série.

Se muda a forma de organização das questões e se é ampliada e diversificada a operacionalização das operações mentais na 2ª série, é o que veremos a seguir.

### **1. FORMAS USADAS, EM SALA DE AULA, PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS**

#### **1.1. Questionário**

Tal como já ocorrera na 1ª série, o questionário é o exercício preferido, também pelas professoras de 2ª série, para o desenvolvimento da compreensão de textos.

Vejamos exemplos, inicialmente, organizados pelas próprias professoras.

Para o texto "Quer ser meu amigo", utilizado a 17 de agosto, uma professora, organiza as seguintes perguntas, sob o título "Interpretação do texto":

Quer ser meu amigo ?

-Oi, passarinho, você quer ser meu amigo ?

O passarinho balançando de um lado para o outro respondeu:

-Isto seria muito bom !

-Veja, continuou Papitoco, mostrando o cofre cheio de moedas - eu lhe dou este dinheiro para você ser meu amigo por muito tempo.

Indignado o passarinho o repeliu.

-Menino tolo ! Menino bobo ! Você precisa saber que não se compra um amigo. Um amigo se conquista um pouquinho de cada vez, todos os dias.

-Espere, passarinho, espere, gritou Papitoco.

-Não adianta mesmo, menininho. Eu te desculpo, mas você me magoou muito.

O passarinho voou, voou bem alto e desapareceu no espaço.

Papitoco pensou até que ele tivesse sido engolido pelas nuvens.

Muito triste o menino voltou para casa.

(MARTINS, in SANTOS & ASSAD, 1983:134).

- a) Você tem um amigo ? Qual é o seu nome ?
- b) Qual o título do texto ?
- c) O que o passarinho respondeu quando o menino quis lhe dar dinheiro em troca de sua amizade ?
- d) Qual é o nome do menino do texto ?
- e) Você gostou deste nome ?
- f) Você pagaria para ter um amigo ? Por que ?
- g) Por que o menino voltou triste para casa ?

Uma outra professora, utilizando o texto "O galo que logrou a raposa", em 18 de junho, pergunta, sob o título "Responda com frases completas":

*O galo que logrou a raposa*

*Um galo estava ciscando, quando percebeu a aproximação da raposa. Muito esperto, subiu numa árvore. A raposa, desapontada, pensou: "Eu vou dar um jeito de comer este galo".*

*-Amigo galo, fiquei sabendo que acabou a guerra entre os animais. Agora todos são amigos. Lobo e cordeiro, raposa e galinha, cão e gato, todos, todos...*

*-Muito bem - disse o galo. - Esta notícia me deixa muito feliz. Vou descer já, para abraçá-la, e como vêm vindo três cachorros para cá, nós faremos a festa juntos.*

*A raposa, ouvindo falar em cachorros, não quis esperar mais nada, e tratou de fugir dizendo:*

*-Infelizmente, amigo co-ri-co-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim ? Até logo.  
E saiu correndo.  
Para uma esperteza, esperteza e meia.*

*(Adaptado da Revista Pedagógica Brasileira, nº 31/32, ano IV, in MORAES & ANDRADE, 1985 a:66)*

- a) O que o galo estava fazendo quando percebeu a aproximação da raposa ?**
- b) Quais são os personagens do texto ?**
- c) O que a raposa pensou quando o galo subiu na árvore?**
- d) Onde se passou a ação ?**
- e) Por que a raposa fugiu ?**

Analisando-se os exemplos de perguntas formuladas pelas próprias professoras e comparando-os com os exemplos da 1ª série, verifica-se que a identificação continua a ser a operação mais solicitada para ser expressa, pelo aluno, de acordo com o conteúdo das perguntas, embora para respondê-las ele, propriamente, pouco acione este tipo de operação pela forma como as questões são organizadas, isto é, o aluno é capaz de preenchê-las, usando apenas de processos perceptivos porque uma grande quantidade de perguntas se preocupa em levantar detalhes explícitos no texto e ainda seguindo uma ordem de transcorrência de seus fatos, o que o ajuda no encontro das respostas. Além disso, o aluno se vale das mesmas palavras do texto para emitir a resposta, uma vez que se encaixam perfeitamente ao que lhe foi perguntado. Consequentemente, o aluno não ativa pensamento para respondê-las. Ele apenas copia uma resposta já lhe dada, antecipadamente, pronta.

Em contrapartida, começa a surgir um outro tipo de pergunta que leva o aluno a tirar conclusões, fazer implicações, emitir e justificar opiniões, e o que é bastante significativo, a organizar a resposta a partir da compreensão da pergunta, das informações lidas e do exercício da sintaxe da língua, porque ela não está previamente impressa.

Ainda, tal como na 1ª série, existem erros de organização, como a omissão do verbo na pergunta, que confunde e causa transtornos ao aluno no momento de formulação da resposta; a falta de elementos na pergunta que, todavia, passa despercebida, porque o que é perguntado segue a ordem de colocação no texto, permitindo ao aluno "sacar este lance".

Paralelamente, continuam a existir tipos de perguntas que se fixam, em demasia, em determinados componentes do texto, como título, personagem, local da ação, em detrimento do próprio arrolamento de informações nele contido e de seus respectivos significados, cujo conteúdo pode se constituir em um elemento significativo para o aluno como um leitor especial mas que, no entanto, é desconsiderado.

Comparemos o trabalho das professoras com os dos autores de livros didáticos que elas usam em sala de aula.

Examinamos o trabalho feito por MORAES & ANDRADE (1985 a), MARTOS & MESQUITA (1981), NASSAR & ALBERGARIA (s/da) e BELLUCCI & CAVALCANTE (1987 b) e concluímos que podem ser extensivos, aos autores de livros didáticos, os comentários que fizemos sobre as perguntas organizadas pelas professoras e acrescentados novos.

Existem autores que organizam as perguntas já embutindo nelas as respostas, utilizando-se de um processo de associação com múltipla escolha, o que vem facilitar a resposta do aluno; outros, emitem primeiro informações, criando um contexto, para depois introduzir a pergunta; outros, se limitam a pedir a opinião pessoal do aluno mas não o impulsionam a dar as justificativas que o levaram a ela; outros fazem das perguntas mais um exercício de citação simulada porque indicam para o aluno o trecho que deve copiar, mencionando sinais como o travessão ou as aspas ou simplesmente, como na 1ª série, perguntando o que alguma

personagem disse ou respondeu (situação que, pela própria apresentação de diálogo direto, já vem destacada no texto).

Existem ainda outros exemplos, no trabalho dos autores, que variam essas mesmas idéias, ou seja, pedem a opinião pessoal do aluno mas no sentido dele dar explicações ou demonstrar as suas próprias conclusões; indicam-lhe alternativas para que aponte a correta com base na compreensão do texto e não na identificação de pormenores explícitos nele.

A título de exemplo, verifiquemos as perguntas organizadas por NASSAR & ALBERGARIA (s/da) para o texto "Lúcia Já - Vou - Indo".

*Lúcia Já-Vou-Indo*

*Lúcia Já-Vou-Indo não sabia andar depressa. Andava devagar, falava devagar, chorava e ria devagarinho e pensava mais devagar ainda. Muito natural, pois ela era uma lesma.*

*Um dia, Lúcia recebeu um convite para uma festa. Levou o dia inteirinho para ler o bilhete que dizia assim:*

*"Chispa-Foguinho, a libélula, convida você para uma festa dançante, embaixo do Pé de Maracujá, às oito horas do dia 30 de janeiro. Comes e bebes, muita música, muita alegria, tudo do bom, do melhor e de graça."*

*-Juro que vou chegar na hora ! - disse para si mesma. E começou a lembrar as muitas festas que havia perdido por chegar sempre atrasada. Ao aniversário da Maroquinha Cocinela, que era sua vizinha, chegou um dia depois da festa. Ao casamento do grilo João das Pintas com Sarapintada, chegou tão tarde que foi encontrar o casal já com um filhinho.*

(PENTEADO, in NASSAR & ALBERGARIA, s/da:33)

- a) Você acha natural a lesma fazer tudo devagarinho ? Por quê ?**
- b) Lúcia costumava ir às festas ? Por quê ?**
- c) Você gostou da história ? Por quê ?**

Tanto autores como professoras avançam qualitativamente no questionário, mas numa proporcionalidade muito pequena. Geralmente, do rol de perguntas, que acompanham um texto, raras excedem o pedido de operacionalização e expressão da identificação, não existindo uma preocupação em intensificar o uso de variadas operações mentais ao longo do ano. Pelo contrário, a análise dos questionários de um mesmo livro (no caso o de BELLUCCI & CAVALCANTE), mostra que há a introdução, ao longo do livro, de questões que requerem diversificação de operações mentais e mesmo de operacionalização da própria identificação, mas há também uma repetição destacada (principalmente nos últimos textos, quando a ordem de sua colocação deveria ser inversa) de perguntas como: quem são os personagens principais desta história ? quantos parágrafos possui esta história ?

Existem ainda autores que subdividem as perguntas, que usam para um trabalho de compreensão de texto, em dois blocos diferentes, sob títulos diferentes: o primeiro se referindo às

informações explícitas do texto e o segundo, aprofundando as idéias contidas no contexto de cada texto. É o caso de PERSUHN (1987 a), VENANTTE & MELLO (1985 a), GIANINI et alii (1988 a) e SIQUEIRA et alii (1990 a).

Também a título de exemplo, verifiquemos a criação de GIANINI et alii. Estas autoras criam, em seu livro, as seções "Você conhece o texto" e "Você diz o que pensa". Vejamos como elas são organizadas no texto "Uma questão de cor e aparência".

*Uma questão de cor e aparência*

*Uma bela manhã de domingo, prometendo tempo bom pras muitas brincadeiras, planejadas durante toda a semana, Danilo e a mãe voltavam para casa, depois de assistirem à missa das seis e meia. A missa das crianças era às oito, mas ele preferia a companhia dos madrugadores: caçadores, pescadores, fazendeiros que iam passar o dia no sítio, mulheres que precisavam preparar o almoço, porque não tinham domingo de folga....além de sentir-se um pouco adulto, ficava mais tempo livre para invenções de domingo.*

*(ZOTS, in GIANINI et alii, 1988 a:16)*

No texto "Uma questão de cor e aparência", na seção "Você conhece o texto" perguntam:

- a) O que as crianças planejaram durante a semana ?**
- b) Quem frequentava a missa das seis e meia ?**
- c) Por que ele preferia ir à missa das seis e meia ?**

Na seção "Você diz o que pensa", perguntam:

- a) Você gosta de ser criança ?**
- b) Em algum momento você gostaria de ser adulto ? Quando ?**
- c) Você vive num mundo em que as coisas são feitas para as crianças ?**
- d) Como seria o mundo se ele fosse governado pelas crianças ?**
- e) Quando é que você não gosta dos adultos ?**

Embora o trabalho desses autores procure se diversificar na forma, os modos de formular as perguntas coincidem com os daqueles autores que não seguem essa mesma linha de desenvolvimento de atividades. Ressalta-se nele a proporcionalidade de perguntas que envolvem outras operações mentais, além da identificação, algumas até com conteúdos superiores à capacidade mental do aluno da série, no nosso modo de entender. Em contrapartida, dois grupos desses autores, usam apenas as duas seções mencionadas para desenvolver todo o trabalho da



compreensão do texto, o que, em proporcionalidade com outras seções que acompanham cada texto ou unidade, representa muito pouco para uma atividade tão importante.

Esses autores também sugerem que as perguntas relacionadas ao contexto do texto sejam alvo, mais de um trabalho de verbalização do que de uma prática de redação, situação que não concordamos totalmente, justamente pelo esforço que se exige do aluno para respondê-las, no que diz respeito à lógica mental e ao apuro de linguagem escrita, tidas ou projetadas como metas prioritárias da entidade escolar.

## 1.2. Exercício de múltipla escolha

Assume a segunda posição no rol de tipos de exercícios usados pelas professoras de 2ª série, no trabalho de compreensão de texto, com o percentual de 8%, englobando 31 questões das 371 analisadas, sendo utilizado em apenas 16 dos 77 textos da amostra em estudo e, na sua grande maioria, foram retirados de livros.

Os modelos analisados, organizados tanto pelas professoras como pelos autores, apresentam, de modo geral, na 2ª série, as mesmas características já apontadas na 1ª série, ou seja, a maioria de suas questões preocupam-se em destacar algum aspecto específico, explicitamente cortido no texto e quando isto não ocorre, a própria organização das alternativas, evidencia a resposta desejada, pelas informações díspares que contém ou pela ausência de contraposições. Começam a existir, entretanto, exemplos raros de questões que cobram do aluno, de fato, a compreensão das idéias implícitas no texto, embora a quantidade de alternativas apresentadas ainda seja insuficiente e, por isso, facilitem a resposta e contribuam para diminuir o esforço voltado para uma ação reflexiva.

Como exemplo que demonstra isto, anexamos a criação de PERSUHN (1985 a).

Para o texto "Problemas com o cachorro", esta autora propõe as seguintes questões, sem título específico:

### *Problemas com o cachorro ?*

*Era uma vez um lugar lá longe onde morava um menino.  
Esse menino tinha um problema.*

*-Já sei qual é o problema, diria seu pai se seu pai estivesse  
escutando a história.*

*-O problema dele é que fica inventando que seu cachorro  
fala.*

*E o cachorro não fala.*

*Mas não era o fato de seu cachorro falar o maior problema  
do menino.*

*O maior problema do menino era que seu cachorro só  
falava mentira.*

*-Ontem eu fui fazer um xixi no jardim e o que é que eu vi,  
ali, pertinho de mim ?*

*Uma formiga gigante !!!*

*Ela carregava meus três pontos de exclamação e aquela  
sua estante lá do porão.*

*Quando fui fazer a pontaria ela já estava bem distante.  
Melhor, ficasse ali e se afogaria !*

*Um xixi que afogava formiga gigante, puxa... E a mentira do  
marciano ? Como era boa também !*

*Altas horas, e o galo lá fora não tuge nem muge. É quando,  
bem ali naquela curva, me surge o marciano de  
guarda-chuva !*

*O problema do menino não era que seu cachorro falava.  
Não era nem mesmo que seu cachorro só falava mentira.*

*O problema do menino era que ele adorava as mentiras  
do seu cachorro.*

Se não fosse assim, tudo seria bem fácil. Era só dizer:

-Pára de dizer tanta mentira, Joaquim!

Ou, então, era só não escutar as mentiras de Joaquim.

Joaquim era o nome do cachorro do menininho.

-Começa daí, berrava o pai, pois onde já se viu cachorro com nome de gente!

Tinha uma coisa que atrapalhava um pouco o menininho. É que mentira não tem fim.

Se num dia era marciano, no outro era lobisomem. E quem inventa lobisomem, inventa também trem vivo, aranha deste tamanho, árvore de chocolate, caverna de queijo suíço...

As vezes, depois que as histórias acabavam e que Joaquim ia dormir, o menininho ficava pensando e não conseguia achar muita diferença entre o lobisomem, o queijo suíço e a aranha.

(VIGNA, in PERSUHN, 1985 a:38-9)

1. "O problema do menininho era que ele adorava as mentiras de seu cachorro".

- Por que isto era um problema?
- Porque o menino também mentia.
- Porque o menino gostava da mentira e poderia passar a mentir sempre.
- Porque o menino tinha muita imaginação.

2. Leia: "Tinha uma coisa que atrapalhava um pouco o menininho". É que mentira não tem fim.

Isto quer dizer que:

- quem mente uma vez, não mentirá mais.
- quem mente uma vez, se acostuma e mentirá mais vezes.

3. Às vezes, o menininho não conseguia achar muita diferença entre o lobisomem, o queijo suíço e a aranha depois de tantas histórias.

Isto é mau porque:

- A cabecinha do menininho já estava fantasiando tanto que ele não sabia mais fazer diferença entre a verdade e a mentira.
- O menino nunca viu um lobisomem, um queijo suíço e uma aranha, por isso não sabia fazer diferença entre eles.

Para o texto "Remédio para curar a solidão", a mesma autora organiza:

Remédio para curar a solidão

Girafinha Flor era a girafa mais solitária e triste do mundo.

*Ela não tinha pais nem irmãozinhos. Vivia sozinha, lá no meio da floresta.*

*Girafinha Flor morava em uma bonita casinha e tinha muitas coisas gostosas para comer. Mas cada dia se tornava mais solitária e triste.*

*Até que numa bela tarde Girafinha Flor falou:*

*- Deve haver um remédio para curar a solidão. Eu vou à cidade para descobrir.*

*Assim pensando, Girafinha Flor pôs um lenço no pescoço, um chapéu na cabeça e lá se foi pelo caminho.*

*Ela havia andado só um pouquinho quando encontrou um macaco.*

*-Boa tarde, - disse o macaco. Aonde vai você ?*

*-Eu vou à cidade descobrir um remédio para curar a solidão. - respondeu a girafinha.*

*-Está bem, mas volte depressa - disse o macaco.*

*- Eu ficarei esperando por você.*

*Girafinha Flor continuou a andar. Numa curva do caminho viu um coelho cinzento que saltitava contente.*

*-Boa tarde - disse o coelho. Aonde vai você ?*

*-Eu vou à cidade descobrir um remédio para curar a solidão - respondeu a girafinha.*

*-Está bem, mas volte depressa - disse o coelho cinzento.*

*- Eu ficarei esperando por você.*

*Girafinha Flor continuou novamente o seu caminho. Atravessou um campo verde e encontrou uma cabrinha pintada.*

*-Boa tarde - disse a cabrinha. - Aonde vai você ?*

*-Eu vou à cidade, descobrir um remédio para curar a solidão - disse a Girafinha.*

*-Está bem, mas volte depressa - disse a cabrinha.*

*-Eu ficarei esperando por você.*

*E mais uma vez Girafinha Flor continuou o seu caminho. Mas quando ela alcançou a estrada de asfalto preta e brilhante, parou de repente e exclamou:*

*-Eu já descobri o que procurava ! Eu nem preciso ir à cidade mais !*

*E assim pensando, ela voltou para trás e correu o mais depressa que pôde de volta à floresta.*

(CASASANTA, in PERSUHN, 1985 a:75-6).

**1. Por que a girafinha voltou na metade do caminho ?**

- Porque ela esqueceu alguma coisa em casa.**
- Porque ela estava muita cansada de tanto caminhar.**
- Porque ela descobriu que o remédio para curar a solidão estava perto dela: os seus amigos.**

Apesar do exercício de múltipla escolha ser muito pouco usado pelas professoras, ele tem presença marcante nas seções dos livros didáticos de 2ª série que tratam da compreensão dos textos, onde é organizado de uma forma, pelo menos, **mais coerente**, se comparada à da 1ª série, capaz de prender mais a atenção do aluno, (embora ainda pouco pelo pequeno número de alternativas para cada questão, o que ajuda na indução da resposta); de uma forma **mais exigente**, que obriga, a releitura do texto, caso as informações requeridas não tenham sido compreendidas e/ou memorizadas e de uma forma **mais variada**, porque se pede ao aluno que

pinte, ligue, risque, circule, marque, a única resposta correta de um bloco de três, geralmente, lhe apresentadas.

### 1.3. Exercício de classificação

Utilizados especificamente em 16 textos, e abrangendo 17 questões, os exercícios de classificação ocupam, na amostra que estamos analisando, a parcela de 4,5%.

No trabalho da professora, ele abrange enfaticamente os critérios da verdade ou falsidade e da indicação dos fatos corretos de acordo com o texto. Vejamos exemplo organizado por professora para o texto "Esconde-esconde".

#### *Esconde-esconde*

*-Vamos brincar de esconde-esconde ? - fala Vanessa.*

*-Vamos ! - responde Cristina.*

*Vanessa e Cristina gostam muito de brincar de esconde-esconde.*

*O lugar preferido para se esconder é atrás das árvores do pátio da escola.*

*Às vezes, as meninas chegam cedo e brincam até a hora do sinal de entrada.*

*No recreio a brincadeira é muito divertida.*

*Um dia, Vanessa escondeu-se atrás do muro da escola.*

*Cristina procurou, procurou e não conseguiu encontrá-la.*

*Só na hora do sinal, Vanessa saiu rindo do esconderijo.*

*Cristina ficou encabulada.*

*(MORAES, in MORAES & ANDRADE, 1985 a:12)*

#### **1. Marque as alternativas corretas:**

**A menina se escondeu atrás da árvore.**

**A menina brincou de esconde-esconde.**

**No recreio a brincadeira foi divertida.**

**As meninas chamavam-se Vanessa e Márcia.**

Já, para os autores, o exercício de classificação também abrange estes mesmos critérios, na 2ª série, mas abarca formas novas que exploram, sob outros ângulos, esta operação mental, embora seja, também, um tipo de exercício muito pouco frequente nos livros.

Examinamos a criação de CASASANTA & GONDIM (1984 b), MAROTE (1985 a) e PERSUHN (1985 a).

Exemplificamos o trabalho de PERSUHN porque é, especificamente, esta autora que organiza o exercício sob novas formas.

Para o texto "Meus pais" cria:

#### *Meus pais*

*Seus pais eram gozados, pensou o menino.*

*A mãe sempre preocupada com a casa, limpando, esfregando, costurando, exigindo que cada coisa estivesse no lugar.*

*Por mais que ela penteasse, o menino achava que sempre estava despenteada. É que falava demais, aos berros, as mãos girando em todas as direções, como um catavento desgovernado.*

*O pai era outro tipo. Não ria nunca, estava sempre cansado, sempre precisando levantar cedo para tratar de negócios, sempre reclamando de um chefe que, além de gordo, era muito pão duro. Parecia um homem triste, pensava o menino, vendo o pai chegar em casa, jogar a pasta num canto e arriar no sofá. O rosto vermelhão e a cara de quem carregou pedra o dia inteiro.*

(GOMES, in PERSUHN, 1985 a:7)

**1. Pinte de azul a bolinha que está na frente da frase que diz a verdade:**

- Os pais do menino estavam ocupados com outras coisas e não davam atenção a ele.
- A mãe era uma mulher calma, tranquila e com aparência bonita.
- O pai, muito triste, vivia descontente.
- Aquela era uma família com problemas.
- O problema da mamãe era manter a casa em ordem.
- Um dos problemas do papai era o chefe pão-duro.
- Naquela família havia muito diálogo.
- Essa família não tem momentos de preocupação, de tristeza, de mau-humor.
- Todas as pessoas têm qualidades e defeitos porque são humanas.

Para o texto "A feira" cria três exercícios:

**A feira**

*Era uma vez o Seu Paulo. Ele resolveu fazer uma cabana de abacaxis, bananas e laranjas.*

*Dona Ana resolveu:*

*-Ah ! Só Seu Paulo tem direito ? Não !! Eu também vou fazer a minha barraquinha de ovos !*

*A irmã de Dona Cláudia disse:*

*-Vou pra feira vender milho assado !*

*Três moças compraram tanta coisa nas barracas !*

*-Vamos lá pessoal ! Está um barato ! Está baixando o preço !*

*A feira foi acabando as coisas. Eles resolveram desmanchar as suas barracas e levar as tábuas pra casa.*

*Eles gritaram:*

-Nós estamos ricos ! Todo domingo vamos vender nossas coisinhas para sustentar nossos filhos ! É só.

(Retirado de Picolê, Picolé - Água pura ninguém quer...  
Estórias da Rocinha - Salamandra/SEC/MEC/FNDE -p.11 -  
in PERSUHN, 1985 a:56)

**1. Escreva as palavras no lugar certo:**

**ovos-laranjas-carne-abacaxi-leite.**

**Produtos animais:**

**Produtos vegetais:**

**2. Sublinhe as mercadorias que você encontra na feira:**

**ovos-móveis-peixe-verduras-frutas-flores-remédios-  
artesanato-azeite-papel-bebidas-bolachas-algodão-fazendas-  
couro-madeira.**

**3. Circule as palavras que mostram como era o pessoal da feira:**

**pobre-trabalhador-honesto-barulhento-alegre-silencioso  
-estranho-trabalha para alimentar os  
filhos-malandro-desempregado-criativo-explorador.**

PERSUHN trabalha, também, com a classificação nos seguintes exercícios, que acompanham textos diversos dos citados:

**1. Escreva ANTES ou DEPOIS nos quadrinhos:**

de ganhar o cachorro o menino se sente sozinho.

de ganhar o cachorro o menino teria um companheiro.

a porca precisa torcer o rabo e  o menino ganhará o cachorrinho.

**2. Copie ao lado de cada frase a palavra REALIDADE ou IMAGINAÇÃO, conforme os fatos sejam verdadeiros ou imaginários:**

**.Tonho era o nome do menino. ....**

**.Tonho era muito pobre. ....**

**.Seu quarto era alegre porque tinha muitos brinquedos  
"de brincadeira."**

**.Havia um circo no quarto de Tonho. ....**

**.Havia até platéia no espetáculo de Tonho. ....**

**.Tonho era um menino bordoso. ....**

**.Os pais de Tonho trabalhavam fora.  
.....**

**.Os pais de Tonho não sabiam que no quarto do filho  
havia um circo "de brincadeira".....**

**.O circo de Tonho era o maior espetáculo da Terra.  
.....**

Com os exemplos citados, percebe-se que a proposição dos fatos a serem classificados nem sempre estão explicitamente contidos nos textos, cabendo à criança aferi-los, após leitura compreensiva. Esse ressaltado já é suficiente para distinguir este tipo de exercício com aqueles apresentados na 1ª série, muito restritos às próprias palavras dos textos e que permitem o seu preenchimento, mais por ações figurativas que operativas.

Apesar dessa evolução, existem questões que se limitam, ainda, à introdução de palavras negativas como base para formar um bloco de fatos a serem desconsiderados, o que demonstra precariedade no ato de sua organização que, se por um lado, fornecem pistas ao aluno para rejeitá-las, no exercício (o que o leva mais facilmente a acertá-lo), por outro lado, lhe cerceiam a oportunidade de usar e exercitar, de forma melhor, suas potencialidades mentais.

#### 1.4. Exercício de ordenação

Do material analisado, ocupa o percentual de 4%, fazendo parte dos exercícios utilizados para desenvolver a compreensão de 16 dos 77 textos, da amostra em estudo.

As professoras os organizam das seguintes formas, conforme demonstram os exemplos:

Para o texto "O passeio no clube" foi criado:

*O passeio no clube.*

*Domingo cedo Flávio e Glória foram ao clube de bicicleta.  
Como estava frio, vestiram blusa de flanela.  
No caminho havia tanta neblina que Glória ficou aflita.  
Quando apareceu o sol, o dia ficou claro.  
O clube estava lindo.  
As plantas estavam verdinhas e os jardins muito floridos.*

*(Adaptado de SANTOS & ASSAD, 1983:20-Livro do Mestre).*

#### **1. Numere de acordo com o texto:**

- ( ) Os jardins estão floridos.**
- ( ) No caminho havia neblina.**
- ( ) As crianças foram ao clube.**
- ( ) Quando apareceu o sol, ficou claro.**

Para o texto de "Cecília" (sem título específico) foi criado:

*Ontem cedo Cecília foi a cidade fazer compras no mercado.  
Ela comprou cebola, cevada, cenoura, cimento e cereja bem macia!  
Mas esqueceu de comprar uma bacia e cera que sua tia cigana tinha pedido.  
Depois das compras, aproveitou e foi ao cinema assistir o filme sobre a centopéia.  
A tia de Cecília ficou brava com a menina pela sua demora.*

(Autor e fonte desconhecidos)

1. Numere a segunda e a quinta frase de acordo com o texto:

- ( ) A tia ficou brava.
- ( ) Cecília saiu cedo.
- ( ) Ela comprou cereja.
- ( ) A menina foi a cidade.
- ( ) Cecília é muito esquecida.

Pelos exemplos mencionados anteriormente, todas as observações feitas, sobre este tipo de exercício a respeito do trabalho das professoras de 1ª série, continuam a vigorar na 2ª série, mesmo que apresentem um modelo onde o aluno indique a localização apenas de alguns fatos ( o que é irrelevante porque para chegar a eles, deve organizar obrigatoriamente toda a série).

Nos livros, este exercício é apresentado esporadicamente por alguns autores ou mais frequentemente por outros ou simplesmente não é apresentado. Quando de sua apresentação, seguem modelos semelhantes aos elaborados pelas professoras, numa proporcionalidade bem maior àqueles que procuram lhe dar o sentido de recontagem do acontecimento, onde as orações têm entre si uma relação e, uma vez ordenadas convenientemente, vêm a formar um novo texto, coerente e coeso.

Poder-se-ia dizer que, nos livros de 2ª série, este exercício se apresenta sob três formas:

a) **A primeira**, marcada pela identificação da posição das orações no texto, quando da apresentação de uma série de orações soltas, desrelacionadas entre si. Esta tarefa, para ser cumprida, independe de um trabalho de leitura compreensiva, mas exige consultas ao texto para uma ordenação, mais espacial que temporal.

Os exercícios organizados no livro de MARTOS & MESQUITA (1981) exemplificam bem esta primeira tendência \_que volta a se repetir nos livros de VENANTTE & MELLO (1985 a), de AZEVEDO (1987 a) e de SIQUEIRA et alii(1990 a).

Para o texto "Domingo feliz" organizam:

*Domingo feliz*

*Quando chegava o domingo, iam à missa e se portavam muito bem. Ao meio dia papavam um bom almoço. Depois iam dormir a sesta à sombra da figueira. Passavam o resto da tarde jogando bola. Antes de anoitecer, tomavam um bom banho de chuveiro (eles não eram porcos, não !) e em seguida iam saborear o belo jantar que a cozinheira lhes levava. Quando a noite vinha, eles começavam a contar estrelas. Sabugo dizia que já tinha contado até um milhão, Salsicha era de opinião que não podia haver mais de cinquenta estrelinhas. Lingüicinha achava que o céu era uma grande bola de borracha azul e que as estrelas eram furinhos feitos pelos aviões travessos. Discutiam horas e horas. Até que o Sono chegava na pontinha dos pés, com um dedo encostado na ponta do nariz, pedindo silêncio. Vinha de leve, sem ser visto e devagarinho fechava os olhos dos três porquinhos.*

*A Lua botava a mão na boca para não soltar uma gargalhada. As estrelas riam à vontade, mas estavam tão*



longe que o som de suas risadas não chegava até o quintal da Menina do Chapéu Verde.  
Assim viviam os três porquinhos.

(VERÍSSIMO, in MARTOS & MESQUITA, 1981:75)

1. Numere os fatos de acordo com a ordem em que aparecem no texto:

- ( ) Chegava o domingo.
- ( ) Contavam as estrelas.
- ( ) Papavam um almoço.
- ( ) Tomavam banho de chuveiro.
- ( ) Assim viviam os três porquinhos.
- ( ) iam à missa.
- ( ) Saboreavam um belo jantar.
- ( ) Discutiam horas e horas.
- ( ) As estrelas riam à vontade.

b) A segunda, deixa antever uma relação das orações entre si mas, como se poderá observar no exemplo, ela não acontece naturalmente, porque não existem elementos coesivos nas orações que a estabeleça. Este fato prejudica um pouco a ordenação porque não permite se distinguir claramente a ordem correta dos fatos, ou seja, um mesmo fato pode ocupar uma ou outra posição, obrigando o aluno, mais uma vez, a localizá-los no texto para assegurar-se delas, deixando de lado, novamente, a leitura compreensiva para dar lugar a leitura consultiva. Percebe-se também, que os organizadores do exercício usam um mesmo modo de redigir as orações que, se sofresse uma adaptação, com a retirada ou introdução de algumas palavras e a substituição de outras, poderia se transformar em um conjunto de orações desordenadas, cuja ordenação, configuraria, de fato, um texto bem estruturado que, no caso, seria um novo texto resumido e contendo os fatos mais importantes do anterior.

Vejamos exemplo que ANDRADE (s/d) cria para o texto "Currupaco Papaco".

#### *Currupaco Papaco*

*O maior sucesso da venda de seu Manuel não era nada de vender. Era um papagaio verde que todo mundo chamava de louro. Mas o nome dele mesmo era Paco Papaco.*

*Era um papagaio muito falador. Repetia sempre:*

*-Currupaco, papaco, Papagaio louro, do bico dourado.*

*Todo mundo achava Paco muito divertido.*

*Só ele é que não achava graça nenhuma naquele negócio de ficar empoleirado o tempo todo, no canto, de corrente no pé, repetindo o que os outros diziam, sem poder nem dar uma voadinha de vez em quando.*

*Por isso, um dia em que seu Manuel tirou a corrente dele para limpar, Paco bateu asas e voou.*

*Voou e fugiu.*

(MACHADO, in ANDRADE, s/d:117).

**1. Enumere de acordo com os acontecimentos da história:**

- Era um papagaio muito falador.  
 Um dia em que seu Manuel tirou a corrente, Paco voou e fugiu.  
 Paco era o maior sucesso da venda.  
 Repetia sempre: Currupaco, papaco.  
 Não gostava de ficar empoleirado, de corrente no pé.

c) A terceira, enfim, retratando o exercício tal como se o concebeu idealmente, isto é, um texto reescrito de forma resumida, a partir de outro que lhe serviu de base (que não pode ser qualquer tipo de texto devido às próprias características do exercício; daí a preferência por aqueles que narram acontecimentos de forma mais completa possível, isto é, que tenham um início, uma continuidade e um desfecho), apresentado ao aluno com suas orações desordenadas, para que ele, após a leitura e entendimento do primeiro texto, seja capaz de estabelecer sua sequência lógica, mediante o uso de palavras ou numerais ou de nova cópia, como os próprios exemplos dos livros sugerem.

Esta terceira concepção é, por nós, denominada de ideal porque, nela, vemos, inicialmente, aproveitada e justificada, perante o aluno, a exigência da ação de ler e o esforço de procurar compreender as idéias contidas em um texto uma vez que, em seguida, eles serão associados a um exercício demonstrativo e implicativo da efetividade destas ações iniciais. Em segundo lugar, porque, da forma como é organizado, nesta terceira tendência, ele coloca o aluno em contato com uma prática de língua e com uma prática de estruturação de texto, cuja montagem se constitui em um dos objetivos preponderantes das séries iniciais do 1º grau. Além disso, sua organização propõe a ordenação de uma sequência temporal, via compreensão, portanto operacionalização, ao invés de circunscrever-se à identificação de posicionamentos espaciais, estanques, que fazem com que a fonte original de captação de suas idéias se torne em um material próprio para consulta e centre-se, no momento da resolução, em aspectos figurativos do pensamento.

Enquadram-se, nesta terceira tendência, as criações de SANTOS & ASSAD (1983) e de ALMEIDA & MEIRELLES (1987).

Como exemplo, anexamos a criação feita por SANTOS & ASSAD, para o texto "Narizinho e as jabuticabas".

*Narizinho e as jabuticabas*

*Narizinho estava feliz, pois era tempo de jabuticabas. No sítio de dona Benta, havia várias jabuticabeiras e quando Narizinho percebeu que as frutas estavam "no ponto", não fazia outra coisa senão chupar jabuticabas. Volta e meia trepava na árvore que nem uma macaquinha. Escolhia as mais bonitas, punha-as entre os dentes e tloc! E depois do tloc, uma engolidinha do caldo e pluf, o caroço ia fora. E tloc, pluf, tloc, pluf, lá passava o dia inteiro na árvore. Um dia, Narizinho chupava as últimas jabuticabas, doces como o mel e as abelhas aproveitavam também esta gostosura. De repente, ao invés do tloc de costume o que se ouviu foi um berro: -Ai! Ai! Ai! Uma abelha havia picado Narizinho. Tia Nastácia foi correndo acudir a menina e colocando-a no colo passou remédio e disse: -Agora é só ter paciência que a dor passa. Se fosse mordida de cachorro bravo, seria muito pior.*

(LOBATO, in SANTOS & ASSAD, 1983:111)

**1. Copie as frases. Enumere-as de 1 a 3 de acordo com a ordem dos acontecimentos:**

- Um dia, Narizinho chupava jabuticabas quando foi picada por uma abelha.**
- Quando as jabuticabas do sítio de dona Benta ficaram maduras, Narizinho ficava o tempo todo trepada na jabuticabeira, chupando as frutinhas.**
- Tia Nastácia acudiu a menina, dizendo que teria sido pior se ela fosse mordida, por cachorro bravo.**

Constata-se, portanto, que apesar dos exercícios de ordenação, na 2ª série, se restringirem a fatos e se apresentarem com um conjunto de características que depõe contra um avanço nas atividades previstas para aprofundar um trabalho de compreensão de textos, eles deixam transparecer vestígios modificadores, se comparados com os exemplos organizados para a 1ª série, que pode ganhar consistência na 3ª série - pelo menos, é o que levantaríamos como hipótese, neste momento.

#### 1.5. Exercício de completamento de lacunas

Ocupa, no material analisado de 2ª série, o sexto lugar, com o percentual de 2%, o que equivale a 7 questões de um total de 371, acompanhando respectivamente três textos.

Para exemplificar o trabalho que a professora elabora, vejamos as questões que se seguem ao texto "A sementinha", agrupadas sob o título de "Interpretação":

#### *A sementinha*

*Dentro de um bagaço de laranja já bastante ressecado, vivia uma sementinha.*

*-Que tristeza ! - diziam todos. - Vai morrer ali sozinha.*

*-Que nada ! - dizia ela. - Eu vou sair deste bagaço e viverei para sempre ! Só estou esperando um vento forte para me levar.*

*Um dia, passou um vento forte e...zum ! Levou a pequena semente e a depositou num bom terreno.*

*-Não falei ? - disse a sementinha. Dentro em breve, vai brotar de mim uma laranjeira que dará flores lindas e frutos saborosos.*

*E deitou-se na terra fofa e macia para receber as lágrimas da chuva sobre seu rostinho seco.*

(MAROTE, in MAROTE, 1985 a:22)

**1. A semente fica escondida dentro do .....**

2. Quando a semente brota e cresce transforma uma bonita .....(sic)
3. A sementinha era de uma.....
4. O vento ajuda as .....
5. A sementinha deitou-se na .....fofa.

Na 2ª série, poder-se-ia dizer que o exercício de completamento de lacunas perde "o estrelismo", a posição de destaque ocupada durante todo o desenvolvimento da 1ª série. Nos livros, a recíproca é semelhante, mas não na mesma proporção que no trabalho pessoal da professora.

Autores de livros didáticos da 2ª série também repetem a forma que a professora utilizou para organizar o exercício, isto é, orações quase idênticas as do texto (cujas lacunas, por este motivo, são muito fáceis de serem preenchidas porque envolvem mais um processo de percepção do que de compreensão) e fixação na identificação de informações claramente contidas no texto. Mas, organizam outras, envolvendo ainda a identificação de pormenores ou diversificando a operação mental.

Analisamos a criação de ALMEIDA & MEIRELLES (1987), SANTOS & ASSAD (1983) e PERSUHN (1985 a).

A título de exemplo, mencionamos questões que ALMEIDA & MEIRELLES criaram para o texto "O susto".

#### O susto

*Um dia, Lalá viu aparecer no fim da rua um cavalo-marinho montado numa bicicleta. Era o cavalo-marinho-carreiro. Lalá pensou:*

*"Não posso falar, senão ele foge."*

*O cavalo-marinho-carreiro, assim que chegou, soprou três bolhinhas, que na língua dos cavalos-marinhos quer dizer:*

*"Uma carta pra senhora."*

*Lalá ficou muito contente !*

*la dar quatro chuveiradinhas com o esguicho.*

*Isto, na língua das baleias, quer dizer:*

*"Puxa ! Uma carta pra mim?"*

*Mas aí, a Lalá estava tão contente que se distraiu e falou foi mesmo Língua de gente, bem melosa, que nem artista de cinema:*

*"Puxa ! Uma carta pra mim?"*

*O cavalo-marinho-carreiro ficou muito assustado !*

*Quase caiu da bicicleta, mas não quis mostrar que estava com medo. Aí, soprou uma bolhinha comprida, tremidinha, que quer dizer, na língua dos cavalos-marinhos:*

*"Como foi que a senhora disse?"*

*E soprou uma bolhinha, muito atrapalhada, que queria dizer:*

*"Que é...que é...que a senhora tem?"*

*Aí, Lalá botou a mão na boca para não falar mais nada. E começou a dançar, a dançar dando rabanadas com a cauda, fazendo bastante barulho pra disfarçar.*

*Foi só o cavalo-marinho-carreiro virar as costas e Lalá rasgou o envelope pra ler a carta. Tinha uma porção de bolhinhas: umas grandes, outras pequenas, umas compridas, outras fininhas. Tanta bolhinha queria dizer, assim, na escrita dos bichos do mar:*

*"Querida Lalá:*

*Estamos sentindo muito a sua falta. Temos certeza que ouvimos mal. Não é possível que você tenha engolido artista de cinema e agora esteja falando. Seu Tubarão acha*

*impossível você ter engolido artista de cinema, ou artista de rádio. Você é muito boazinha e não ia fazer uma coisa dessas. Também, sua garganta é muito estreitinha, não passa ninguém.*

*Vamos voltar.*

*Muitos abraços dos Bichos Todos do Mar."*

*Lalá nem podia de contentamento. Beijou os postes de conchinhas e as calçadas de mariscos.*

*Quando foi no outro dia, o pessoal começou a aparecer. Lalá não sabia como ia fazer pra não assustar nenhum peixinho, nenhuma tartaruga, com aquela falação que ela sabia falar. Então Lalá amarrou a boca, bem amarrada. Mas os peixes começaram a perguntar se ela estava com dor de dente, se tinha machucado a boca, se estava doentinha. E perguntaram tanto que o mar foi ficando cheio de bolhinhas como as garrafas de água mineral.*

*Lalá, então, tirou o pano da boca.*

*Bem nessa hora, o cavalo-marinho-carteiro caiu da bicicleta. Lalá levou um susto enorme e, sem querer, falou:*

*-Machucou, cavalo-marinho ?*

*Agora tinham ouvido di-rei-ti-nho !*

*Será que Lalá comia artista de cinema ?*

*Ou era artista de rádio ?*

*(MAZZETTI, in ALMEIDA & MEIRELLES, 1987:84-5)*

**1. Complete com a causa:**

*.O cavalo-marinho ficou assustado porque .....*

*.Ele quase caiu da bicicleta porque .....*

*.Lalá botou a mão na boca porque .....*

*.Lalá beijou os postes de conchinhas porque .....*

Para o mesmo texto "O susto" ainda organizam:

**1. Complete:**

*.Remetente da carta:.....*

*.Destinatário da carta:.....*

Pelos exemplos analisados, pôde-se verificar que os exercícios de completamento de lacunas, na 2ª série, diversificam-se em algumas características em relação àqueles organizados na 1ª série, mas, ao mesmo tempo, reiteram outras, dando continuidade a um conjunto de ações que obrigam o aluno a realizar mais um trabalho de transcrição de informações do texto manuseado, do que uma nova elaboração resultante de um esforço de compreensão de mensagens. Quando esta situação não ocorre, apresentam-lhe outras que não envolvem um esforço reflexivo mais agudo, uma vez que as lacunas voltam-se para detalhes explícitos do texto.

Entretanto, em comparação com a 1ª série, existe um salto qualitativo porque existem orações, nos exercícios, que não estão claramente contidas nos textos; pelo menos o aluno precisa lê-las, compreendê-las e fazer um exercício de língua porque, para preencher as lacunas, precisa realizar um trabalho de concordância, tanto verbal como nominal. Mas, não se deve esquecer, que esta pouca influência positiva, não chega a concretizar-se porque os exercícios de completamento de lacunas estão somente nos livros - na prática de sala de aula, no desenvolvimento de atividades

de compreensão de textos, eles praticamente estão relegados ao ostracismo, na amostra em estudo.

### 1.6. Exercício de correspondência

Tal qual alguns de seus antecessores, ocupa, na 2ª série, somente uma posição para marcar presença - 0,5% - e vem representado, em toda a amostra pesquisada, por dois exercícios, de autoria desconhecida, mostrados a seguir.

Acompanha o texto "Boas maneiras", o seguinte exercício:

#### *Boas maneiras*

*Dona Zulmira tem um casal de filhotes: Ana Maria e Rafael.*

*Ana Maria, uma menina loira, parece uma princesinha.*

*Quando pede qualquer coisa diz:*

*-Por favor.*

*Se alguém lhe presta algum favor, diz:*

*-Muito obrigada.*

*Ao passar entre pessoas pede:*

*-Com licença.*

*Se por acaso se engana ou faz qualquer coisa errada diz logo:*

*-Desculpa-me não farei mais isso.*

*Quando outras crianças querem brincar com seus brinquedos, permite.*

*Ao encontrar pessoas conhecidas cumprimenta:*

*-Bom dia. Boa tarde. Boa noite, conforme o horário.*

*Seu irmãozinho Rafael, de apenas três anos como sua irmã, já aprende boas maneiras.*

*(Autor e fonte desconhecidos)*

#### **1) Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª :**

**Devemos dizer:**

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>1. Por favor</b>      | <b>( ) passar entre pessoas.</b>          |
| <b>2. Muito obrigada</b> | <b>( ) encontrar conhecidos de manhã.</b> |
| <b>3. Com licença</b>    | <b>( ) pedir alguma coisa.</b>            |
| <b>4. Desculpe-me</b>    | <b>( ) fazer algo errado.</b>             |
| <b>5. Bom dia</b>        | <b>( ) se alguém prestar favor.</b>       |

Para o texto "Se fosse verdade", criou-se:

#### *Se fosse verdade*

*Beber leite branco não é novidade.*

*Se seu leite fosse da cor que ela é, a vaquinha preta daria café.*

*E a vaca amarela, daria gemada.  
A vaca malhada, bom chá com torrada.  
Chá preto ou chá-mate, a nossa vontade.  
E a marrom daria quente chocolate.  
Se fosse verdade, seria tão bom.  
Eu escolheria a vaca marrom.*

*(Autor e fonte desconhecidos)*

**1. Ligue de acordo com o texto:**

<b>A vaquinha preta</b>	<b>daria gemada.</b>
<b>A vaca amarela</b>	<b>daria chocolate</b>
<b>A vaca malhada</b>	<b>daria café</b>
<b>A vaca marrom</b>	<b>daria chá com torradas.</b>

Os autores de livros didáticos que organizam este tipo de exercício, fazem-no com uma certa regularidade. Alguns repetem sempre a mesma relação, outros a diversificam procurando explorar as variadas alternativas que este tipo de exercício dá margem. Examinemos alguns exemplos para que possamos estabelecer comparações com a 1ª série.

AZEVEDO (1987 a) se utiliza da mesma forma enfocada no segundo modelo, encontrado no caderno do aluno, ou seja, a associação entre sujeitos (personagens) e respectivas ações praticadas, conforme especificações do texto, explicando-a com os títulos "quem ?" e "fez o quê ?".

A mesma autora organiza outro modelo semelhante ao anterior, só que desta vez agrupando de um lado, o sujeito e o predicado e, em outro, o complemento das frases que quer ver escritas uma só vez, depois de feita a associação.

CASASANTA & GONDIM (1984 b) organizam modelo diverso, mas da mesma estrutura, isto é, orações seccionadas em duas colunas intituladas pelas palavras "quem ?" e "por quê ?"

PERSUHN (1985 a) organiza um exercício onde, numa coluna, estabelece perguntas e, na outra, as suas respectivas respostas, trabalhando sempre com orações, desta vez, relacionando orações afirmativas e interrogativas.

Há autores que trabalham com elementos isolados do texto, como por exemplo sujeitos com suas respectivas características (VENANTTE & MELLO:1985 a), presentes às pessoas que os davam (SIQUEIRA et alii:1990 a).

Como exemplo, anexamos a criação de VENANTTE & MELLO para o texto "O fantasma minha travesso".

#### *O fantasma minha travesso*

*Numa noite muito escura, apareceu o fantasma !!!  
Coberto com um lençol muito branco, assustador, com dois buracos nos olhos, o fantasma travesso saltou, fazendo buuuuuuuuu sobre os ombros assustados do papai e da mamãe, que voltavam do cinema.  
O susto não foi muito, muito grande não.  
Mas, com o fantasma no colo, o papai lhe perguntou:  
-Você não tem medo de escuro ?  
E o menino respondeu:  
-Claro que não ! O fantasma sou eu !*

*(ZIRALDO, in VENANTTE & MELLO, 1985 a:45)*

**1. Numere:**

- |              |                                     |
|--------------|-------------------------------------|
|              | <input type="checkbox"/> assustador |
| (1) fantasma | <input type="checkbox"/> escura     |
| (2) susto    | <input type="checkbox"/> travesso   |
| (3) lençol   | <input type="checkbox"/> pequeno    |
| (4) noite    | <input type="checkbox"/> branco     |

Através dos modelos analisados - estejam eles organizados em segmentos, cuja aproximação resulta em uma oração, ou em palavras soltas - constata-se que sua construção repete as mesmas falhas já apontadas, no exame de exercícios da 1ª série, das quais as mais salientes são o mesmo número de alternativas nas duas colunas e a consequente relação biunívoca que é estabelecida entre elas (por determinação opcional de seu criador), quando outra situação poderia ser oferecida ao aluno; e as pistas explicitamente contidas no exercício, que levam a acertos inquestionáveis, por pré-indicação das próprias concordâncias sintáticas presentes (que ainda se evidenciam muito mais no exercício com orações segmentadas).

Há autores que procuram, dentro de um mesmo livro, variar o tipo de correspondência a ser estabelecida, aproveitando os subsídios que o texto oferece. Mas há outros que exploram este tipo de exercício, centrando-o sempre numa mesma relação - no caso as personagens e suas ações ou as personagens e os fatos a elas relacionados - desperdiçando oportunidades para alterar uma rotina, que fazem questão de implantar nas suas obras.

Com exclusão destes senões, constata-se que este tipo de exercício, segundo a criação dos autores, está naturalmente atrelado a um esforço de compreensão de texto e auxiliando o aluno no seu amadurecimento intelectual. Como os outros, entretanto, perde oportunidades de ampliar sua projeção devido à sua infrequência no trabalho da professora e também nos livros didáticos que servem de apoio ao trabalho daquela profissional (mesmo que não sejam aplicados, devem estar presentes para servir como promulgadores de idéias).

Além dos seis tipos de exercícios utilizados pelas professoras de 2ª série, nas atividades de compreensão de textos, já mencionadas, existe um sétimo - de citação - que ocupa um percentual de 3% do total das questões analisadas. Ele não será comentado porque se limita a solicitar do aluno, transcrições de informações do texto, embora, em uma escala de frequência, tenha ocupado um quinto lugar e se anteposto a dois outros exercícios (complemento de lacunas e correspondência) muito mais voltados ao propósito de desenvolver pensamento do que ele. Sua posição, no entanto, demonstra mais um equívoco cometido em sala de aula que o professor deve tomar consciência em prol de uma melhoria das condições intelectuais do aluno e que, em última instância, influirão nas condições de seu próprio trabalho.

## 2. AS OPERAÇÕES MENTAIS, CUJA EXPRESSÃO É SOLICITADA NAS QUESTÕES/EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

Em relação às operações mentais que os exercícios de compreensão de textos, propostos na 2ª série, suscitam para seu preenchimento, repete-se a mesma situação já encontrada na 1ª série, isto é, uma concentração quase absoluta na identificação e um parcelamento insignificante nas demais operações em estudo, insuficiente para provocar uma possível reversão em um quadro solidamente construído em um período anterior, acrescidos internamente de nova concentração e discriminação entre as diversas formas de ativação de uma mesma operação mental. Observemos o QUADRO IV:

Através dele podemos identificar a situação peculiar de cada uma das seis operações mentais usadas neste estudo bem como discriminar a situação interna de cada uma de suas respectivas formas de operacionalização (também nele, propostas), isto é, quais delas foram acionadas e em que quantidade e quais foram rejeitadas. Sendo assim é possível se estabelecer uma ordem quantitativa onde figura em primeiro lugar a identificação, acompanhada respectivamente da relação causal, classificação, seriação, implicação e correspondência, distribuídas em grupos desproporcionais, recaindo a maior concentração em uma única operação - a identificação -, com 83,5% ou 310 questões de um total de 371 e os restantes 16,5%, abrangendo 61 questões, ficando pulverizados entre as demais operações.



QUADRO IV - DISTRIBUIÇÃO QUANTITATIVA DAS OPERAÇÕES MENTAIS E SUAS OPERACIONALIZAÇÕES EXPRESSAS NAS QUESTÕES/EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS DE 2ª SÉRIE

<b>OPERAÇÕES MENTAIS</b>		<b>TOTAL</b>
<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>		<b>310</b>
Identificar:		
1.01.	partes componentes do texto (título, autor, número de parágrafos)	16
1.02.	tema/assuntos tratados no texto	3
1.03.	local da ação dos fatos/acometimentos	48
1.04.	momento/época da ocorrência dos fatos/acometimento	15
1.05.	personagens principais e secundários	23
1.06.	características das personagens	25
1.07.	ações verbalizadas e praticadas pelas personagens	60
1.08.	detalhes relacionados ao contexto dos fatos/acometimentos	114
1.09.	moral/ideia principal/mensagem que exprime o acontecimento	0
1.10.	fato antecedente/consequente a fato dado	0
1.11.	título mais adequado ao texto de modelos sugeridos	6
<b>2. RELAÇÃO CAUSAL</b>		<b>19</b>
2.01.	Apontar causas dos fatos/acometimentos	8
2.02.	Apontar consequências dos fatos/acometimentos	0
2.03.	Apontar causas das formas de ser e de agir de personagens	11
2.04.	Apontar consequências das formas de ser e de agir de personagens	0
2.05.	Estabelecer relação entre duas ou mais ações/reações de personagens	0
2.06.	Estabelecer relação entre dois ou mais fatos/acometimentos	0
<b>3. CORRESPONDÊNCIA</b>		<b>2</b>
Fazer corresponder:		
3.01.	fatos a personagens (e vice-versa)	0
3.02.	ações a personagens (e vice-versa)	1
3.03.	características a personagens (e vice-versa)	0
3.04.	local das ações a personagens (e vice-versa)	0
3.05.	pertences de personagens a seus respectivos donos	0
3.06.	ações verbalizadas a ações praticadas (e vice-versa)	1
3.07.	época de transcorrência a fatos (e vice-versa)	0
<b>4. CLASSIFICAÇÃO</b>		<b>17</b>
4.01.	Agrupar personagens conforme atributos comuns (todos os...)	0
4.02.	Agrupar personagens em uma ou duas subcoleções conforme atributos comuns (alguns...)	0
4.03.	Agrupar ações de personagens conforme atributos comuns	0
4.04.	Agrupar características de personagens conforme atributos comuns	2
4.05.	Agrupar elementos pertencentes ao contexto dos fatos conforme categorias discriminadas	0
4.06.	Formar coleção com personagens que pertençam simultaneamente a duas (ou mais) outras coleções	0
4.07.	Formar coleção com ações e/ou características de personagens que pertençam simultaneamente a duas (ou mais) outras coleções	0
4.08.	Elaborar critério de classificação para grupos de personagens, ações e características de personagens, fatos de um mesmo acontecimento, pormenores contidos no acontecimento	0
4.09.	Selecionar, dentre categorias explícitas, a mais adequada à classificação de determinados conjuntos já constituídos	0
4.10.	Agrupar fatos em categorias discriminadas	15
<b>5. SERIAÇÃO</b>		<b>16</b>
5.01.	Ordenar elementos do texto (fatos, ações, personagens, pormenores) conforme algum atributo (peso, cor, tempo, espessura, textura, resistência, altura, idade...)	0
5.02.	Ordenar fatos de um mesmo acontecimento obedecendo sua sequência cronológica (começo, meio e fim)	16
<b>6. IMPLICAÇÃO</b>		<b>7</b>
6.01.	Estabelecer concordância/discordância por ações de personagens/fatos do acontecimento, justificando	2
6.02.	Justificar adequação de fatos do acontecimento	2
6.03.	Dar título a textos ou trocar títulos de textos, justificando	0
6.04.	Supor fatos ou ações de personagens que mudariam a sucessão do acontecimento	0
6.05.	Sugerir modos de agir se fosse a personagem, justificando	3
6.06.	Predizer fatos para um acontecimento incompleto	0
6.07.	Supor eventos que teriam lugar entre dois ou mais fatos descritos no acontecimento	0
<b>Total</b>		<b>371</b>

De um ângulo, esta distribuição quantitativa, certamente, causa repercussões no perfil intelectual do aluno que a vivencia em sala de aula. Mas, por outro, nota-se, deixa de levar em consideração os ressentimentos originados pela efetividade de sua ação concreta que, de forma alguma, podem ser encobertos ou disfarçados.

Em decorrência, teríamos um aluno normal (isto é, que não passou pelo processo da reprovação) que estaria participando de um segundo ano de escolaridade onde o cardápio lhe oferecido conteria muita pouca variação. Além disto, este cardápio poderia estar contribuindo indelevelmente para o início da geração de uma indisposição contra os mecanismos utilizados em sala de aula porque estariam estes primando por uma falta de atração e de ativação do pensamento, tal como se pode constatar na forma de operacionalização da identificação mais trabalhada ou de qualquer outra operação, e que poderiam estar sendo usados somente como uma estratégia para utilizar um tempo disponível, uma vez que não estaria havendo uma clareza de objetivos a atingir, numa primeira suposição, excluindo-se outras que podem ser aventadas.

Com isso, configurar-se-ia uma situação de perdas para ambos os lados: para o aluno, porque perderia oportunidades de elevar suas condições mentais a um patamar diverso do atual, advindo como consequência, um atraso; para a escola, porque estaria sendo a responsável pela geração de mecanismos de entrave ao seu próprio processo de desenvolvimento de propostas, o que não deixaria de ser uma contradição aos objetivos que sustentam sua existência.

A par desta situação quantitativa desproporcional e das possíveis intermediações que ela gere, constata-se que há, registrado no quadro, resquícios de estimulação que suscitam o uso de nova operação mental (no caso, a implicação), ampliando, contraditoriamente, o leque de possibilidades que o sujeito é capaz de acionar e aprimorar, se lhe for dado condições para tal e ainda, o que é importante, em um percentual relativamente significativo se comparado com a sua sucessora (a correspondência) que já fora operacionalizada na série escolar anterior.

Há, portanto, em relação às operações mentais requisitadas na 2ª série, mediante exercícios de compreensão de textos, uma retomada marcante daquelas já usadas na 1ª série para um avanço insignificante, embora as formas que se apresentam à criança para acioná-las, sejam bem superiores às da 1ª série.

O trabalho de uma única professora ou o trabalho de um único autor de livro didático, em torno de cada um dos tipos de exercícios em exame neste estudo, sozinho, se constituiu inexpressivo para demonstrar as várias formas utilizadas no momento de sua proposição.

A nós, tanto os autores como as professoras, parecem preferir circunscrever sua organização a menos modelos e a modelos que repetem uma mesma forma, embora procurem acobertar este fato com uma roupagem nova, cerceando, desta maneira, ao aluno, oportunidades que o levem a acionar diferentes e variadas operações mentais que, certamente, lhe propiciariam condições para apoderar-se do conhecimento de um modo distinto àquele já utilizado em todo o primeiro ano de sua escolaridade.

Constata-se, pelos modelos exemplificados, que as questões propostas, para o aluno resolver, perdem a obviedade, tão presente na 1ª série, e tão aliada a percepções visuais, sendo substituídas por enunciados que buscam, de fato, as referências advindas de um ato de ler com propósitos definidos mais objetivamente.

Pecam, entretanto, por uma uniformidade quando existe, ao seu lado, toda uma diversidade ao alcance e que, indiscutivelmente, surtiria melhores efeitos sobre o objetivo de conhecer e compreender algo; por uma desproporcionalidade que gera, em consequência, uma rotina desmotivadora e inadequada ao desenvolvimento de ambas as partes - professora X aluno; por uma predileção pela operacionalização da identificação imposta de forma, talvez, irrefletida ou refletida insuficientemente por parte da professora; por um desaproveitamento de eventualidades que poderiam garantir a criação de novas proposições que viessem desafiar o aluno; por uma minimização de questões, que se indispõe contra os propósitos mais gerais da atividade da leitura compreensiva, enquadrando-a como uma atividade menor entre o rol daquelas que fazem parte da vida escolar, apesar da elevação do número de questões (em média, seis) no aproveitamento feito em cada texto, na série, quando comparada à anterior.

No contexto geral, constata-se avanços em relação à 1ª série mas em ordem desproporcional à sequência de um mesmo encaminhamento delineado no primeiro ano de escolaridade da criança. Esta constatação, acreditamos, seria impossível de ser percebida por uma professora, que não tivesse sido alertada e instruída para o fato, tendo em vista a semelhança de criação, tanto da parte docente como de autores de livros didáticos e a aplicação do trabalho destes últimos, sem que seja feita uma análise mais acurada.

### C. RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS DE 3ª SÉRIE

Foram selecionados, do material recolhido da 3ª série, 123 textos, sendo 119 originais e quatro repetidos, mas apresentando novos exercícios. Pertencentes a eles, foram analisadas 952 questões, usadas pelas professoras para desenvolver, junto aos alunos, objetivos de compreensão de texto.

Pôde-se comprovar, mediante a checagem da procedência desses textos, que 59% das questões que os acompanhavam foram transcritas diretamente de livros; 19% foram organizadas pelas próprias professoras e 22% das questões foram consideradas como de organização desconhecida porque não se conseguiu apurar a sua fonte de origem.

Estas questões agrupavam-se em sete tipos de exercícios, obedecendo a seguinte ordem decrescente: questionário (74,5%); completamento de lacunas (7,9%); múltipla escolha (7%); citação (4,7%); ordenação (2,4%); correspondência (2,3%) e classificação (1,2%).

Analisadas sob o tipo de operação mental exigida para o seu preenchimento, essas questões ficaram assim agrupadas, em ordem decrescente: identificação (83,7%); relação causal (10,2%); seriação (2,4%); correspondência (2,3%); classificação (1,2%) e implicação (0,2%).

Em cada texto, o número de questões analisadas variou de 2 a 21, havendo uma incidência maior nas quantidades 3 (16 textos apresentavam este total, representando 13%) e 6 e 8 (respectivamente 15 textos para cada um destes totais, representando individualmente 12,1% do total de textos analisados).

Estabelecendo-se comparações entre os dados quantitativos levantados do material da 3ª série da amostra em estudo com os das duas séries anteriormente analisadas, constata-se, de modo geral, muito pouca diversidade de aspectos porque, em primeiro lugar, há a continuidade de uma situação que foi estabelecida na 1ª série, onde o questionário é o tipo de exercício preferido para o desenvolvimento das atividades de compreensão de textos e a identificação é a operação mental acionada, prioritariamente, nestas atividades. Em segundo lugar, repete-se a divisão dos exercícios usados, em dois blocos distintos: o primeiro, que abrange mais da metade das questões, as quais fazem parte de um único tipo de exercício e, o segundo, com os restantes tipos de exercícios que abarcam, entre si, as demais questões. Esta situação demonstra um parcelamento desproporcional, ou seja, um bloco com muitos exercícios mas pouca ou nenhuma variabilidade de questões se comparado ao outro e que, internamente, gera entre seus pares uma equidistância, isto é, uma proporcionalidade entre tipos e quantidades de questões e, externamente, uma descontiguidade exagerada entre o exercício e a operação mental principais, sem, contudo, contribuir para que o produto final sofra uma alteração capaz de subverter uma ordem implantada (provavelmente) de forma inconsciente nas séries anteriores mas que formaliza uma sistematização, exercida pela professora, a esta altura, pela constância de sua frequência.

De modo particular, no interior destes blocos coexistem, por sua vez, dois tipos de situação: a repetição, em exercícios, de operacionalizações insistentemente já acionadas nos dois anos anteriores, contraposta à desconsideração de outras possíveis de serem trabalhadas, desde que criadas, e as quais vêm corroborar a existência de formas ilimitadas de se explorar os aspectos presentes em um texto.

Apesar do fato de se ter uma quase triplicação do número de questões analisadas na 3ª série, em comparação ao número daquelas analisadas nas duas séries anteriores, isto não significa que a quantidade de material recolhido, nesta série, tenha sido muito superior às demais que a precederam. Sucede que mais da metade delas foram retiradas de livros didáticos e, geralmente, nesta fonte, as questões de compreensão de texto são mais numerosas que as

organizadas espontaneamente pela professora. Outro motivo que justifica esta situação é a incidência maior de atividades relacionadas a textos, no caderno do aluno e, conseqüentemente, no trabalho desenvolvido pela professora.

Quanto a qualidade dessas questões, em comparação com as séries anteriores, poder-se-á estabelecer parâmetros à medida que analisarmos mais detalhadamente os tipos de exercícios e as operações mentais acionadas, nessa série.

## 1. FORMAS USADAS, EM SALA DE AULA, PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS

### 1.1. Questionário

Também, na 3ª série, o questionário constitui-se na principal forma utilizada pela professora, no rol de atividades organizadas ou transcritas de livros, para desenvolver a compreensão de textos. Mas, como nas duas séries anteriores, sua organização continua privilegiando a identificação; acompanhada, nesta série, um pouco mais acentuadamente da relação causal. A identificação é ampliada com novas operacionalizações, destacando-se perguntas que querem levantar dados da vida do leitor e solicitam sua opinião, como se o autor estivesse entabulando um diálogo aberto com esse. Surgem outras que pedem, especialmente, que o aluno infira informações, a partir da compreensão daquelas explicitadas no texto. Vejamos exemplos organizados pelas próprias professoras:

Para o texto "A pipa do menino maluquinho", a professora, além de transcrever três perguntas do livro [ a) Como era a pipa que o menino soltava ? b) O que a pipa fazia no céu ? c) Quem fazia a pipa do menino maluquinho ? ] organiza :

#### *A pipa do menino maluquinho*

*A pipa que o menino maluquinho soltava era a mais maluca de todas.*

*Ela rabeava e rodopiava adoidado lá no céu.*

*Caía de ponta cabeça, dava tranco e cabeçada.*

*E a pipa quem fazia era mesmo o menininho.*

*Ele havia aprendido a amarrar linha e taquara, a colar papel de seda e a fazer, com polvilho, o grude para colar a pipa triangular.*

*O papai lhe ensinara do jeito que havia aprendido com pai e o pai do pai do papai.*

(ZIRALDO, in SANTOS & ASSAD, 1983:34)

**d) Quem ensinou fazer essa pipa ?**

**e) Que material foi usado para fazer a pipa ?**

**f) Você já fez ou viu alguém fazer ?**

**g) Se você fosse hoje fazer uma pipa, como ela seria ?**

**h) Onde você iria soltar ?**

Para o texto "História de uma gotinha d'água", outra professora organiza, sob o título de "**Responda**" as seguintes questões:

## História de uma gotinha d'água

*Eu nasci debaixo da terra e não via nada mais do que uma janelinha lá no alto.*

*Quando desceram o balde, dei um pulo e, junto com milhares de outras gotinhas, fui subindo, até sair de uma vez...*

*Tudo era tão claro e diferente do fundo do poço !*

*Fui levada para dentro da casa e despejaram-me numa chaleira que estava no fogão. Comecei a ficar quente, tão quente que acabei subindo pelo bico da chaleira, até escapar por ele, quando a água começou a ferver. Fui subindo pelos ares até chegar às nuvens.*

*Mas, aquilo não era vida boa. Viajei muito sobre os campos, montanhas, rios e florestas. À medida que a nuvem era levada pelo vento, ia ficando cada vez maior. Milhares e milhares de outras gotinhas subiam e vinham morar conosco.*

*Certa vez, porém, o vento chegou tão frio, que procuramos juntar-nos umas às outras para podermos aguentar a friagem. Não conseguimos e caímos em forma de chuva.*

*Por sorte caí numa represa e...acabei jorrando na torneira da cozinha.*

*Apanharam-me numa bandejinha e colocaram-me dentro de um armário onde fazia tanto frio, que fui ficando gelada e dura como uma pedra.*

*Passados alguns dias tiraram-me dali e puseram-me na pia. Fui esquentando, novamente, e derretendo-me. Acabei escapulindo por um buraco...e me vi livre afinal ao cair num rio.*

(Adaptado de SOUZA, in MORAES & ANDRADE, 1982:107)

- 1. Onde a gotinha nasceu ?**
- 2. Qual era o nome do armário onde colocaram a gotinha ?**
- 3. Quando pegaram a gotinha pela primeira vez em que estado ela se encontrava ?**
- 4. Por que a gotinha escapuliu pelo bico da chaleira quando começou a ferver ?**
- 5. Como se chama a passagem da gotinha de quando tiraram ela da geladeira e puseram na pia ? (sic)**
- 6. Como se chama a passagem da gotinha quando era líquida e virou vapor ? (sic)**

Com os exemplos pode-se constatar o surgimento de questões relacionadas às experiências, às vivências, ao conjunto de conhecimentos acumulado do aluno e relacionado a outras atividades escolares. Em contrapartida, continuam a existir aquelas questões interligadas ao texto, cujas respostas são meras transcrições e, o que é pior, se constituem no único bloco de atividades que é apresentado ao aluno como alternativa para aproveitamento deste tipo de material.

Em relação às perguntas, nos livros didáticos, alguns autores valem-se com

exclusividade ou primazia delas, na organização de atividades que propõem para desenvolver um trabalho de compreensão de textos; outros usam-nas, frequentemente, em quase todas as lições, mas de forma equitativa a outros tipos de exercícios. Sua organização acompanha (ou instrui) estruturação similar à delineada pelas professoras, isto é, do conjunto de perguntas apresentadas aos alunos, a grande maioria revolve informações explícitas nos textos e uma minoria se volta a aspectos subjacentes e a extrapolações àqueles mencionados, onde se convida a criança a opinar (sem justificar, na maioria das vezes), a idealizar situações ou relatar fatos de sua vida.

Como na 2ª série, surgem formas descuidadas de redação das perguntas, pois um simples "não" ou "sim" provindo do aluno é suficiente como resposta, embora se possa perceber (pelo preenchimento do exemplar do professor) que a intenção do autor não tenha sido essa. Por outro lado, surgem também formas truncadas de redação de perguntas que devem causar indefinições no aluno ou alertá-lo (como de hábito) que, simplesmente, terá que copiar, integralmente do texto, a oração que contém a "pista" fornecida na pergunta, como resposta.

Ainda, de forma semelhante à 2ª série, surgem "perguntas" relacionadas às ações verbalizadas pelos personagens, preocupando-se o autor em avisar o aluno do uso do travessão. Ambos os fatos são mais propícios a uma situação de citação do que propriamente de um questionamento, uma vez que o aluno nada criará, apenas transcreverá.

Como na série anterior, de maneira geral, não existe preocupação por parte dos autores, ao longo de um mesmo livro, de aprofundar a análise dos textos. Ela começa se apoiando em informações literais do texto e termina se preocupando com detalhes ínfimos destas mesmas informações. A regra usada pelos autores é sempre a mesma: estabelecem modelos de questões, nas primeiras lições, e tornam a repeti-los, nas demais, ou fazem intercalações, mas sempre plantados na superficialidade. De um livro para outro, existem diversidades destes modelos que, não chegam, entretanto, a reverter uma determinada situação. Além disso, estes modelos acionam sempre as mesmas operações mentais, deixando de lado outras, configurando conseqüentemente uma mesma rotina.

Dos modelos examinados [NEVES (s/d); MORAES & ANDRADE (1982); MARTOS & MESQUITA (1989 a)] se destacam as questões organizadas por MARTOS & MESQUITA pelo conteúdo que suscitam, fazendo com que se levante dúvidas em relação à capacidade do aluno, para respondê-las, porque seguem um ritmo desigual ao que ele está acostumado. Vejamos modelo:

Para o texto "Coisa de menino e de menina", organizam:

#### *Coisa de menino e de menina*

*O que um menino faz, uma menina não pode fazer.*

*A gente ouve, muitas vezes, as pessoas dizerem isto. Mas será que isso é verdade mesmo? Respondam a estas perguntas e vamos ver o que é certo:*

*1. "Menino não chora?" Errado: à dor não interessa saber se o dedo machucado é de menino ou menina - dói mesmo e, se for o caso, tanto menino quanto menina devem chorar. Ainda mais se é dor de coração, quando alguma coisa séria e triste acontece...*

*2. "Isso é trabalho de mulher?" Pura bobagem: por exemplo uma professora dá as mesmas aulas que um professor; ou uma torneira-mecânica pode fazer as mesmas coisas que um homem, nas mesmas condições. Por isso, desde pequenos, meninos e meninas devem se preocupar em procurar fazer o que lhes agrada e não o que "é mais próprio de homem ou de mulher". Se isso fosse verdade, não haveria mulheres trabalhando na construção civil ou na limpeza pública.*

*3. "Lugar de mulher é dentro de casa?" Ilusão: a cada dia que passa, mais mulheres precisam trabalhar fora; por isso, desde cedo a menina deve pensar em sua carreira, em sua*

vocação, em seu serviço e não se preparar apenas para o casamento com um príncipe encantado.

São apenas três perguntas, que todos podem responder. E as respostas vão lhes fornecer um bom assunto para pensar.

Convém lembrar que no dia 8 de março é comemorado o Dia Internacional da Mulher. Que é uma pessoa humana diferente mas não desigual em relação ao homem. Pensem nisso, meninas e meninos.

(PALADINO, in MARTOS & MESQUITA, 1989 a:43)

- 1) Quem diz: "O que um menino faz, uma menina não pode fazer?"
- 2) Por que a afirmação "Menino não chora" é errada?
- 3) O que você acha da afirmação "lugar de mulher é dentro de casa"?
- 4) Por que a afirmação "Isso é trabalho de mulher" é errada?
- 5) Na sua opinião por que "a cada dia que passa mais mulheres precisam trabalhar fora"?
- 6) Quando é comemorado o dia Internacional da Mulher?
- 7) O que você achou das afirmações contidas no texto?

Há autores, como ANDRÉ (1990 a), que também criam, antes de introduzir a pergunta, um contexto. Esse autor, especificamente, sugere que o aluno se reúna com seus colegas para discutir o assunto e só depois enuncie a resposta.

Também como já foi citado na 2ª série, há autores de livros de 3ª série que agrupam as perguntas em dois blocos distintos, intitulando, cada um deles, de acordo com o referencial a que estão voltados. Analisamos as criações destes níveis de LIMA (1985 b), PERSUHN (1985 b), VENANTE & MELLO (1985 b), SIQUEIRA et alii (1990 b) e a mesma PERSUHN, em obra editada em 1987. Vejamos um exemplo da obra de SIQUEIRA et alii.

Estas autoras organizam as seções "Conversando sobre o texto" e "Compreendendo o texto":

Vejamos como são organizadas no texto "Ritinha substantiva feminina."

#### *Ritinha substantiva feminina*

*Dlim, dlom toca a campainha. Quem atende é a Ritinha.*

*-Bom dia! - diz o homem de malinha na mão.*

*-Bom dia! - responde a Ritinha.*

*O homem puxa um pigarro. Sorri.*

*-Sua mãe está, menina?*

*-Está, mas está tomando banha.*

*-Hein? Tomando banho, você quer dizer, não é?*

*-Não. Tomando banho se fosse meu pai. Mas meu pai não está tomando banho. Está no escritório. Quem está tomando banha é a mamãe.*

*-O homem puxa outro pigarro, sorri de novo, sem jeito.*

*- Ora, menina, eu estava dizendo...*

*-Não. O senhor é homem. Por isso, o senhor estava*

dizendo. Quem estava dizenda era eu. E eu estava dizenda que a mamãe estava tomando banha.

O homem não aguentava mais de tanto pigarrear, sem saber como continuar a conversa.

-Menina, olhe...não é assim que se fala. Há palavras que não são nem masculinas nem femininas...

-Sei. Tem palavras masculinos e palavras femininas. Assim como tem homem e tem mulher.

-Mas...

A mãe de Ritinha demorou no banho. Demorou mas acabou saindo e foi encontrar a filha toda animada numa conversa com o visitante.

-Bom dia, meu senhor...-cumprimentou a mãe.

-Bom dia, minha senhora. Ou boa dia ! Eu estava conversando aqui com a sua filha enquanto esperava a senhora acabar a sua banha...

-O quê ? - zangou-se a mãe. O senhor está me chamando de gorda ?!

-Eu ? Eu não, minha senhora. A senhora até que é magrinha. Eu só quero saber se a senhora gostaria de comprar alguns de nossos produtos...

-Produtos ? Que produtos ?

-Produtos ótimos, para emagrecer. Eu...

-Seu malcriado ! Não quero comprar nada. Ainda mais de um vendedor malcriado como o senhor ! Faça o favor de sair.

O homem sumiu o mais rápido que pôde, sem nem pigarrear.

A mãe estava furiosa:

-Que vendedor malcriado, não é, Ritinha ? Nem sabe falar direito !

-Ele já estava quase aprendendo, mamãe, já estava quase aprendendo...

(BANDEIRA, in SIQUEIRA et alii, 1990 b:38-9)

Neste texto, para o segmento "Conversando sobre o texto" propõem:

1. **Você já conversou com algum vendedor na porta de sua casa ? E com um vendedor de loja ?**
2. **O que os vendedores falam para tentar convencer as pessoas a comprarem a mercadoria que estão vendendo ?**

No ítem "Compreendendo o texto", propõem:

1. **O título "Ritinha substantiva feminina" parece um pouco estranho antes de se ler toda a história, não é mesmo ?**  
**. Como deveria ser escrito esse título de maneira correta ?**



**2. A mãe de Ritinha demorou no banho. Quando saiu, o homem já falava como Ritinha.**

**. Como o vendedor respondeu ao cumprimento da mãe de Rita ?**

**3. Por que a mãe de Rita ficou furiosa com o vendedor ?**

Algumas perguntas dos autores de livros de 3ª série se sobressaem das demais no trabalho de desenvolvimento da compreensão de texto, não só pelo conteúdo que envolvem como também pelas operações mentais que acionam. Os senões que se levantam, entretanto, estão relacionados sempre à quantidade delas em uma mesma lição, à proporcionalidade de sua qualidade com outros tipos de exercícios e à despreocupação de uma presença obrigatória em todas as lições que, eventualmente, poderia proporcionar um ritmo mais regular e a caminho de uma ascensão, em lugar das quebras de ritmo constantes que se observa em um mesmo livro, quando o autor volta a se fixar em aspectos literais do texto e a perguntar coisas desinteressantes, que desmotivam o aluno. Exatamente esta proporcionalidade mínima de boas questões e esta desregularidade, é que podem prejudicar o aluno no tocante ao desenvolvimento das habilidades específicas, ou não, da compreensão de texto, uma vez que tem muito pouco contacto com elas e tem muito contacto com uma caracterização rotineira que, por isso, se impõe e ganha base de sustentação.

#### 1.2. Exercício de completamento de lacunas

No trabalho dirigido pela professora, assume a segunda posição no rol dos exercícios usados para desenvolver a compreensão de texto, da amostra em estudo, com um total de 75 questões (7,9%) em 952 analisadas, aparecendo em 29 textos, de 123 examinados, na série.

A professora o utiliza como forma para levantar informações, causas e efeitos contidos, na maioria, explicitamente no texto ou fora dele e relacionados à bagagem cultural do aluno, adquirida em outras disciplinas e mesmo na vida real.

Vejamos exemplos no trabalho de duas professoras.

A primeira, para o texto "O animal desconhecido" prepara um "Complete" com as seguintes questões:

#### *O animal desconhecido*

*Às cinco horas da manhã, Henrique acordou: olhou as horas e disse que o melhor era todos se levantarem; havia muita coisa para fazer naquele dia. Cada um foi acordado, sacudido por Quico, que dizia ao ouvido de todos:*

*-Acorde, vamos tratar de fugir...O bicho está no mesmo lugar.*

*Cecília acordou dizendo logo que estava com fome e sonhou que estava comendo uma boa macarronada. Vera pediu para não falarem em comida; ela também estava com fome. Nesse instante lembraram-se do bicho e olharam para o canto: lá estavam os dois olhos brilhando na escuridão.*

*Henrique aconselhou:*

*-Vamos gritar todos ao mesmo tempo para espantar esse bicho; quando ele fugir, correremos todos atrás...*

*-E se ele não fugir ? - perguntou Quico.*

*-Com nossa gritaria, há de fugir - disse Cecília.*

*-E se ele não fugir, fugiremos nós - falou Oscar.*

*Foram avançando, Oscar e Quico à frente, resolutos e valentes. Os dois pontinhos luminosos continuaram imóveis,*

não se importaram com aquelas crianças que se aproximavam sem medo algum. Chegando mais perto, as crianças viram que o "animal desconhecido" era dois vaga-lumes colocados um ao lado do outro; a certa distância, pareciam dois olhos brilhantes. Começaram a rir de alegria por ver que espécie de bicho era aquele.

(DUPRÉ, in MARQUES, s/d(c):93).

- a) As crianças foram acordadas pelo.....porque.....  
 b) As crianças acharam que o animal iria.....com seus gritos.  
 c).....e .....descobriram que o animal desconhecido era vaga-lume.

A segunda, para o texto "Estória de uma gotinha d'água", cria um "**Complete**" nos seguintes moldes:

#### *Estória de uma gotinha d'água*

*Eu nasci debaixo da terra e não via nada mais do que uma janelinha lá no alto.*

*Quando desceram o balde, dei um pulo com milhares de outras gotinhas, fui subindo, até sair de uma vez...*

*Tudo era tão claro e diferente do fundo do poço!*

*Fui levada para dentro de casa e despejaram-me numa chaleira que estava no fogão. Comecei a ficar quente, tão quente que acabei subindo pelo bico da chaleira, até escapar por ele, quando a água começou a ferver. Fui subindo pelos ares até chegar às nuvens.*

*Mas, aquilo não era vida boa. Viajei muito sobre os campos, montanhas, rios e florestas. À medida que a nuvem era levada pelo vento, ia ficando cada vez maior. Milhares e milhares de outras gotinhas subiam, e vinham morar conosco.*

*Certa vez, porém, o vento chegou tão frio, que procuramos juntar-nos umas às outras para podermos aguentar a friagem. Não conseguimos e caímos em forma de chuva.*

*Por sorte caí numa represa e, quando menos esperava, escorreguei por um cano largo e escuro e dele passei para outros mais finos e acabei jorrando na torneira da cozinha.*

*Apanharam-me numa bandejinha e colocaram-me dentro de um armário onde fazia frio, tanto frio, que fui ficando gelada e dura como uma pedra.*

*Passados alguns dias tiraram-me dali e puseram-me na pia. Fui esquentando, novamente, e derretendo-me. Acabei escapulindo por um buraco. Depois de nova corrida pelos canos, me vi livre afinal ao cair num rio.*

*Poderia contar a vocês outras aventuras por que passei, mas por hoje chega, não?*

(SOUZA, in FERREIRA, 1975:36)

**.A gotinha d'água foi colocada num armário onde fazia muito frio e foi ficando gelada e dura. Isto se chama .....e dá-se pela .....da temperatura.  
 .Tiraram a gotinha da geladeira e ela foi esquentando e derreteu. E com isto aconteceu a .....porque a temperatura .....**

Os poucos autores de livro didático, que usam este tipo de exercício, na 3ª série, também repetem a forma de estruturação já usada pelas professoras, isto é, lacunas que se reportam a informações claramente contidas no texto, na sua maioria e, em uma minoria, lacunas que solicitam que o aluno infira informações. É o caso da criação de SIQUEIRA et alii (1990 b) e de VENANTTE & MELLO (1985 b). Entretanto existem autores como MAROTE (1981) e LIMA (1985 b) que retomam, para este exercício, a forma de estruturação já apresentada na 1ª série, isto é, além de indagar detalhes explícitos no texto, levam o aluno a praticar uma cópia, do tipo "dirigida", uma vez que faltam às questões que organizam, dados que permitam ao aluno distinguir as informações que se está querendo que ele adicione às constantes.

Há ainda autores, como ANDRADE (s/d) que, além de solicitar, no exercício, a retirada de termos bem evidentes do texto, se preocupam em "fornecer pistas" ao aluno, através da introdução de um modelo, temendo, talvez, que ele encontre dúvidas no seu preenchimento.

A título de exemplo anexamos dois modelos de VENANTTE & MELLO (1985 b).

Para o texto "Menino Índio", organizam um "Complete" nos seguintes moldes:

#### *Menino Índio*

*Qual é o menino que não gostaria de ser índio, quando pensa na vida livre que poderia viver ?*

*Esta era a minha vida.*

*Todos os dias caçando, pescando e vivendo em contato com a natureza. De vez em quando, tínhamos danças que personificavam os velhos chefes e curandeiros da nossa tribo.*

*Nós imitávamos os nossos pais e avós nos menores detalhes, porque eles conheceram a realidade da vida.*

*Nós não éramos bons meninos, mas ótimos estudantes da natureza.*

*Nós estudávamos os hábitos dos animais como vocês estudam um livro.*

*Nenhuma pessoa usa tão bem seus sentidos como os índios. Nós podíamos cheirar e provar tão bem quanto ouvir e ver. Em nenhum lugar a memória foi tão bem desenvolvida quanto na vida selvagem, porque os fatos e as histórias eram transmitidos através da palavra.*

*Nós corríamos e nadávamos nas matas e rios, vivendo entre os pássaros, os peixes e até alguns bichos que víamos algumas vezes, quando estávamos mais dentro da floresta.*

*Não tínhamos medo e nada nos acontecia.*

(SCHWARTZ & AMARO, in VENANTTE & MELLO, 1985 b:34-5).

- a) *Através das danças os índios.....os velhos chefes e curandeiros da tribo.*  
 b) *Os índios.....nas matas e.....nos rios; além disso, todos os dias.....e.....*

Para o texto "Amarelinho" organizam:

*Amarelinho*

*Ele caminhava chutando terra. Gostava de chutar a terra vermelha igual a sangue, quente por causa do sol, seca, meio estorricada. O caminho para a cidade era longo, ele morava no último barraco, perto da cerca de arame farpado. Casa ? Não era nem ! Uns paus fincados de qualquer jeito, paredes de latas de óleo abertas, pedaços de papelão; tinha muitos daqueles barracos por ali, na favela. Dentro, um quadrado de chão batido. Ali viviam a mãe dele e mais cinco irmãos. Ele era o segundo, de cima para baixo. Magro, miúdo e desconjuntado, joelhos que pareciam bolas de tênis, loirinho anêmico de olhos azuis descorados - parecia nem ter sangue. Por isso, tinha o apelido de Amarelinho. Oito anos. Onde tinha nascido ? Não sabia. Nem pensava nessas coisas. Para ele, cada dia era um novo dia, a mãe sempre gritalhona, batendo nos menorzinhos; existia o irmão mais velho que não queria trabalhar; a irmã estava empregada e morava na cidade. Os menores saíam assim que amanhecia e comiam onde encontravam comida.*

(JOSÉ, in VENANTTE & MELLO, 1985 b:112)

**1. Copie e complete em seu caderno:**

- a) *O menino do texto é apelidado de.....*  
 b) *Ele mora.....*

Comparados os dois modelos de exercícios organizados por VENANTTE & MELLO, é possível se configurar uma diferenciação entre questões do tipo "O menino do texto é apelidado de....." e "Os índios.....nas matas e.....nos rios....": a forma como a primeira foi redigida deixa claro o tipo de resposta que se quer; a segunda dá margem a variadas respostas, embora se espere do aluno uma única. Esta ocorrência continua, desde a 1ª série, sendo comum neste tipo de exercício, mas cabe a professora observar esta questão a fim de evitar embaraços para o aluno e lhe esclarecer devidamente, o que se quer dele e o que se quer desenvolver nele, principalmente.

Os exemplos colocados dão bem a mostra que o exercício de completamento de lacunas, de modo especial, na 3ª série, retrocede, em estrutura, àqueles que aparecem em livros didáticos de 1ª série, avivando novamente a relação paternalista edificada naquela série entre o autor e o aluno, nas atividades de compreensão de texto e intensificando, nesta, o apego às informações contidas no texto, quando não, simplesmente, incrementando sua mera transcrição,

que representa apenas um gesto mecânico e um ocupar o tempo do aluno, em sala de aula, desprovido de uma objetivação mais racional.

### 1.3. Exercício de múltipla escolha

Ocupa o terceiro lugar na preferência das professoras e, na amostra em estudo, abrange 67 questões (que representam 7%) de um total de 952, aparecendo em 34 textos dos 123 analisados.

Como nas séries anteriores, esse exercício é maculado por dois senões: suas alternativas, majoritariamente, se fixam em idéias explícitas do texto e sua estruturação, regularmente, prevê alternativas despropositadas. Ambas as situações cerceiam avanços discentes, uma vez que se resumem em meras mistificações intelectuais. Esta situação é extensível tanto ao trabalho da professora como dos autores de livros didáticos.

Examinemos exemplo organizado por professora.

Para o texto "Maldade", usado em 22 de outubro, organiza:

#### *Maldade*

*Uma tarde, Raul estava voltando do futebol com os amigos, todos na maior animação, comentando o jogo, quando um dos meninos mostrou a cena mais adiante, na calçada do outro lado da rua:*

*-Olhem só o que aquele cara está fazendo !*

*O cara, com um cigarro na mão, ia furando um por um dos balões do moleque vendedor que fazia ponto na esquina. Um a um iam sumindo, pou !, cadê o vermelho ?, e o laranja ?, pou ! e o branco enorme ? - pou ! lá se foi o verde....e o amarelo e o azul.....pou ! pou !*

*O moleque gritava, esperneava, chutava, mas com as mãos ocupadas com os outros balões e mais os cata-ventos e bandeirolas não podia se defender direito e pedia ajuda.*

*Raul era bom na corrida. Se resolvesse, estava lá num instante. Era só correr e ajudar a espernear e chutar. Bem que teve vontade. Mas como os colegas não se mexeram e ficaram olhando de longe e dando gargalhada, ele também não saiu do lugar. Não estava achando a menor graça e não se mexeu.*

*Ficou só sentindo vontade de ajudar o menino, de dar umas passadas largas, correr até lá, espernear, chutar. Mas ficou ali, como se estivesse grudado no chão. Olhando para os pés, os tênis, as meias, as pernas.*

*(MACHADO, in VENANTTE & MELLO, 1985 b:170-1)*

#### **1) Assinale a alternativa correta:**

**a) A idéia central do texto é:**

- o jogo de futebol.
- o vendedor de balões.
- a covardia de Raul.

**b) Raul reagiu dessa maneira porque:**

- não importou com o moleque. (sic)
- não gostava de brigas.
- deixou-se influenciar pelo grupo de colegas.

Para o texto "O papagaio e o incêndio" usado em 11 de novembro, cria:

*O papagaio e o incêndio*

*Certa vez, um papagaio, regressando à floresta onde morava, pousou instantes numa árvore da montanha próxima.*

*E todos os animais que ali viviam o receberam com as melhores provas de agrado. Pediram-lhe muito que ficasse vivendo com eles.*

*O papagaio recusou polidamente e não esqueceu aquela boa acolhida.*

*Tempos depois, temeroso incêndio irrompeu nas matas dessa montanha e começou a devorar tudo rapidamente.*

*O papagaio vendo o que se passava, ficou muito aflito.*

*Correu ao rio, meteu-se na água e voou sobre as chamas.*

*Com a água conservada nas penas aspergia o fogo, a fim de apagá-lo. Ia e vinha incessantemente ao rio, quando um homem lhe disse:*

*-Ó papagaio, que tolice está fazendo? Então, acha que com esses pinguinhos de água conseguirá apagar o incêndio de tão grande floresta?*

*O papagaio replicou-lhe:*

*-Não me interessa o resultado. Estou cumprindo o meu dever. E se todos assim o fizessem?*

*E continuou a fazer o que estava fazendo....*

(BARROSO, in VENANTTE & MELLO, 1985 b:118-9)

**1) Assinale as alternativas corretas:**

**2) Os animais que viviam na montanha quiseram que o papagaio ali ficasse pois:**

- eram muito bondosos e hospitaleiros.
- precisavam dele para apagar o incêndio.
- a viagem era longa demais para o papagaio.

**b) O papagaio ficou muito aflito com o incêndio, pois:**

- tinha medo de morrer queimado.
- o fogo destruía a mata em que morava.
- seus amigos corriam grande perigo.

**c) A história quer ensinar:**

- Um poucas gotas d'água chegam para apagar o incêndio.

- Cada um deve cumprir seu dever mesmo que possa não ter êxito.
- Os papagaios são tão bondosos que arriscam a vida pelos amigos.

Analisando-se as alternativas criadas pela professora, defronta-se com outra questão que merece também um certo cuidado, neste tipo de exercício: a correção de uma delas é dependente da interpretação pessoal do aluno, que não é frequentemente a mesma da professora e que, por isso mesmo, precisa ser respeitada já que tem coerência frente às opções lhe apresentadas, fato que pode passar, no momento da organização, despercebido ao docente.

Em relação a autores, examinamos os trabalhos de NEVES (s/d), MORAES & ANDRADE (1982), ANDRADE (s/d) e de PRADO & CHIQUILLO (1988 a), que não se diferenciam daquelas características já mencionadas.

PRADO & CHIQUILLO, entretanto, merecem constar das exemplificações porque seu trabalho deixa entrever duas questões que devem ser destacadas.

Para o texto "Gotinha d'Água (I)", criam um exercício misturando questões de múltipla escolha e classificação. Transcrevemos aqui somente as questões de múltipla escolha:

#### *Gotinha d'Água (I)*

*Era no País das Nuvens que morava uma boa menina chamada Gotinha d'Água.*

*Desde que nasceu ela era uma criança muito curiosa e não perdia a oportunidade de fazer perguntas aos mais velhos.*

*-Mamãe o que vai acontecer comigo quando eu crescer ?*

*-De novo minha filha ? Agora estou ocupada, depois conversamos, vá lá fora brincar com suas amigas.*

*-Está bem ! - ela compreendia que em certos momentos mamãe não podia lhe dar atenção, que conversariam depois.*

*As gotinhas gostam de brincar sempre juntas, é mais divertido. Juntas podem brincar de roda d'água; escorregador-torneira; gota-cega; pega água, esconde-gota e outras.*

*Depois de brincar bastante, Gota d'Água voltou para casa. Beijou o pai que tinha voltado do trabalho e foi jantar. Na hora de dormir ela lembrou a mãe:*

*-Você ainda não me contou a história, você esqueceu ?*

*-Não minha filha, eu não esqueci, vou contar agora para você dormir e ter bons sonhos, tá bom ?*

*Gotinha d'Água deitou em sua cama e cobriu-se com o lençol de água.*

*-Quando as gotas nascem, são transparentes e pequeninas, tão pequeninas que quase não as enxergamos. Elas devem se alimentar direito, frequentar a escola e fazer todos os exercícios para crescer e se desenvolver. Depois que as gotas crescem e estão prontas para sua missão, o Rei das Nuvens as convoca para um desfile. Elas se reúnem em filas e partem para a nuvem que é escolhida por elas próprias.*

*Antes de terminar a história, Mamãe Gota percebeu que Gotinha d'Água adormeceu. Deu-lhe um beijo e foi terminar de lavar a louça do jantar.*

(ACOSTA, in PRADO & CHIQUILLO, 1988 a:26)

**1. Copie e assinale as respostas certas:****a) Quando as gotas crescem elas têm:**

- . uma missão . uma distração . uma obrigação

**b) Elas vão para o desfile nas nuvens:**

- . juntas . sozinhas . reunidas

**c) Os fatos acontecem:**

- . No País das Maravilhas . No País das Nuvens  
. Na casa da Gotinha

Neste exercício, observa-se nas questões a e b, a fixação das autoras aos termos do texto, embora tenham usado nas alternativas palavras sinônimas. O aluno de 3ª série teria condições de perceber este fato? A professora que usasse este exercício, aceitaria como resposta a palavra sinônima? São questões que merecem atenção por parte da professora, responsável pela animação da aprendizagem, para que não tolha a liberdade de interpretação e pensamento do aluno e se torne uma ditadora de regras, nem sempre acessíveis ao nível de inteligência discente.

Para o texto "A formiga boa", propõem:

*A formiga boa*

*Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.*

*Mas o tempo passou e vieram as chuvas. Os animais, todos arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.*

*A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.*

*Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se foi para o formigueiro. Bateu tic, tic, tic....*

*Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.*

*-Que quer? - perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama a tossir.*

*-Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e vivo ao relento.*

*A formiga olhou-a de alto a baixo.*

*-E que fez durante o bom tempo, que não construiu uma casa?*

*A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse:*

*-Eu cantava, bem sabe....*

*-Ah! Exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?*

*-Isso mesmo, era eu.....*

*-Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade termos uma vizinha tão bela cantora! Entre,*



*amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.  
A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.*

(LOBATO, in PRADO & CHIQUILLO, 1988 a:53)

**1. Copie e assinale com (x) a resposta certa:**

**a) A cigarra tinha o costume de:**

*pedir abrigo às formigas - assobiar ao pé do formigueiro - cochilar em seu galinho seco.*

**b) A jovem cigarra se divertia:**

*subindo no galinho seco - ajudando as formigas a encher as tulhas - observando as formigas trabalhando.*

**c) A cigarra era:**

*preguiçosa - alegre - dorminhoca.*

**d) A formiga era:**

*corajosa - egoísta - trabalhadeira.*

As alternativas desse exercício também podem ser muito questionadas, principalmente os itens c e d, pois envolvem questões ideológicas que merecem ser discutidas com o aluno, se a escola se propõe a desenvolver seu espírito crítico. Aceitar ou rejeitar, sem uma justificativa, solicitada de forma escrita ou oral, qualquer alternativa vinda da parte dele, nestes casos, significa desperdiçar uma oportunidade de fazê-lo pensar, encontrar e expor razões que fundamentem sua escolha, ou seja, desenvolver nele a capacidade de argumentação que, em última instância, é um dos pontos básicos da ação escolar.

Apesar do exercício de múltipla escolha ser proposto, basicamente, em cima de fatos sequenciados e facilmente identificáveis do texto, ele pode assumir uma posição de destaque no tocante à estimulação do pensamento, quando é apresentado para o aluno com expressões distintas e resumidoras, que lhe exigem um grau diverso de inferência e que o levam a estabelecer determinadas implicações. Cabe a professora fazer a devida opção, de acordo com o que objetiva com sua proposta de trabalho.

#### 1.4. Exercício de ordenação

Na amostra estudada ocupa o quinto lugar na preferência das professoras de 3ª série, abrangendo 23 exercícios/questões (que representam 2,4%) de um total de 952, e que foi opção presente nas atividades previstas para desenvolver a compreensão de 23 textos, de um total de 123 analisados.

Um texto pode possuir vários atributos que podem ser organizados em uma série, mas é uma tônica entre professoras e autores de livros didáticos, a restrição à ordenação dos fatos que estão presentes neste material. Acresce-se a esta restrição, na 3ª série, e tal como nas séries anteriores, a ocorrência de que os fatos a serem ordenados, não possuem relação entre si, isto é, constituem-se em um conjunto de orações que devem ser numeradas, mas cuja leitura final,

pós-numeração, não descreve um todo articulado. O aluno numera partes de um todo, sabendo que são partes porque relatam fatos do acontecimento lido, mas não consegue, com este ato, organizar um todo similar ao todo lido, devido a forma como foi estruturado. Essa desarticulação habitual, provavelmente, deu margem para que os autores introduzissem exercícios de simples sequenciação de ações de uma personagem ou sequenciação de fatos que abrangem somente uma parte do acontecimento, conforme constataremos nos exemplos a seguir:

Uma professora organiza para o texto "O feitiço" o seguinte exercício:

### *O feitiço*

*A bruxa Pampolinha arranhou uma boa maldade para fazer aos bichos. Não para todos que eram muitos e feitiço não é fácil assim. Estudou bem a lista dos convidados que fizeram desaforo de não vir à festa dela, escolheu os que, na sua opinião, eram os mais importantes e, mãos à obra, trabalhou três dias seguidos.*

*Pronto o feitiço, jurou pelo Fogo do Fogão que não o desmancharia antes de dez anos. E estava com tanta raiva dos bichos, que afirmou que ia pôr o juramento no papel e assinar com sangue, porque mesmo que se arrependesse (o que sempre acontecia), não podia mais quebrar o juramento, sob pena de se transformar imediatamente em pau de lenha e, como tal, servir de alimento para o Fogo do Fogão, isto é, ia virar um punhadinho de cinzas. No dia seguinte, uma beleza de dia - sol radioso, céu azul, ar fresquinho - o grilo Tomé Cricri acordou e foi logo chamando sua companheira. Ouvia um urro de onça e caiu de costas com o susto. Por sua vez, a onça Maria Pia acordou muito bem-disposta, abriu a boca num bocejo e soltou um leve rosnado. Na verdade, o que ela fez foi cri... cri...*

(PENTEADO, in NASSAR & ALBERGARIA, s/d(b):47)

**1) Numere de acordo com os acontecimentos do texto lido:**

- O feitiço só desmancharia depois de dez anos.
- A bruxa Pampolinha arranhou uma boa maldade para fazer aos bichos.
- A companheira do grilo Tomé Cricri deu um urro de onça.
- Escolheu os convidados que fizeram o desaforo de não vir a festa.
- A onça Maria Pia abriu a boca e fez cri... cri...

Percebe-se, nesta estruturação, que a professora organiza o exercício fazendo transcrições de orações do texto ou muda muito pouco, (mas a ponto de distorcer fatos), dando, com isso, pistas para o aluno no estabelecimento da sequência numérica, que fica baseada mais numa percepção do posicionamento das orações dentro do texto, do que numa ordenação lógica conseguida via compreensão das idéias lidas.

PRADO & CHIQUILLO (1988 a) são autoras que organizam, em seu livro de 3ª série, exercícios que seguem estrutura similar àquela usada pela professora.

Já MAROTE (1981), organiza o exercício fixando a ordenação dos fatos em uma só parte do texto, mas seguindo a mesma linha de montagem das professoras e outros autores, isto é, não articulando as orações para que venham a formar um todo coerente e coeso.

AZEVEDO (1987b) organiza em seu livro diversos exercícios de ordenação, dando a eles conotações diversas. Uma delas é idêntica a de MAROTE, isto é, ordenação de fatos de uma só parte do texto. Na maioria dos exercícios, entretanto, trabalha especificamente com a ordenação de ações de personagens que aparecem no texto, independentemente de um contexto geral. Vejamos um exemplo que organizou para o texto "O Sol apaixonado".

### *O Sol apaixonado*

*O Sol andava apaixonado por uma nuvem muito fofa, chamada Fofura. Fofura, fofíssima, vivia passeando pelo céu, sem ligar para o Sol.*

*Coitado do Sol! Ele fazia tudo para chamar a atenção de Fofura: esticava os raios até o chão ... mas ela, nada!*

*Aí, o Sol trançava os raios em mil trancinhas espetadas... mas ela, nada! Desesperado, o Sol fazia cachos nos raios ... mas ela, nada!*

*O Sol ficou triste, olhando pro chão, sem saber o que fazer.*

*Aí, o Sol viu um pavão, de rabo em leque.*

*O Sol esticou um raio, arrancou uma pena de pavão, fez um pincel e pintou uma listra da cor da sua tristeza. A listra atravessava o céu, de ponta a ponta.*

*Fofura, a nuvem, nem te ligo, começou a namorar de longe, um guarda-chuva, toda assanhada.*

*Louco de amor, o Sol espremeu-se todo e, usando o pincel, pintou outra listra, cor de fogo, da cor do seu coração.*






*Fofura olhou pra cima, reparou nas duas listras, pingou uma chuvinha fina no guarda-chuva e disse:*

*- Detesto cor de fogo ... Só gosto de azul-anil, da cor do céu do Brasil!*

(ORTHOF, in AZEVEDO, 1987b:23)

**1. Escreva o que o Sol e a nuvem Fofura fizeram, na sequência do texto:**

**O Sol**

-  *fazia tudo para chamar a atenção da nuvem Fofura.*
-  *trançava os raios em mil trancinhas espetadas.*
-  *andava apaixonado pela nuvem Fofura.*
-  *fez um pincel e pintou uma listra no céu.*
-  *arrancou uma pena de um pavão.*

**A nuvem Fofura**

- △ **começou a namorar um guarda-chuva.**
- △ **vivia passeando pelo céu.**
- △ **nem ligava para o Sol.**
- △ **pingou uma chuvinha fina no guarda-chuva.**

De uma série de autores consultados, apenas dois organizam exercícios onde, ordenadas as partes, se forma um todo coeso, que reproduz sinteticamente os fatos de um texto: AZEVEDO (1987b) e SIQUEIRA et alii (1990 b).

Para o texto "Vic-Lic, o astronauta", AZEVEDO organiza:

*Vic-Lic, o astronauta*

*A Flor, notando a aproximação cautelosa de Vic-Lic, fala:*

*- Oi amigo! Pode se aproximar sem susto! Você é novo por estas bandas?*

*- Oi, meu nome é Vic-Lic e sou um astronauta de um planeta distante, em viagem de pesquisa. Você é um representante deste planeta?*

*- Sim, posso ser considerada uma representante deste planeta, que por sinal se chama Terra. Aliás, deixe que eu me apresente. Meu nome é Flor. Mas o que traz você aqui?*

*- Eu vim pesquisar uma estranha palavra! - diz Vic-Lic animado.*

*- Que palavra é essa que fez você vir de tão longe? - pergunta a Flor.*

*- Seu nome é AMAR - responde Vic-Lic.*

*A Flor sorridente diz:*

*- Puxa!!! Viajar de um outro planeta para descobrir uma coisa tão simples?!*

*Vic-Lic assustado pergunta:*

*- Simples?*

*- Sim - responde a Flor. Tão simples como é a minha função aqui, de ajudar a natureza a sorrir.*

(LIMA, in AZEVEDO, 1987b:35)

**1. Copie as frases na sequência do texto:**

**Vic-Lic veio para pesquisar a palavra AMAR.**

**Quando ele chegou, conversou com a Flor.**

**Os dois falaram sobre a palavra AMAR.**

**Vic-Lic é um astronauta.**

**Ele veio de um planeta distante.**

**A Flor disse que era representante do planeta Terra.**

Para o texto "Uma graça de cavalinho", SIQUEIRA et alii organizam:

*Uma graça de cavalinho*

*A Boa Esperança ficou em festa quando ele chegou. Era o primeiro cavalinho pampa que nascia na fazenda. As crianças pulavam de alegria e o fazendeiro, orgulhoso, mostrava o pampinha a todos os amigos e vizinhos. Com poucos dias, ele já corria e brincava com os outros cavalos e deixava que os meninos lhe alisassem o pêlo sedoso.*

*Afagado, mimado, rodeado de carinho, o potrinho se viu envolvido pelo barulho de muitas vozes que discutiam como iriam chamá-lo, sem chegarem a nenhuma conclusão. Como era difícil escolher um nome bonito! É que um cavalinho tão especial não podia ter um nome qualquer...*

*Cada criança dava sua sugestão:*

*- Caçula!*

*- Foguete!*

*- Guga!*

*- Relâmpago!*

*- Pinga-Fogo!*

*- É isso aí: Pinga-Fogo - disseram todos.*

*Com mais uns dias Pinga-Fogo já corria com Ventania, sua mãe, e já fugia para os campos mais afastados.*

*Uma graça de cavalinho! As pernas finas se esforçando para acompanhar a corrida dos grandes, o pêlo branco malhado de marrom-avermelhado brilhando ao sol, a crina farta esvoaçando ao vento.*

*Os meses passavam depressa e o cavalinho ia crescendo. Cada dia mais forte. E mais bonito.*

*Pinga - Fogo era ainda um potrinho, quando Boa Esperança foi vendida e todos os animais transportados para Três Barras, fazenda maior, três léguas adiante.*

*Chegaram lá com o escuro da noite. Uma chuvinha insistente molhava o céu e o chão.*

*Puseram Pinga-Fogo num cercado, longe dos outros animais, que foram soltos no pasto.*

*Coitado! Tão pequeno e já sozinho ...*

(LEUZINGER, in SIQUEIRA et alii, 1990b:4)

**1. Releia o texto e numere os fatos na ordem em que aconteceram:**

**As crianças deram sugestões para o nome do cavalinho. ( )**

**Mais alguns dias e Pinga-Fogo corria com Ventania, sua mãe. ( )**

**Nasceu o primeiro cavalinho pampa da fazenda! ( )**

**O cavalinho foi crescendo, sempre mais forte e bonito. ( )**

**Com poucos dias, o cavalinho já corria e brincava com os outros cavalos. ( )**

**A Fazenda Boa Esperança foi vendida e Pinga-Fogo foi transportado para a Fazenda Três Barras. ( )**

**Na Fazenda Três Barras, Pinga-Fogo foi colocado num cercado. ( )**

Em todo o material consultado (cadernos, provas dos alunos e livros) apenas em um exercício voltou-se a seriar outro elemento do texto, que não seus fatos ou ações de personagens. Este exercício foi retirado de livro e sua autoria é de MENDES et alii (1977), que o criaram para desenvolver atividades que acompanham o texto "Nosso amigo Ventinho". Vejamos:

*Nosso amigo Ventinho*

*Era uma vez um ventinho muito bonitinho, alegre e serelepe.*

*Vivia fazendo muitas artes pelo céu. Sua mãe, dona Brisa, educava Ventinho muito bem. Ela dizia:*

*- Meu filho, um ventinho bem educado tem que saber suas obrigações. Levantar, bem cedo, fazer seu trabalho direitinho e não andar por aí, fazendo bobagens.*

*- Ah, mamãe, e brincar?*

*- Brincar também. Brincar é obrigação de criança.*

*As brincadeiras de Ventinho eram muito divertidas.*

*Voava pelo céu com seus amiguinhos, os outros ventinhos da sua idade, e com suas amiguinhas, as nuvens.*

*As nuvens gostavam muito de Ventinho, porque ele levava todas elas para passear.*

*- Mas na hora de trabalhar, Ventinho fazia tudo direitinho.*

*Logo de manhã, bem cedo, Ventinho ajudava o papai, que era um vento muito forte, a levar os barcos dos pescadores para o mar.*

*- Logo que as lavadeiras punham a roupa na corda, ele corria para secar.*

*Gostava muito de balançar as roupas para cá e para lá.*

*Quando a chuva queria estragar a brincadeira das crianças, ele dava um jeitinho e empurrava as nuvens pesadonas para longe.*

*Era mesmo muito esperto o nosso amiguinho!*

*(Adaptação de ROCHA, in MENDES et alii, 1977:59-60)*

**Numere pela ordem de importância:**

**( ) Dona Brisa ( ) Ventinho ( ) Nuvens**

O exercício de ordenação é uma estratégia capaz de permitir, ao aluno das séries iniciais do 1º grau, o contato com a síntese de um acontecimento que teve oportunidade de ler e com formas possíveis de se realizar concretamente esta tarefa, o que significa adentrá-lo numa trilha que deve prepará-lo, futuramente, a fazer sozinho este tipo de redação, tão necessária na prática de estudos. Esta estratégia, da forma como está majoritariamente posta, entretanto, se desvia destes objetivos, invalidando até o ato de ler para compreender idéias e atribuindo à leitura conotação diferente já que o aluno deve ler para localizar idéias. Assim procedendo, professoras e autores valorizam muito mais a percepção do que a atividade mental de inferir relações, combinações.

### 1.5. Exercício de correspondência

Dentre os tipos de exercícios usados, pelas professoras de 3ª série, para desenvolver a compreensão de textos, o exercício de correspondência figura em sexto lugar, abrangendo 22 exercícios/questões (que representam 2,3%) de um total de 952, aparecendo como atividade em 20 textos de 123 analisados.

Inúmeros aspectos e elementos de um texto podem ser relacionados entre si, dependendo da criatividade e perspicácia do autor que estiver elaborando o exercício.

Na 3ª série, os aspectos mais aproveitados nos exercícios são a correspondência entre as personagens e suas características e entre as personagens e suas ações praticadas ou verbalizadas.

Como lida com aspectos literais do texto, a montagem do exercício requer precauções no sentido de estimular o aluno a pensar ao invés de, simplesmente, conduzi-lo à execução por intermédio da percepção e discriminação. E uma dessas precauções poderia ser uma alternativa a mais ou a menos ou, no caso do mesmo número de alternativas, uma que não tivesse relação com nenhuma das apresentadas ou que se relacionasse duas vezes. Isto não se observou em nenhum exercício constante em livro didático de 3ª série, o que acarreta mais uma modalidade de exercício que prejudica o aluno no tocante à questão da ativação de sua inteligência.

Observemos, inicialmente, exemplo organizado por professora que supera, na forma, os autores de livro didático, quando monta o exercício porque, apesar das facilidades que insere nele, acrescenta uma alternativa a mais, que leva o aluno a parar e pensar um pouco mais. O exercício acompanha o texto "O tamanduá, o formigueiro e o mago que tomou café amargo" e estava inserido em uma prova.

*O tamanduá, o formigueiro e o mago que tomou café amargo*

*Era uma vez um mago que vivia numa colina.  
Sabia transformar milho em pipoca, árvore em fogueira,  
pensamento em realidade. Sabia, também, de corda fazer  
balanço.*

*O mago da colina era amigo das formigas.*

*Certa vez, na floresta, tinha conhecido um tamanduá, o  
mesmo que agora ameaçava suas amigas, as formigas.*

*Que faria?*

*Matar o tamanduá, não podia. Deixar as formigas pro  
tamanduá, não queria.*

*O tamanduá ia chegar à noite e comeria as formigas.*

*O formigueiro era grande, bem no meio da cabana do  
mago. O tamanduá na certa iria ver e comer todas as  
formigas.*

*O mago teria que realizar a grande mágica de sua vida:  
fazer as formigas desaparecerem do formigueiro.*

*E fez.*

*Quando o tamanduá chegou, viu o formigueiro e ficou  
loucão.*

*Mas depois, vendo que o formigueiro estava vazio, ficou  
desapontado e foi embora pra outras bandas.*

*O mago dormiu feliz! Aprendera mais uma: transformar  
açucareiro em abrigo anti-tamanduá.*

(LORENZON, in BELLUCCI & CAVALCANTE, 1985a:65)

**1. Faça a correspondência, relacionando o que faziam:**

- (a) O mágico            ( ) Queria devorar as formigas.  
 (b) O tamanduá       ( ) Comeu as formigas, gulosamente.  
                               ( ) Transformava muitas coisas.

Em livros didáticos, aparecem diversos exercícios de correspondência que usam somente desenhos. Considerando-se a questão de indescartabilidade dos livros, preferimos não os levar em consideração.

Cada autor de livro didático procura mostrar um certo tipo de criatividade na construção deste tipo de exercício. Entretanto todos os modelos analisados nos livros de 3ª série repetem as mesmas fórmulas de organização já citadas na 2ª série, ou seja, de um lado seccionam orações, de outro, correspondem expressões isoladas do texto e de um terceiro, relacionam orações interrogativas com orações afirmativas.

Examinamos o trabalho de AZEVEDO (1987b), PRADO & CHIQUILLO (1988 a), SIQUEIRA et alii (1990b) e MAROTE (1981), mas todos os exemplos mostram claramente a tendência criada pelos autores, para o exercício de correspondência, que conduz o aluno à correção infalível, embora desemparelhada de uma ação real que acione com adequacidade o pensamento, porque lhe apresentam desordenadamente pares de elementos, cuja aproximação pode ser inferida até por uma questão de concordância nominal ou verbal e/ou pelo fato de saber (pelo hábito) que, obrigatoriamente, toda alternativa tem que ter uma acompanhante, que, se não for discriminada pelo exercício da compreensão, poderá sê-lo feito pelo "chute" ou pela "sorte", desprivilegiando, como nos exercícios anteriores, o esforço mental.

A título de exemplo, anexamos a criação de PRADO & CHIQUILLO, para o texto "O destino de um trem".

*O destino de um trem*

*Seu Orlando levantava-se cedo todos os dias e ia para a estação ferroviária onde encontrava sua amiga de vários anos, a Locomotiva. Ele a preparava diariamente para a partida, e enquanto isso, trocavam algumas idéias.*

*Certo dia ele notou sua tristeza, e de tanto perguntar ela acabou desabafando:*

*- Sabe Seu Orlando, a cada dia que passa fica mais difícil a minha locomoção. Os trilhos estão velhos, precisam ser trocados, o mato cresceu tanto que toma conta de certos trechos. Os galhos das árvores me arranham durante toda a viagem, carrego cargas pesadas e meus assoalhos estão fracos. Ainda por cima não tenho espaço nem conforto para as pessoas que me utilizam.*

*- É, Dona Locomotiva, eu já percebi que a senhora precisa de mais atenção do que lhe dão; nós estamos precisando de uma manutenção mais cuidadosa. Vou ver o que posso lhe arrumar, porque a senhora sabe que não temos muito dinheiro para as velhas ferrovias, tudo o que é arrecadado é para os novos trens, metrô, ônibus elétrico e outros projetos.*

*- Agradeço sua ajuda, mas o que mais me preocupa sabe o que é? É o desperdício.*

*- Como assim?*

*- Os homens estão se descuidando de nós, velhas locomotivas, e não percebem que somos econômicas e duradouras, precisamos apenas um pouco mais de atenção.*

*- Agora acho que estou entendendo.*

*- O senhor já imaginou se eu pudesse fazer longas viagens,*



*conhecer o Brasil em toda a sua extensão? Já pensou se eu tivesse várias amigas em cada Estado; se as pessoas pudessem viajar mais confortavelmente?*

*- Eu sei minha amiga que estamos em uma situação delicada, mas assim como existiram homens que a construíram temos que ter esperança de que existam homens que cuidem de você. Algumas pessoas já reconhecem o seu valor, o que temos que fazer é esperar que essas pessoas lutem pelo seu direito e pelo bem estar delas próprias.*

*- Obrigada meu velho amigo, já estou bem melhor. Ei, vamos embora porque trem que se preza não perde a hora.*

(ACOSTA, in PRADO & CHIQUILLO, 1988a:62-3)

**1. Copie e numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª:**

**(1) Quais são os personagens da história?**

**(2) Quais são os problemas da Locomotiva?**

**(3) O que Seu Orlando percebeu?**

**(4) Por que há desperdício?**

**(5) O que ela queria para si e para os outros?**

**(6) Quem pode ajudar a Locomotiva além do Seu Orlando?**

**(.) Trilhos velhos; mato grande; galhos das árvores arranham; cargas pesadas para assoalhos fracos; falta de conforto.**

**(.) As pessoas que usam e precisam delas.**

**(.) Ele percebeu que ela precisa de mais atenção.**

**(.) Ampliar seus trilhos; ter amigas em todos os Estados; oferecer conforto às pessoas.**

**(.) Porque elas são mais econômicas e duradouras do que outros meios de transporte.**

**(.) D. Locomotiva e Seu Orlando.**

#### 1.6. Exercício de classificação

Entre os tipos de exercícios utilizados pela professora para desenvolver a compreensão do texto, na amostra em estudo, o exercício de classificação ocupa o sétimo lugar, abrangendo 12 exercícios (equivalentes a 12 questões e com um percentual de 1,2%) de um total de 952 questões, aparecendo como atividade em 9 textos de 123 analisados.

Dos exercícios examinados, se conseguiu descobrir como sendo de autoria da professora apenas aquele que acompanhava o texto "A ilha perdida", utilizado em uma prova.

#### *A ilha perdida*

*Na fazenda do padrinho, perto de Taubaté, onde Vera e Lúcia gostavam de passar as férias, corre o rio Paraíba. Rio imenso, silencioso e de águas barrentas. Ao atravessar a fazenda ele fazia uma grande curva para a direita e desaparecia atrás da mata. Mas, subindo-se ao morro mais alto da fazenda, tornava-se a avistá-lo a uns dois quilômetros de distância e nesse lugar, bem no meio do rio,*

*via-se uma ilha que na fazenda chamavam de "Ilha Perdida". Solitária e verdejante, parecia mesmo perdida entre as águas volumosas.*

*Quico e Oscar, os dois filhos do padrinho, ficavam horas inteiras sentados no alto do morro e conversando a respeito da ilha. Quem viveria lá? Seria habitada? Teria algum bicho escondido na mata? Assim à distância, parecia cheia de mistérios, sob as copas altíssimas das árvores; e as árvores eram tão juntas umas das outras, que davam a impressão de que não se poderia caminhar entre elas. Osmar suspirava e dizia:*

*- Se algum dia eu puder ver a ilha de perto, vou mesmo.*

(DUPRÉ, in BELLUCCI & CAVALCANTE, 1985a:31)

(\* Na prova, a professora substituiu os nomes.)

**1. Sublinhe somente as frases que estão de acordo com o texto:**

- . **Quico e Osmar sabiam o que existia na "Ilha Perdida".**
- . **Bruno e Andréia gostavam de passar as férias na fazenda do padrinho.**
- . **Subindo-se ao morro mais alto da fazenda, via-se a "Ilha Perdida".**
- . **Osmar não queria ir a "Ilha Perdida".**

Sua construção acompanha a idéia presente em alguns livros como de VENANTE & MELLO (1985b) e de PERSUHN (1985b), que solicitam aos alunos que indiquem frases que têm alguma relação com as idéias constantes nos textos lidos. Este modelo de exercício, de forma especial, será também muito utilizado por outros autores.

O que há para se ressaltar, no entanto, é que ela utiliza, nas frases, informações idênticas às do texto, o que permite ao aluno por discriminação e não compreensão, indicar as respostas, bem como introduz a palavra "não" em alternativas que apresentam igualdade de forma redacional ao texto, mas que são facilmente identificáveis para serem descartadas, pela pista que a palavra em si, representa.

A classificação, nos livros de 3ª série, é centrada em duas idéias: ou o aluno, como já exemplificamos, indica frases que estão relacionadas a uma determinada especificidade do texto (que, geralmente se prende a fatos que estão de acordo com o texto) ou ele atribui a elas, ou a simples expressões, uma palavra ou uma letra, querendo formar conjuntos com elementos que têm alguma relação entre si e cujos atributos, às vezes são discriminados no título do exercício e outras vezes, não o são. Observemos modelos.

CASASANTA & GONDIM (1985a) são autoras que utilizam regularmente exercícios de classificação, com as duas idéias. Vejamos:

Para o texto "História do Alfinete de Fralda", organizam:

*História do Alfinete de Fralda*

*Como ninguém conhece o Alfinete de Fralda muito bem, eu acho melhor contar a história dele antes de continuar contando a minha.*

*Um dia eu ia passando e vi o Alfinete caído na rua. Peguei,*

limpei, desenferrujei, experimentei a pontinha dele no meu dedo, vi que ela era afiada toda a vida.:

- Puxa!

E ela começou a riscar na minha mão tudo que o Alfinete queria dizer:

- Me guarda? Já não aguento mais viver aqui jogado: passa gente em cima de mim; chove, eu fico todo molhado, pego cada ferrugem medonha; e cada vez que varrem a rua eu esfrio: "pronto! vão achar que eu não sirvo mais pra nada, vão me levar no caminhão de lixo"; me encolho todo pra vassoura não me ver; e depois que ela passa, e depois que o susto passa, eu risco na calçada um anúncio de mim, dizendo que eu sirvo sim; mas nunca acontece nada. Me guarda?

- Guardo.

- Então guarda.

Guardei. No bolso do uniforme (ainda não tinha a bolsa amarela).

E perguntei:

- O que é que você fazia antes?

A pontinha foi riscando na fazenda:

- Não cheguei a fazer nada.

- Ué.

- Saí da fábrica muito mal embrulhado, vim caindo pelo caminho, me agarrando nos outros pra ver se me aguentava, acabei não me aguentando: caí aqui.

- E não levantou mais?

- Cada vez que eu levantava, passavam em cima de mim.

- Mas nunca ninguém te viu?

- Quando me viram eu já tava todo enferrujado e ninguém me quis.

- E depois?

- Nada.

- Não aconteceu mais nada na tua vida?

- Não.

- Que história curtinha que você tem.

- Pois é.

- Você não queria ter uma história mais comprida?

- Eu não! esse pouquinho já deu tanto trabalho.

- Acha que assim chega, é?

- Acho que chega sim.

E então ficou chegando.

(NUNES, in CASASANTA & GONDIM, 1985a:23-4)

**1. Coloque, em seu caderno, as letras a, b, c, d. Escreva, ao lado de cada letra, narradora ou alfinete, para responder à pergunta abaixo:**

- Quem disse?

a) - Então guarda. (.....)

b) - Não cheguei a fazer nada. (.....)

c)\* - Mas, nunca ninguém te viu? (.....)

d) - Que você fazia antes? (.....)

Para o texto "A história de Flor-de-Lis", criam dois exercícios:

*A história de Flor-de-Lis*

*Fui comprada numa loja de cachorros.*

*A mulher entrou e disse: "Quero uma cachorra caríssima e de raça puríssima, pra todo o mundo achar linda e ficar sabendo quanto é que custou". E aí ela ficou sendo minha dona e me levou pra casa.*

*Vivia me enchendo de perfume. Eu espirrava o dia todo e pensava: "Puxa vida, se eu sou cachorro por que é que não posso ter cheiro de cachorro"?*

*Vivia me enchendo de roupas e pulseiras, e quando chovia me botava de capa de borracha, lenço na cabeça e botas. Eu morria de vergonha de sair na rua e pensava: "Puxa, isso não é jeito de cachorro andar".*

*Nunca me deixava solta. Nem um minutinho. "Puxa vida, cachorro precisa correr. Isso não é vida!" - eu pensava. E a coleira era sempre tão apertada que eu sufocava. Olha aqui a marca, olha só.*

*Vivia me enchendo de talco e pó-de-arroz, me levava pra tomar parte em concurso de beleza, e hoje, vê se pode, disse que ia furar minhas orelhas pra botar brinco, e isso eu nunca vi cachorro usar.*

*Então eu pensei: "Puxa vida, quem sabe esse tempo todo eu tô achando que eu sou cachorro, mas eu não sou cachorro..."? Foi aí que eu comecei a achar que estava ficando meio birutinha e me apavorei. Quando ela abriu a porta pra uma visita entrar eu fugi. Corri à beça até chegar aqui.*

*(NUNES, in CASASANTA & GONDIM, 1985a:33)*

**1) Leia as afirmativas abaixo. Copie apenas aquelas que estão de acordo com o texto.**

- . **A mulher queria uma cachorra que chamasse a atenção.**
- . **A mulher comprou a cachorra porque gostava muito de animais.**
- . **A cachorra gostava de usar perfumes.**
- . **A cachorra era feliz naquela casa.**
- . **A cachorra tomava parte em concurso de beleza.**
- . **A cachorra não aceitou os brincos.**

**2) Leia as expressões abaixo. Copie apenas aquelas que mostram como Flor-de-Lis se sentia.**

- . **Sentia-se envergonhada.**
- . **Sentia-se feliz.**
- . **Sentia-se livre.**
- . **Sentia-se linda.**
- . **Sentia-se cheirosa.**
- . **Sentia-se maluca.**

Examinamos também os modelos deste tipo de exercício criados por ANDRÉ (1990a), SIQUEIRA et alii(1990b), PRADO & CHIQUILLO (1988a), MAROTE (1981) e MORAES & ANDRADE (1982).

À exceção do trabalho de ANDRÉ, todos os demais examinados, usam fatos para

classificar, desconsiderando uma gama variada de elementos presentes em textos, que poderiam ser usados para acionar esta operação e que iriam diversificar o uso das expressões "certo-errado", "falso-verdadeiro", "fantástico-real", "em acordo- em desacordo", tão arraigadas neste tipo de exercício e tão repetíveis, a partir da 2ª série, a ponto de, mesmo sendo um tipo de exercício pouco empregado, se tornar enfadonho. Por outro lado, o uso de elementos também ofereceria condições para que se reestruturasse a forma de apresentação do exercício, isto é, o aluno poderia construir sob critérios, que ele mesmo estipularia, os diversos conjuntos, quando se lhe fossem colocados à disposição, elementos variados, nomeando cada grupo que formasse, de acordo com as características que levou em consideração.

Tal como já o fizemos nas séries anteriores, deixamos de analisar o exercício de citação que, pela preferência da professora de 3ª série, atingiu o quarto lugar (com 44 questões em 952, representando 4,7%), tendo em vista a sua redundância com todo um conjunto de ações a que o aluno é levado de transcrição de informações dos textos, ao invés de emitir sua própria opinião ou fazer relatos com base em um esforço mental e de compreensão de idéias e mensagens.

## 2. AS OPERAÇÕES MENTAIS, CUJA EXPRESSÃO É SOLICITADA NAS QUESTÕES/EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

A 3ª série não interrompe uma linha de ação estabelecida pelas professoras, a partir do primeiro ano de escolaridade do aluno, em relação ao acionamento de operações mentais para a resolução de questões dos exercícios organizados para o desenvolvimento da compreensão de textos.

A identificação continua sendo a operação mais requisitada, ocupando um percentual de 83,7%, seguida da relação causal, com 10,2%. As outras quatro operações consideradas figuram com percentuais insignificantes, que servem apenas como demarcadores de lugar.

As duas operações mais acionadas sofrem na sua operacionalização, uma pequena variação com a introdução de novos pedidos de expressão, mas, de maneira geral, têm, nos mesmos pontos, sua maior concentração: a identificação, nos detalhes relacionados ao contexto dos fatos/acontecimento, seguido de ações verbalizadas e praticadas pelas personagens; a relação causal, no apontamento de causas das formas de ser e de agir das personagens.

A implicação, tida como um prenúncio prometedor na 2ª série, esvai-se e é substituída por levantamentos de pontos de vista do leitor, que opina mas não explica os porquês de seus próprios pontos de vista.

O QUADRO V retrata detalhadamente a situação das operações mentais acionadas no processamento final das questões criadas para o desenvolvimento da compreensão de texto, na 3ª série.

Comparado à realidade identificada na 2ª série, pode-se dizer que se manteve praticamente estável, fato capaz de permitir o prenúncio de um lado específico da escola elementar voltado com exclusividade a um só tipo de operação mental, cujas repercussões servem para confirmar, sob um novo ângulo e de forma concreta, o seu já tão propalado fracasso que, junto com outros, gera os desméritos que recaem sobre esta entidade pública, que tenta se desvencilhar deles, mesmo que essa sua ação se dê pela tangente.

Pela apresentação de dados quantitativos é possível se delinear os contornos de uma, dentre muitas situações vigentes no interior da escola pública de 1ª grau, responsáveis pelo denegrecimento ou exaltação de sua imagem.

Ao longo deste estudo, introduzimos também modelos de material que ali, são utilizados e os comentamos, com o objetivo de ressaltar suas qualidades e seus defeitos. Melhor que os números e os modelos, está o exemplo que pode ilustrar de modo mais significativo as repercussões de um trabalho que está sendo desenvolvido junto ao aluno, de forma imprópria, como a própria análise, até aqui realizada, vem demonstrando.

Da parte de alguns autores, existe uma preocupação especial em diversificar títulos para o item que contém as atividades que organizam para a compreensão de textos (contamos quinze numa mesma obra) embora estas atividades se reduzam, quando muito, a dois ou três exercícios com muito poucas questões, onde há o mínimo de variabilidade de acionamento de operações mentais ou mesmo de acionamento delas para resolução das questões, e onde, muitas vezes, essas se limitam a marcar X, completar e responder, em um amontoado, sem título específico, e se

QUADRO V - DISTRIBUIÇÃO QUANTITATIVA DAS OPERAÇÕES MENTAIS E SUAS OPERACIONALIZAÇÕES EXPRESSAS NAS QUESTÕES/EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS DE 3ª SÉRIE

<b>OPERAÇÕES MENTAIS</b>		<b>TOTAL</b>
<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>		<b>796</b>
Identificar:		
1.01.	partes componentes do texto (título, autor, número de parágrafos)	6
1.02.	tema/assuntos tratados no texto	12
1.03.	total da ação dos fatos/acometimentos	39
1.04.	momento/época da ocorrência dos fatos/acometimentos	15
1.05.	personagens principais e secundários	34
1.06.	características das personagens	69
1.07.	ações verbalizadas e praticadas pelas personagens	113
1.08.	detalhes relacionados ao contexto dos fatos/acometimentos	329
1.09.	moral/ideia principal/mensagem que exprime o acontecimento	21
1.10.	fatos da vida do leitor	46
1.11.	pontos de vista do leitor	106
1.12.	um novo título para o texto	6
1.13.	título mais adequado ao texto de modelos sugeridos	0
1.14.	fato antecedente/consequente a fato dado	0
<b>2. RELAÇÃO CAUSAL</b>		<b>97</b>
2.01.	Apontar causas dos fatos/acometimentos	23
2.02.	Apontar consequências dos fatos/acometimentos	1
2.03.	Apontar causas das formas de ser e de agir de personagens	71
2.04.	Apontar consequências das formas de ser e de agir de personagens	2
2.05.	Estabelecer relação entre duas ou mais ações/reações de personagens	0
2.06.	Estabelecer relação entre dois ou mais fatos/acometimentos	0
<b>3. CORRESPONDÊNCIA</b>		<b>22</b>
Fazer corresponder:		
3.01.	fatos a personagens (e vice-versa)	0
3.02.	ações a personagens (e vice-versa)	7
3.03.	características a personagens (e vice-versa)	14
3.04.	total das ações a personagens (e vice-versa)	0
3.05.	pertences de personagens a seus respectivos donos	0
3.06.	objetos de trabalho a personagens (e vice-versa)	1
3.07.	época de transcorrência a fatos (e vice-versa)	0
3.08.	ações verbalizadas a ações praticadas (e vice-versa)	0
<b>4. CLASSIFICAÇÃO</b>		<b>12</b>
4.01.	Agrupar personagens conforme atributos comuns (todos os...)	1
4.02.	Agrupar personagens em uma ou duas subcoleções conforme atributos comuns (alguns...)	0
4.03.	Agrupar ações de personagens conforme atributos comuns	3
4.04.	Agrupar características de personagens conforme atributos comuns	0
4.05.	Agrupar elementos pertencentes ao contexto dos fatos conforme categorias discriminadas	0
4.06.	Formar coleção com personagens que pertençam simultaneamente a duas (ou mais) outras coleções	0
4.07.	Formar coleção com ações e/ou características de personagens que pertençam simultaneamente a duas (ou mais) outras coleções	0
4.08.	Elaborar critério de classificação para grupos de personagens, ações e características de personagens, fatos de um mesmo acontecimento, pormenores contidos no acontecimento	0
4.09.	Selecionar, dentre categorias explícitas, a mais adequada à classificação de determinados conjuntos já constituídos	0
4.10.	Agrupar fatos em categorias discriminadas	8
<b>5. SERIAÇÃO</b>		<b>23</b>
5.01.	Ordenar elementos do texto (fatos, ações, personagens, pormenores) conforme algum atributo (peso, cor, tempo, espessura, textura, resistência, altura, idade...)	1
5.02.	Ordenar fatos de um mesmo acontecimento obedecendo sua seqüência cronológica (começo, meio e fim)	22
<b>6. IMPLICAÇÃO</b>		<b>8</b>
6.01.	Estabelecer concordância/discordância por ações de personagens/fatos do acontecimento, justificando	2
6.02.	Justificar adequação de fatos do acontecimento	0
6.03.	Dar título a textos ou trocar títulos de textos, justificando	0
6.04.	Supor fatos ou ações de personagens que mudariam a sucessão do acontecimento	0
6.05.	Sugerir modos de agir se fosse a personagem, justificando	0
6.06.	Predizer fatos para um acontecimento incompleto	0
6.07.	Supor eventos que teriam lugar entre dois ou mais fatos descritos no acontecimento	0
<b>Total</b>		<b>952</b>

voltam a informações que constam, nos textos, de forma literal, facilitando aparentemente a vida do aluno mas prejudicando, na realidade, seu desenvolvimento mental.

Da parte de algumas professoras existe um despropósito oportunista, a ponto de, na amostra estudada, duas diferentes professoras de 3ª série terem usado, em épocas distintas, o mesmo texto e os mesmos exercícios, sendo um deles do próprio livro-texto adotado na turma, ao qual o aluno teve que copiar duas vezes (e será que sem contestar?)

Da parte do aluno, podem advir reações evasivas, resultado, provavelmente, não da falta de argumentos para responder, mas fruto de um caminho mal direcionado que está trilhando no ambiente escolar, ao qual tenta superar com as condições que obtém fora dele, mas que não são suficientes para fazê-lo dar conta dos obstáculos que se lhe impõe, até de forma contraditória. Os exemplos, a seguir, comprovam isto.

#### *Uma pamonha*

*Era uma vez um ovinho dourado, que um dia foi enterrado no chão; ele inchou, inchou e em dez dias arrebentou. Não pensem que ele morreu: sua casquinha se rompeu, mas em vez de um pintinho amarelo, saiu um broto verdinho, que se transformou numa planta alta, com folhas muito alongadas. Eram cortantes, como espada, e primeiro subiam para o céu, depois as pontas caíam para o chão. Foi então que a chuva caiu. Um pendão de flor se abriu e apareceu uma boneca. Uma boneca engraçada, cabeludinha e barbada, toda vestida de folhas verdes, bem apertadinhas. Foi assim que ela cresceu até chegar alguém e colhê-la da planta. As folhas verdes do vestido secaram e se transformaram em palha, quase dourada. Tiraram essa roupa e ralaram a pobre boneca na mesa da cozinha. Puseram o sumo dourado numa panela com água. Mexeram com a colher de pau e numa gostosa pamonha dourada se transformou.*

*(Folhinha de São Paulo, junho de 1981, in VENANTTE & MELLO, 1985b:89)*

Quando apresentado ao aluno a questão (que acompanha o texto "A pamonha") - "**De acordo com o texto como se faz pamonha?**" - depois de, pelo menos, três anos de trabalho com textos e da resposta estar contida explicitamente nele, o aluno só foi capaz de dizer "Não sei, nunca fiz".

#### *Preparação (José Mauro) de Vasconcelos*

*No começo mamãe me ensinava a correr. Começamos devagarzinho, lado a lado. Depois, mais seguro, desabalava na frente e parava adiante. Voltava e gritava para mamãe:  
- Mamãe perdeu!... Mamãe não pode comigo!...  
Ela sorria e abanava a cabeça feliz:  
- Bobinho! Não ganho porque não quero ... Um dia, mais*

*tarde, sim, você vai ser um grande campeão. Ai, nem mamãe nem ninguém poderá competir com você.*

*Alisava-me as crinas de ouro e comentava calma e suavemente:*

*- Sim, você será um orgulho para a gente. Mas enquanto não é campeão, viva, meu filho!*

*Viver!... Viver!... Viver!... Sim, era isso que eu queria. Era isso que eu devia fazer.*

*E dilatando as narinas sorvia todo o ar morno que se aquecia ao sol, e relinchava selvagememente.*

*(Fonte desconhecida)*

Ou quando do trabalho em uma prova com o texto "Preparação", a professora perguntou "**Que animais são os dois personagens?**" e "**Como você sabe?**" e a aluna respondeu depois de apagar muito, como mostra sua prova: "Um cavalo e uma égua". "Lendo o texto."

Acreditamos, a esta altura, serem dispensáveis mais comentários.



## **D. RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DOS EXERCÍCIOS DE 4ª SÉRIE.**

O material recolhido da 4ª série abrangeu 132 textos, sendo 124 originais e oito repetidos. Acompanhando estes textos, foram analisadas 1.011 questões, usadas pelas professoras para desenvolver objetivos relacionados à compreensão de texto.

Verificada a procedência dessas questões, constatou-se que 44% foram transcritas de livros; 39% foram organizadas pelas próprias professoras e às restantes 17% não foi possível precisar sua organização.

Tal como nas três séries anteriores, estas questões agrupavam-se em sete tipos diferentes de exercícios que, postos em ordem decrescente, constituíam a seguinte hierarquia: questionário (71,6%); completamento de lacunas (10,4%); múltipla escolha (8%); citação (4%); classificação (3%); ordenação (2%) e correspondência (1%).

Analisadas as questões, pelo tipo de operação mental acionada para seu preenchimento, ficaram agrupadas na seguinte ordem decrescente: identificação (77%); relação causal (15,1%); classificação (3%); seriação (2%); correspondência (1,7%) e implicação (1,2%).

O número de questões, que acompanhava cada texto, variou de 1 a 21, sendo que o maior número ficou concentrado em 8, incidente em 21 textos dos 132 analisados (15,9%), seguido de 6 (14%) e de 7 (11,3%).

Os dados quantitativos, levantados no material de 4ª série, muito pouco se diversificam daqueles já registrados nas séries anteriores, confirmando uma situação que se delineia na 1ª série e que se impõe, como uma linha de ação docente, a partir da 2ª série do 1º grau, em relação às atividades previstas para desenvolver a compreensão de textos. Despendemos, no entanto, tempo em sua análise, sustentando a hipótese de que surpresas, eventualmente, poderiam vir a ocorrer, proporcionando uma possível mudança em um estado de coisas que, a esta altura, já aparecia fortemente absolutizado. Os números e a qualidade do material analisado serviram, entretanto, por um lado, para dispersar a idéia de uma eventual mudança e, por outro lado para consolidar uma situação instalada em série anterior e nesta, apenas reforçada. Senão, vejamos:

### **1. FORMAS USADAS, EM SALA DE AULA, PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DE TEXTOS**

#### **1.1. Questionário**

Constitui-se também, nesta série, a forma mais utilizada pela professora, quando escolhe atividades para desenvolver a compreensão de textos, repetindo características já assinaladas nas séries anteriores.

A identificação e a relação causal são as operações mentais mais acionadas neste tipo de exercício, que explora as mesmas formas de operacionalização das demais séries precedentes, diversificando-se delas apenas em termos de distribuição quantitativa, excluindo-se as duas formas mais usadas (detalhes relacionados ao contexto dos fatos/acontecimentos e ações das personagens) que vêm se destacando, das demais, nas duas últimas séries.

As formas de organização das questões e o conteúdo que pretendem levantar, acompanham modelos idênticos aos constatados nas séries já analisadas. Vejamos, inicialmente, exemplos organizados por professoras.

Uma primeira professora prepara as seguintes questões para o texto "O leão Serafim":

*O leão Serafim*

*Era noite de lua.*

*Bateu a saudade no coração dos animais - saudade da terra natal, das aventuras passadas. Com a saudade, veio a vontade de conversar.*

*- Que bom se ficássemos todos juntos, para bater um papo ao luar!, pensou a girafa.*

*Mas como, se estava cada bicho no seu canto?*

*Ah! A Quinta da Boa Vista tem uma vista bem bonita, mas, às vezes, à noite, aquele silêncio dá melancolia nos bichos do Jardim Zoológico.*

*A girafa soltou um queixume fundo, fundo. O leão compreendeu o que se passava com ela. Pois se era o mesmo que se passava com ele!*

*- Quem me dera deitar na grama, de cara para o céu, e deixar a boca falar o que me anda aqui no peito! É verdade que tenho comigo a leoa e os leõezinhos, que me fazem muito boa companhia... Mas um bicho precisa conversar com os amigos, ouvir casos engraçados, ter suas distraçõezinhas. Senão a vida fica muito monótona.*

*O leão continuou pensando: ele era o filósofo do Jardim Zoológico. Durante muito tempo havia sido o rei dos animais. Até que um dia resolveu aposentar-se. Não tinha vocação para rei, concluíra. Agora era um bicho igual aos outros e o seu trabalho era o mesmo das girafas, dos macacos, dos hipopótamos, enfim, de todos que moravam no Jardim Zoológico: divertir as crianças que lá iam aos sábados, domingos e feriados.*

(CORREIA, in MARQUES,s/d(d):58-9)

- 1) Qual um outro nome que você daria a estória?
- 2) Onde se passa a cena do texto?
- 3) A saudade deu vontade do que?
- 4) Quais são os personagens do texto?
- 5) O que o leão achava necessário para a vida?
- 6) Quem fazia companhia ao leão?

Uma segunda professora, para o texto "Os vasos preciosos" propõe:

*Os vasos preciosos*

*Um príncipe poderoso possuía vinte vasos de porcelana, belíssimos, que eram o seu orgulho. Guardava-os numa*

*sala especial, onde ficava durante muitas horas a admirá-los.*

*Um dia, sem querer, um criado quebrou um dos vasos.*

*O príncipe, enfurecido e inconsolável com a perda do precioso objeto, condenou à morte o desastrado.*

*Nessa ocasião, apresentou-se no palácio um velho sábio que se propôs a consertar o vaso de maneira a ficar perfeitamente igual aos outros, mas, para isso, precisava ver todos juntos.*

*A sua proposta foi aceita. Sobre uma mesa coberta com riquíssima toalha, estavam os dezenove vasos enfileirados. Aproximando-se o sábio, como se tivesse enlouquecido, puxou com violência a toalha e os vasos tombaram ao chão em pedaços.*

*O príncipe ficou mudo de cólera, mas, antes que ele falasse, o sábio, tranquilamente, explicou:*

*-Senhor, estes dezenove vasos poderiam ainda custar a vida a dezenove infelizes; assim, dou por estes a minha, porque, velho como sou, para nada mais sirvo.*

*Refletindo, o príncipe compreendeu que todos os vasos do mundo, por mais belos e preciosos, não valiam a vida de um ser humano.*

*Perdoou ao sábio e também ao servo desastrado.*

(TAHAN, in NEVES, s/d(c):47)

- 1) *De que se orgulhava o príncipe?*
- 2) *O que fez o príncipe ao saber que o servo havia quebrado um dos seus vasos?*
- 3) *Quem apareceu no palácio e que proposta fez?*
- 4) *Que palavras do sábio fizeram o príncipe refletir?*
- 5) *O que você acha sobre condenar um ser humano à morte por causa de um bem material?*
- 6) *Como você vê a atitude do velho sábio? Por que?*
- 7) *Valeu a pena o sábio fazer isso? Por que?*

Os exemplos de organização das duas professoras demonstram claramente a excessiva preocupação existente com dados contidos nos textos, de forma literal, em detrimento daqueles que precisam ser inferidos pelo esforço da compreensão que, ou não estão presentes ou constam do exercício em menor número, como, também, a tendência de se formular as perguntas obedecendo uma ordem rigorosa de sucessão dos fatos, que serve para indicar, ao aluno, o local onde, indistintamente, estão suas respostas.

As idéias subjacentes ao texto, que representam sua razão de existir, - e permitem o acionamento de mais e de variadas operações mentais - permanecem inexploradas. Isto revela a inadequação e o desaproveitamento de seu uso, constituindo-se numa regra, que também está muito presente em livros como o de MARTOS & MESQUITA (1989b) e o de AZEVEDO (1987c).

ALMEIDA & RESENDE (1987) e PIRES & MASSARANI (1987) são autoras que tratam as perguntas de forma semelhante aos autores anteriormente mencionados, com a ressalva delas (perguntas) se constituírem, para elas (autoras) em apenas uma dentre outras formas que usam para explorar a compreensão de um texto. Pelo tamanho dos textos apresentados, ALMEIDA & RESENDE propõem também muito mais perguntas que outros autores. PIRES & MASSARANI preferem propor as perguntas em etapas e, para isso, valem-se de orações introdutórias.

Já ANDRÉ (1990b) é um autor que procura, no seu livro, aplicar uma variação, mesmo que desequilibrada quantitativamente entre perguntas, as quais indica como de respostas pessoais e perguntas que se atém às informações expressas claramente no texto. Usa também, como regra,

antes de introduzir a questão propriamente dita, a especificação de uma dada situação que ajuda o aluno a se situar.

Vejamos um exemplo de PIRES & MASSARANI, a título de ilustração, para o texto "Sapo-vira-rei-vira-sapo".

*Sapo-vira-rei-vira-sapo*

*"Vinha o sapo pela estrada  
Avançando passo a passo.  
Pula, pulando seus pulos,  
Recitando no compasso:*

*- Meu pai foi rei!  
Foi, não foi!  
Meu pai foi rei!  
Foi, não foi!*

*Vinha vindo do outro lado,  
Brilhando o cabelo louro,  
A princesa, no caminho,  
Jogando a bola de ouro:*

*- Meu pai é o rei!  
Oi! Oi!  
Meu pai é o rei,  
Oi, oi, oi!*

*Mas de repente a menina  
Deixa cair sua bola,  
Que desce pelo barranco,  
E para o riacho rola.*

*- Ai, ai, ai, meu pai, o senhor rei, vai ficar tiririca da vida se eu perder uma bola tão cara ... - queixou-se a menina.  
- Quem será que pode ir buscar a bola para mim?*

*O sapo vinha chegando.  
Olhou para a menininha.  
Achou que ela era feitosa ...  
Achou que era bonitinha ...*

*- Se quiser eu posso pegar ... - falou o sapo.  
- Puxa vida! - admirou-se a menina. E o que é que o senhor sapo quer em troca?  
- Quase nada, linda menina, quase nada ...  
- disse o sapo. - Apenas um beijo ..."*

(ROCHA, in PIRES & MASSARANI, 1987:46-7)

1. a) *Por onde vinha o sapo?*
- b) *O que o sapo recitava enquanto pulava?*

**2. O sapo encontrou uma princesa.**

- a) Como ela era?
- b) De onde ela vinha?
- c) O que ela fazia?
- d) O que a princesa recitava?

**3. O que disse a princesa quando a sua bola caiu?**

**4. O sapo vinha chegando e viu a princesa.**

- a) O que ele achou dela?
- b) O que ele falou?

**5. a) O que a princesa perguntou ao sapo?**

- b) O que ele respondeu?

Existem também na 4ª série, como nas séries precedentes, autores que constroem e agrupam questões em dois blocos distintos: um deles se reporta às informações explícitas no texto e o outro, àquelas implícitas ou mesmo que o extrapolam, mas se baseiam nas suas idéias. Alguns destes autores orientam os professores para que trabalhem esse segundo grupo, de forma oral. Entre eles estão PERSUHN (1985c), MORAES & ANDRADE (1990) e SIQUEIRA et alii (1990c). Outros autores, como VENANTTE & MELLO (1985c), GIANINI et alii (1988b) e a mesma PERSUHN (1987c) dão orientação para que desenvolvam este trabalho de forma escrita. Vejamos um modelo de cada grupo, mas utilizando o trabalho de uma mesma autora, para ver como se modifica, em um prazo curto de tempo.

PERSUHN (1985c) compõe o item "Texto" e o divide em "Estrutura" e "Vivência". Vejamos esta organização, para o texto "Direito de quem trabalha".

*Direito de quem trabalha.*

*O pessoal decidiu fazer greve lá na obra.*

*Eu não sabia o que era greve mas, pelo jeito de papai falar, vi logo que se tratava de algo muito sério. Mamãe continuou passando roupa em cima da tábua sobre a cama, preocupada. Fiquei naquela de querer perguntar e ter medo de não ser o momento. Mas a curiosidade crescia em meu peito. Não aguentei:*

*- O que é greve?*

*Papai me olhou como se, só agora, tivesse notado minha presença:*

*- Greve, João, é quando a gente pára de trabalhar para conquistar os nossos direitos. Sem o nosso trabalho, nada vai pra frente. Se todos os operários e lavradores parassem de trabalhar, nada funcionaria e nem haveria o que comer. Nossa classe tem muito poder nas mãos, sem saber usá-lo, pois não somos unidos.*

*Mamãe parou o ferro e, enquanto dobrava a roupa, perguntou:*

*- Por que pararam a obra?*

*- Faz vinte dias que o pagamento está atrasado. Só*

voltamos a trabalhar quando pagarem. Mas combinamos de nos encontrar lá todo o dia. Vamos organizar um fundo de greve.

Manhã seguinte, desci o Quebra-Vento com asas nos pés. Já sabia o que era um fundo de greve e quem poderia ajudar. Fui direto à casa de Mariana chiquita-bacana.

- Precisamos ajudar papai e seus colegas a levarem adiante a greve. Vamos colaborar com o fundo de apoio a eles. Cadê o Fogãozinho?

Uma hora depois estava toda a turma reunida. Partimos para a obra. No terreno ao lado estavam os pedreiros, serventes, marceneiros, azulejadores e outros operários. Conversavam em pequenos grupos. Montamos o Fogãozinho à entrada e, em poucos minutos estava pronto o nosso Sanduíche Amarelinho, incrementado com queijo, mostarda, iogurte, açúcar e salsinha.

Já estávamos planejando fazer uma Farofa Deliciosa para o almoço, quando chegaram vários carros de polícia. Joana cravo-de-canela gritou:

- Oba, chegou a polícia! Agora eles vão ter que pagar o que devem aos operários!

Os policiais desceram com cara de quem tomou café apimentado e, para a nossa surpresa, não se dirigiram à obra, onde estavam os patrões reunidos no escritório de vendas da imobiliária. Vieram em nossa direção. Papai e seus colegas empalideceram. Houve uma conversa brava entre os homens da lei e os trabalhadores em greve. Tantos falavam ao mesmo tempo que só pesquei esta frase:

"- São os patrões que não estão cumprindo a lei".

Pouco depois, cinco operários - papai entre eles - eram colocados presos numa viatura. Fiquei revoltado e, se Pedro braço-forte não me segura eu avançava nos guardas. Fomos atrás. A delegacia não ficava longe. À porta, muitos soldados. Um deles veio em nossa direção:

- O que querem?

Isabela pele-de-anjo não vacilou:

- Entregar o almoço para os presos.

O soldado pediu para ver e mostramos a Farofa Deliciosa. Insistimos para entrar, mas o delegado não deixou. Fomos então à casa do juiz.

- Por que papai e seus colegas estão presos?

O juiz coçou o queixo, ajeitou os óculos e disse:

- Porque perturbaram a ordem pública.

Eu cocei a cabeça, ajeitei as calças e indaguei:

- Seu doutor juiz, não foram os donos da imobiliária que deixaram de pagar os operários? E por que os prejudicados é que estão presos?

O juiz ajeitou os óculos, coçou o queixo e disse:

- E...

Horas mais tarde, por pressão dos próprios trabalhadores, papai e seus colegas foram soltos. Para comemorar, Fogãozinho, ofereceu-nos Cocadinha Branca e Geladinho de Amendoim.

No dia seguinte, o pagamento saiu e o trabalho na obra prosseguiu.

Em "Estrutura" propõe as seguintes questões:

1. *Você compreendeu o significado de uma greve?*
2. *Por que a classe dos operários tem poder?*
3. *Por que a classe não é unida?*
4. *Qual o motivo da greve?*
5. *O que os operários estavam organizando?*
6. *De que forma as crianças foram ajudar?*
7. *O que fez a polícia?*
8. *A greve teve resultado?*

Em "Vivência", propõe, para que sejam respondidas oralmente:

1. *Existem trabalhos mais importantes ou menos importantes?*
2. *Todos os homens obtêm lucros através de seu trabalho?*
3. *Nos dias de hoje, existem problemas de relacionamento entre os operários e os patrões?*
4. *Por que muitos operários se revoltam contra os patrões?*
5. *O operário é tratado da mesma forma que o engenheiro ou médico?*
6. *Por que há tanto desemprego no Brasil? Você já ouviu alguma coisa sobre isso?*
7. *As pessoas trabalham só por obrigação?*
8. *Qual é a obrigação de cada trabalhador?*
9. *Qual é a obrigação de cada patrão?*
10. *Quem são os parasitas na nossa comunidade?*

PERSUHN (1987c) cria os itens "Entenda o texto" e "Entenda o contexto". Vejamos exemplo baseado no texto "João Violeiro":

*João Violeiro*

*O raiozinho de Sol, o primeiro a chegar à Terra, sempre reclamava com os seus irmãos:*

*- Puxa, por mais cedo que eu chegue a esta casa, já está todo mundo de pé!*

*- É verdade, mano! Que gente trabalhadora, hem?*

*Os raiozinhos de Sol se referiam à casa de Joãozinho, cujos pais trabalhavam no campo, na dura lida de tirar da terra a alimentação. Todos trabalhavam, menos João.*

*Ele também acordava cedo, mas em vez de pegar na enxada, empunhava o violão. E tocava, tocava ...*

*A família não aprovava o seu procedimento.*

*- A gente suando e ele no bem-bom - um irmão se queixava.*

*Só sua mãe achava que o filho estava certo.*

- Tem vocação para a música. Devemos incentivá-lo e não censurá-lo.
- Música enche lá a barriga de alguém?

(FRANCO, in PERSUHN, 1987c:81)

Para "Entenda o texto", propõe:

- a) *Quem são os personagens do texto?*
- b) *Onde os fatos acontecem?*
- c) *Quando os fatos acontecem?*
- d) *O que significa tirar da terra a alimentação?*
- e) *Você acha que o João não trabalhava?*
- f) *Por que a mãe de Joãozinho o defendia?*
- g) *Por que a família dizia: "Música enche lá a barriga de alguém"?*

Para "Entenda o contexto" pergunta, para ser respondido por escrito:

- 1. *Você sabe o que é ter vocação?*
- 2. *Você já sabe o que quer ser quando crescer?*
- 3. *O que significa incentivar alguém?*
- 4. *Você concorda que os músicos não ganham dinheiro?*

Os exemplos mostram que, além das perguntas que tratam das idéias implícitas no texto, fazerem parte do grupo menor que, geralmente, compõe um questionário que acompanha um texto, a redação delas deixa muito a desejar porque basta um "sim" ou um "não" do aluno para a resposta estar dada e, em sendo assim, que ação mental este dispensou para tanto?

## 1.2. Exercício de completamento de lacunas

Ocupa, na amostra de 4ª série, o segundo lugar nos tipos de exercícios utilizados pelas professoras para desenvolver a compreensão de textos, com um percentual de 10,4% de um total de 1.011 questões (equivalente a 106 questões).

Está presente em 38 textos dos 132 analisados, sendo, na sua grande maioria transcrito de livros, embora não seja um tipo de exercício muito explorado por autores de livros didáticos, nesta série.

Sua formulação requer, geralmente, informações explícitas no texto e se reduz, às vezes, a meras reproduções de orações inteiras deste, tal como já foi constatado em modelos de séries anteriores, ou fornece pistas claras para o aluno, em relação às respostas, pelo modo como a questão é organizada ou o obriga a transcrever as mesmas informações, pela forma truncada, como lhe é apresentada. Isto se constata tanto no trabalho organizado pela professora quanto no dos autores de livros. Exemplifiquemos, inicialmente, o trabalho das professoras:

Para o texto "Que passarinho linguarudo!" uma professora organiza o seguinte exercício:



*Que passarinho linguarudo!*

A mamãe disse a Serginho:

- Não saia daqui de dentro de casa, filhinho! Está serenando.

Mas Serginho estava com tanta vontade de ver os pintinhos no galinheiro!

Por isso, Serginho, às escondidas, nas pontinhas dos pés, abriu a porta da cozinha devagarinho e saiu.

- Vou sair somente um pouquinho, pensou ele. Não pode fazer mal. A mamãe nem precisa saber.

Nisto, um passarinho, empoleirado na laranjeira do quintal, cantou bem alto:

- Bem-te-vi! Bem-te-vi!

Serginho entrou depressa, muito assustado.

- Que passarinho linguarudo, disse ele.

(Da Revista Pedagógica, in SILVA & BERTOLIN, s/d:34)

**1. Complete com base no texto:**

**a) A mãe de Serginho disse para ele não sair porque .....**

**b) Serginho desobedeceu e saiu porque .....**

Para o texto "Uma mulher de coragem" constante em uma prova, foi criado o seguinte exercício:

*Uma mulher de coragem*

Todas as manhãs, Rosina é dona-de-casa. Faz feira, limpa a casa, cozinha, lava roupa. À tarde, desce as escadas de seu pequeno apartamento e entra numa estreita porta ao lado, onde funciona a sapataria.

Rosina tem um ofício incomum: é sapateira e, junto com o marido Giulio, passa boa parte do dia batendo sola, trocando zíperes, colocando saltos, engraxando sapatos.

O casal tem uma única filha, Rita, e seu maior orgulho é contar que hoje ela é advogada, graças ao trabalho de bater sola.

Dificuldades financeiras não assustam esse casal de italianos. Eles costumam dizer, com bom humor, que o difícil não é ganhar dinheiro, mas saber gastar direito.

Rosina é baixa e ri forte quando fala dos netos que ainda terá. Seu sonho é simples como a sapataria onde trabalha: há dezoito anos: ter saúde para continuar vivendo, sem pressa.

(Jornal O Estado de São Paulo, 05.12.81, in VENANTTE & MELLO, 1985c:52)

**1) Complete de acordo com o texto:**

- a) Rosina é ..... e ri ..... quando fala dos .....
- b) Rosina trabalha como sapateira há .....anos.
- c) O sonho do casal de italianos é .....

Em relação ao trabalho dos autores PIRES & MASSARANI (1987), MAROTE (1990), VENANTTE & MELLO (1985c), repetem em seus livros as observações anteriormente colocadas.

Dos autores se destaca o trabalho de ALMEIDA & RESENDE (1987) que usam regularmente o exercício de completamento de lacunas, no seu livro, especificando para o aluno, no título, o que ele está fazendo. Apesar de acionarem, nos exercícios que organizam, a identificação e a relação causal, operações mentais também implícitas, de modo geral, no trabalho de outros autores como das professoras, sua criação se distingue especialmente na forma. Vejamos exemplos.

Para o texto "O rato orgulhoso" organizam:

### *O rato orgulhoso*

*Um rato, fazedor de grande idéia de si mesmo, vivia esperando ocasião de realizar coisas que mostrassem a sua importância. Certa noite acordou de sobressalto. A casa estava queimando. O rato ficou aflitíssimo sem saber como escapar.*

*As labaredas, porém, cresciam e ele teve de resolver-se: ou ficava ali, e morria assado, ou escapava. Fechou os olhos e lançou-se ao fogo.*

*Mas, sem saber como, não se queimou. Achou-se lá fora, sem o menor tostadinho no pêlo. Isso o encheu de enorme orgulho.*

*- Qual! Sou mesmo diferente dos outros. Nem as chamas têm coragem de me queimar ...*

*Passeou por ali uns instantes e voltou a ver o estado do incêndio. Só então percebeu que não tinha havido incêndio nenhum. Os raios do Sol, que se ia erguendo, é que lhe deram, a impressão de fogo.*

*O rato suspirou. A sua importância não era o que ele havia suposto. Mas que fazer para provar tal importância?*

*A pouca distância havia um morro altíssimo.*

*- Eis uma boa façanha para um rato como eu: dar um pulo e cair lá em cima do morro!*

*Preparou cuidadosamente o pulo e pulou. Novo desastre. Em vez de alcançar o alto do morro, caiu em cima dum montinho de areia, a seis palmos de distância.*

*O rato entristeceu. Estava custando a provar ao mundo a sua importância.*

*Olhou. Viu um lago que lhe pareceu enorme. Foi para lá. Mediu distância.*

*- Se consigo atravessar a nado este aguão, todos os animais têm que reconhecer em mim um verdadeiro herói.*

*Lançou-se à água, nadou, e por fim chegou ao meio do lago. Sentiu na cauda o peso de milhares de peixes agarrados a ela. Estava já cansadíssimo, de modo que teve de empregar todas as forças para chegar à margem oposta. Chegou, afinal. Uf!*

*- Canseira assim jamais senti. Mas não é para menos. Acabo de atravessar um dos maiores lagos do mundo.*

*Prestando melhor atenção, porém, viu que não havia atravessado lago nenhum, e sim uma pocinha lamacenta. Os tais peixes que se agarraram à sua cauda não passavam de vermes da lama.*

*O rato ficou aborrecidíssimo, mas mesmo assim não abandonou o plano de fazer grandes coisas.*

*Longe dali havia um pau, que lhe deu a idéia de estar espetado no céu. - Oh, lá está uma grande coisa a fazer. Visivelmente aquele pau está sustentando o céu. Se eu o derrubar, o céu cai. O mundo inteiro ficará esmagado, mas eu provarei a minha importância.*

*Foi. Examinou bem o pau e depois abriu um burquinho para esconder-se quando o céu viesse caindo. Feito isso, pôs-se a roer a madeira. Roeu, roeu, e quando viu que o pau estava cai não cai, correu a esconder-se no buraco.*

*- Pobre mundo! Vai ficar inteirinho achatado pelo céu! ...*

*Esperou uma porção de tempo. Não ouviu barulho nenhum.*

*- Que será que houve? Talvez o céu ficasse enganchado na lua - e com mil cautelas botou a cabeça fora do buraco, para espiar.*

*Que desapontamento! O céu azul lá estava no lugar de sempre com um grande sol no meio. O ratinho olhou para o pau caído: era uma simples vara.*

*O ambicioso sentiu grande tristeza, mas não desanimou. - Hei de fazer uma coisa grande, custe o que custar. Hei de transportar este monte daqui para o oceano. - Disse e pôs-se ao trabalho. Foi furando o monte e carregando a terra aos bocadinhos até o mar. Passou nisso anos e anos, até que um dia olhou e não viu mais o monte. Ele realmente o havia transportado para o mar.*

*- Hum! Agora compreendo como se fazem as grandes coisas. É à força de muito trabalho e muita paciência.*

*E morreu feliz por haver realizado um sonho de grandeza.*

(LOBATO, in ALMEIDA & RESENDE, 1987:30-1)

**1. Que fatos completam as notícias dos parênteses?**

**a) Porque .....**  
(Teve que empregar todas as forças para chegar à margem oposta.)

**b) Para .....**  
(Tentou atravessar a nado "o maior lago do mundo".)

**c) Porque .....**  
(O rato ficou aborrecidíssimo.)

Para o texto "Rua Sem Saída", preparem:

*Rua Sem Saída*

*O nosso apartamento ficava no primeiro andar da rua mais gostosa do Grajaú. Eram vários prédios, um seguido do outro e todos com varanda no andar térreo.*

Quando eu era pequena, achava que meu endereço era Rua Sem Saída, número quatro, apartamento da varanda que tem vaso de samambaia chorona.

Isto ficou deste jeito na minha cabeça por causa das perguntas que eu ouvia e por causa do jeito que todo mundo respondia.

- Onde fica uma rua sem saída por aqui?

- Logo ali, aquela de prédios com varanda.

- Onde mora a dona Eunice?

- No prédio quatro, na varanda que tem a samambaia chorona.

A rua era uma meia ladeira. Dia de chuva era dia de descer o riacho que se formava nela, em cima de folhas de bananeira. Dia de sol andávamos de patins, bicicleta, brincávamos de pique-esconde, tudo-que-seu-mestre-mandar, bandeira e queimada.

De vez em quando ficávamos enjoados de todas as brincadeiras. Eram os melhores dias, porque sempre descobríamos uma coisa diferente para fazer.

Uma vez trocamos os tapetes das portas de todos os moradores. Já era de noitinha. No outro dia, fizemos xixi na calça de tanto rir da confusão. Todas as mães foram para as janelas, para destrocar tapete. Sacudiam eles na mão e reclamavam que o delas era mais novo, maior e outras coisas. Deu um monte de briga. Tem mãe que deixou até de falar com outra, por causa dos tapetes.

Quando o dia estava enjoado, alguém sempre tinha uma boa idéia, inventava alguma brincadeira diferente.

- André, vamos brincar com Jorginho?

- Tá. Chama ele.

- Jorge cara de tomate! Jorge nariz de melão!

- Que é? Pare de gritar que não sou surdo. Você me chamou de quê?

- De nada, desce. Vamos jogar bilha?

- Eu não jogo com menina. Se você quiser, posso descer para jogar com André. Você fica olhando para aprender. Quer?

- Hum! Engraçadinho ... Diz pra ele, diz André. Diz pra ele que sei jogar melhor que você. Fala logo, André.

- É verdade. Ela joga que nem homem. Melhor que eu.

- Joga nada.

- Então vamos tirar a prova. Você joga comigo e quem ganhar fica com todas as bolas do outro.

- Tá bom. Vamos ver isto.

Eu joguei pra valer. Quando quero conseguir uma coisa parece que esquento por dentro. Uma a uma fui ganhando as bolas daquele menino cretino. De tanta raiva, minha mão tremia um pouco e eu sentia escorrer o suor pela testa e pelo corpo, pingava até nos olhos. Mas, nada me atrapalhava, a vontade de ganhar era muita e eu ganhei. O Jorginho saiu pisando duro, com um bico enorme. As bochechas incharam de raiva. Igual ao meu coração. O meu coração inchou de alegria. Menino sempre faz pouco de menina mas, desta vez, eu mostrei que menina consegue muita coisa. É só querer.

- Foi fácil, não foi, André?

- Foi sim, Lena. Você ganhou todas as bolas estrangeiras dele. Você é mesmo batuta. Quando eu ficar maior, quero ser igual a você. Você é a menina mais forte da rua.

**1) Complete:****Personagem principal:****Personagens secundárias:****Das personagens, a que narra o texto é .....****2) Complete pelo texto, com a causa, a consequência ou o fato-tempo:****a) A narradora achava que seu endereço era Rua Sem Saída porque ..... (causa)****b) Era dia de descer o riacho quando ..... (tempo)****c) De tanto rir da confusão ..... (consequência)****d) Deu um monte de briga no prédio, porque ..... (causa)****e) Andávamos de patins, bicicleta, brincávamos de pique-esconde, tudo-que-seu-mestre-mandar, bandeira e queimada, quando ..... (tempo)****1.3. Exercício de múltipla escolha**

Aparece na amostra examinada como o terceiro mais usado pelas professoras, no rol daqueles que eripregam para promover a compreensão de texto, com um percentual de 8% de 1011 questões, que corresponde a 80 delas. Está presente em 39 textos de 132 analisados e, grande parte deles, são transcritos de livros.

Constitui-se, na 4ª série, em um tipo de exercício que aparece nos livros, embora não de forma muito marcante. Nele predomina o acionamento da identificação, mas sua operacionalização se preocupa, na quase totalidade, em trabalhar com detalhes relacionados ao contexto dos fatos de um acontecimento, que por si só, têm muito pouca representatividade em todo um processo complexo de compreensão de texto. A centração demasiada nesta forma de operacionalização, desvia o aluno do seu traçado pessoal de avanço naquela atividade. Também traz sequelas para o desenvolvimento de seu pensamento devido às restrições, independentemente do fato da apresentação de poucas alternativas para cada questão (o que favorece seu acerto) e do próprio conteúdo, nelas contido, que serve pela própria formulação, como pista para serem desconsideradas e indicar a resposta desejada, com pouco esforço mental. Observemos exemplos criados por professoras.

Para o texto "Que passarinho linguarudo", citado anteriormente, a professora organiza dois exercícios:

**1. Assinale a idéia principal do texto:****( ) Um menino que foi ver os pintinhos se assustou com um passarinho e resolveu espantá-lo.****( ) Um menino que desobedeceu sua mãe, sai de casa escondido, pensa que um bem-te-vi está acusando e volta às pressas e assustado.****( ) Um menino valente que sai no sereno para ver um passarinho empoleirado na laranjeira do quintal.****2. Comparando a recomendação da mãe e a desobediência de Serginho, pode-se dizer que: (sic)****( ) Apesar de ter desobedecido, nada lhe acontecera.****( ) A recomendação da mãe não teve sentido algum.****( ) Por ter desobedecido a mãe, ele assustou-se com um simples cantar de um passarinho.**

Para o texto "O reformador do mundo", outra professora organiza:

*O reformador do mundo*

*Américo Pisca-Pisca tinha o hábito de pôr defeito em todas as coisas. O mundo para ele estava errado e a natureza só fazia asneiras.*

*- Asneiras, Américo?*

*- Pois, então! Aqui mesmo, neste pomar, você tem a prova disso. Ali está uma jabuticabeira enorme sustentando frutas pequeninas, e lá adiante uma colossal abóbora presa ao caule duma planta rasteira. Não era lógico que fosse justamente o contrário? Se as coisas tivessem de ser reorganizadas por mim, eu trocaria as bolas, passando as jabuticabas para a aboboreira e as abóboras para a jabuticabeira. Não acha que tenho razão?*

*Assim discorrendo, Américo provou que tudo estava errado e que só ele era capaz de dispor com inteligência o mundo.*

*- Mas o melhor, - concluiu - é não pensar nisto e tirar uma soneca à sombra destas árvores, não acha?*

*E Pisca-Pisca, pisca-piscando, estirou-se de papo para cima à sombra da jabuticabeira.*

*Dormiu. Dormiu e sonhou com um mundo novo, reformado inteirinho pelas suas mãos. Uma beleza!*

*De repente, no melhor da festa, plaf! uma jabuticaba cai e lhe acerta em cheio no nariz.*

*Américo desperta de um pulo, pisca, pisca; medita sobre o caso e reconhece, afinal, que o mundo não é tão mal feito assim.*

(Adaptação de LOBATO, in MATTOS & BACK, 1976:91)

**1. Identifique a melhor resposta:**

**a) O fato que fez com que Américo reconhecesse que o mundo não era tão mal assim foi:**

**( ) o susto que levou com a queda da jabuticaba.**

**( ) a sorte que teve por lhe ter caído em cima uma jabuticaba ao invés de uma abóbora.**

**( ) poder levantar-se de onde estava sem ter machucado algum, apenas se assustado.**

Em relação ao trabalho dos autores examinados da 4ª série, ele não apresenta nenhuma característica nova às já apresentadas nas séries anteriores. Apenas para constar, anexamos dois exemplos de uma mesma autora, que servem para representá-lo e mostrar as duas formas básicas usadas no exercício, ou seja, o aluno aponta a alternativa que serve para completar uma oração, enunciada parcialmente ou aponta a alternativa enunciada na forma de uma oração completa ou apenas na forma de uma expressão, que responde a uma questão indicada na forma interrogativa ou mesmo afirmativa.

PERSUHN (1985c), para o texto "Na escola Zezinho sonha", propõe:

Na escola Zezinho sonha

- Estou falando com você, Zezinho! Zezinho!
- Hum... sim, professora ...
- Eu estava explicando exatamente o que é uma ilha fluvial, você será capaz de me dizer o que é uma ilha fluvial e qual a ilha fluvial que você conhece no Brasil?
- E Zezinho, que estava completamente por fora do mundo, respondeu distraído:
- O trem! O trem chegou, vai passar, vai partir..
- Que é isso, menino ... você enlouqueceu? Que história é essa de trem? Eu estou perguntando ....
- Desculpe, professora ... mas, é que não estou me sentindo bem... Será que a senhora podia deixar eu ir para casa?
- Bem, se você está doente pode ir. Mas, ir para casa, ouviu?
- Obrigado. Amanhã estarei bom.
- Se Deus quiser... Vá com cuidado, Zezinho.
- A professora sorri, tolerante, enquanto alisa a cabeça de Zezinho:
- Esses meninos vivem no mundo da lua... Bem, vamos à aula, eu estava justamente explicando a parte das ilhas fluviais.

(LOBO, in PERSUHN, 1985c:27)

**1. Qual o fato principal do texto que você leu?**

- . A aula de Geografia da professora.
- . A doença de Zezinho.
- . A tolerância da professora.
- . A distração de Zezinho durante a aula.

**2. Você reconheceu o fato principal da narração. Indique agora, a causa (o motivo) por que Zezinho agiu assim:**

- . A doença de Zezinho.
- . A aula desinteressante.
- . O menino estava "sonhando" com o trem.

**3. O fato de Zezinho estar distraído teve uma consequência principal. Qual foi ela?**

- . Receber uma "bronca" da professora.
- . Não aprender a lição.
- . Ir para casa.
- . Receber castigo da professora.

Para o texto "José e João", a mesma autora, propõe:

*José e João*

*Era aniversário de Viviane olhos do céu e fomos fazer*

*Canapé de Queijo, Canapé de Salsicha e Canapé de Presunto. De repente, em pleno trabalho culinário, Pedro o forte puxou um assunto, animado como um canário:*

*- Vocês conhecem a história dos dois pombos-correios?*

*Pelo silêncio, creio que ninguém conhecia.*

*Acho que ele disse já sabia, tanto que passou a contá-la:*

*- Dois pombos-correios receberam importante missão: levar a um doente distante um remédio e algodão. Um pombo chamava-se José e o outro João. José era belo, humilde e prestativo como uma fada. João, apesar do nome, em nada se parecia ao Limonada. Era acomodado, orgulhoso e prepotente. Na hora de receberem as cargas, João deu um passo à frente: "eu levo o algodão" -disse ele. O folgado queria deixar para o José o trabalho mais pesado. José não se fez de rogado e aceitou de bom grado o remédio levar.*

*Pedro provou um canapé e continuou:*

*- Bem cedo pela manhã, os dois levantaram vô. João ao lado de José voava e dele caçoava: "bem feito, seu bobão, aguente o remédio pesado enquanto levo o algodão". José logo respondeu: "olha aqui, seu falante, entregar o remédio é o mais importante. Algodão em qualquer parte se pode comprar. Mas é graças ao remédio que o doente vai sarar". Lá pelas tantas um raio atravessou o céu de maio e logo depois um trovão anunciou o temporal. José pensou "não faz mal, sei voar em qualquer tempo". Mas João ficou preocupado quando sentiu a chuva cair. Viu que o algodão foi ficando encharcado, mais pesado e, comparado com José, ele voava atrasado. Ele quase não aguentava o algodão ensopado.*

*- Amigos, disse que foi contado, qual é mesmo o ditado? - perguntei à Turma.*

*- Quem tudo quer, tudo perde - disse Mariana rosto de mel. Prontos os canapés, passamos a preparar Cajuzinhos para a festa de aniversário. Pedro nos chamou a atenção.*

*- A história ainda não acabou, tem continuação. Terminado o temporal, João quis fazer mal a José. Sentia-se humilhado por haver se atrasado. Então disse ao companheiro: "você só me passou porque a chuva deixou. Mas agora vou mostrar do que sou capaz: vou voar tão alto como nenhum outro pombo faz". João subiu, subiu, enquanto José olhava, com pena do imbecil. Só quem é muito burro se apresenta como gênio: bem lá no alto do céu, faltou a João oxigênio. Sentindo muitas tonteiras, João não podia voar - e com todo seu orgulho, veio na terra tombar. José, porém, prosseguiu e seu destino atingiu: o remédio entregou e ao doente salvou.*

*- E disso que foi narrado, qual é mesmo o ditado? - indaguei de todos.*

*- Quanto maior a escada, maior o tombo - sugeriu Joana pé de balé.*

(CHRISTO, in PERSUHN, 1985c:80-1)

**1) O texto "José e João" faz referência:**

- . ao ambiente das aves.
- . ao ambiente familiar.
- . ao ambiente da escola.



*. ao ambiente das crianças que trabalham e contam histórias.*

**2) O autor do texto recorda um fato quando:**

*. duas aves desenvolviam uma disputa.*

*. crianças preparavam uma festinha e conversavam animadamente.*

*. os garotos liam histórias de animais.*

Na 4ª série examinou-se ainda modelos de exercícios de múltipla escolha dos livros de SOUZA (1985) e PIRES & MASSARANI (1987). Nestes exercícios, os exemplos mostram também que as alternativas a serem indicadas como as corretas, entre as apontadas, estão contidas explicitamente nos textos, (até com as mesmas palavras), o que dispensa o aluno de buscá-las através da prática da inferência por compreensão e incrementa, por outro lado, a prática da percepção visual, da intuição.

#### 1.4. Exercício de classificação

Na amostra da 4ª série, ocupa o quinto lugar na preferência das professoras, em relação aos exercícios que usam nas atividades de compreensão de textos, com um percentual de 3%, o que equivale a 31 exercícios/questões de um total de 1011. Está presente em 22 textos dos 132 analisados.

A professora, por sua própria iniciativa, não os organiza, apenas transcreve-os de livros. Nos livros, o exercício de classificação é muito restrito, tanto no tocante à sua apresentação como nas formas de sua operacionalização, que, na maioria dos modelos encontrados, trabalha com as características das personagens ou com os fatos, em si, do texto, que são solicitados para serem reunidos sob ordens diversas.

Destaca-se, dos autores consultados, o trabalho de PERSUHN (1985c) que utiliza este modelo de exercício, em proporções maiores a outros autores. Vejamos exemplos.

Para o texto "José e João", citado anteriormente, organiza os seguintes exercícios:

**1) José é uma ave:**

*obediente passiva interessada indisciplinada  
irrequieta desinteressada "burra" participante  
inteligente bonita humilde prestativa*

**2) José era inteligente porque:**

*a) não se fez de rogado e aceitou de bom grado o remédio levar.*

*b) não precisava "cantar a todos" o seu valor.*

*c) sentiu pena do imbecil João.*

**3) Aponte, agora, as características de João:**

*esperto acomodado curioso prepotente  
brincalhão inteligente desinteressado burro  
participante passivo orgulhoso indisciplinado*

**4) João demonstrou burrice porque:**

*a) sentindo-se humilhado, arriscou sua vida para demonstrar sua força.*

*b) quis levar o algodão.*

*c) pensou em levar o mais leve, mas não pensou no mais perigoso.*

5) Indique os ensinamentos do texto:

- a) O orgulho exagerado pode levar as pessoas a atitudes "burras".
- b) É mais forte aquele que demonstra a sua força.
- c) O sacrifício tem a sua recompensa.
- d) Nos dias de hoje, é importante usar de sua autoridade, de sua força.

Para o texto "Mandador", organiza:

*Mandador*

*"Mandador nasceu franzino,  
quase morre de fraqueza,  
por isso desde menino  
foi tratado com moleza.*

*Tinha o mingau preferido,  
a vitamina indicada  
e era até o mais querido  
de sua avó dedicada.*

*Ganhou muita proteção,  
ficou cheio de vontade.  
Nunca recebeu um não,  
para falar a verdade.*

*Mandador foi para a escola,  
não enfrentou o trabalho.  
Além de dono da bola,  
era dono do baralho.*

*Acabou ficando forte  
de tanto ser bem tratado.  
Venceu a vida e a morte  
com tanto apoio e cuidado.*

*E olhando o gado no pasto,  
sentado no alto da serra,  
sonhou o sonho nefasto  
de ser o dono da Terra.*

*Achou que só ele tinha  
o bom governo pro mundo  
e sabia o que convinha  
ao grã-fino e ao vagabundo.*

*Pensou: "Esse boi tão forte  
e essa vaca resistente  
aceitam a sua sorte.  
Assim se passa com gente."*

*Raciocinou: "Nunca vi  
boi ou vaca revoltar-se.*

*Mesmo o touro, percebi,  
acaba por conformar-se."  
Mandador, assim pensando,  
foi logo agindo de acordo  
e então, para ir treinando,  
cuspiu num bovino gordo.*

*O bicho olhou com tristeza  
pra aquele mal-educado,  
mas, como tinha nobreza,  
não castigou o danado.*

*Mandador não foi capaz  
de compreender o animal  
e achou que viver em paz  
é covardia fatal.*

*E depois de ver aquilo,  
falou grosso e foi dizendo:  
"Quem quiser viver tranquilo,  
baixe a cabeça correndo".*

*Bajuladores e escravos  
juntaram-se a Mandador,  
porque nem todos são bravos  
ou à honra dão valor.*

*Havia um só Mandador,  
mas muito Mandadorzinho,  
pois não falta imitador  
de quem é baixo e mesquinho.*

*Com o bando assim formado,  
estava feita a rapina.  
O povo passou a gado  
e o mundo virou ruína.*

*Quem não gostava dos pastos  
ou de juntar-se ao rebanho  
foi carregado de rastos  
e privado de ter ganho.*

*Pra quem não tem liberdade,  
o mundo é seco e deserto.  
Onde se esconde a verdade,  
o mentiroso está certo."*

(ALVAREZ, in PERSUHN, 1985c:89-90)

- 1. Aponte as principais atitudes do Mandador:**
- . Ir para a escola e não enfrentar o trabalho.
  - . Olhar o gado e sonhar o sonho nefasto de ser o dono da Terra.
  - . Menosprezar a inteligência do homem.
  - . Conquistar bajuladores e escravos.
  - . Viver tranquilamente e em liberdade.
  - . Formar um bando de aves de rapina.

**2. Copie completando com as alternativas corretas:**

**Concluimos que a personagem era uma pessoa mandona porque:**

- . **era muito rico.**
- . **nasceu franzino e foi tratado com moleza.**
- . **era o mais querido de sua avó dedicada.**
- . **ganhou muita proteção.**
- . **nunca recebeu um não.**
- . **não enfrentou o trabalho.**
- . **foi para a escola.**

Examinamos também a organização deste exercício nos livros de PRADO & CHIQUILLO (1988b), VENANTE & MELLO(1985c), MARTOS & MESQUITA (1989b), CASASANTA & GONDIM (1985b). Em todos eles, os autores procuram se deter nos fatos explícitos do texto, solicitando ao aluno que os reagrupem, de modo geral, em dois grupos distintos, e fornecendo, na grande maioria, o enunciado que caracteriza apenas um dos grupos e que está relacionado sempre a dois tipos de categorias: ou a expressões como "afirmações de acordo com o texto", "reais ou fantásticas", "falsas ou verdadeiras", etc, ou a algum aspecto específico do texto, como por exemplo as frases que melhor resumem o texto, as frases que contém alguma informação que uma personagem entendia, as ações que a personagem praticou em sua viagem, etc.

Não se cogita nunca em classificar elementos isolados, constantes nos textos, tal como já se verificou nas séries anteriores.

### 1.5. Exercício de ordenação

Dentre os exercícios empregados para desenvolver a compreensão de texto, ocupa, na escala de preferência das professoras, o sexto lugar, compartilhando, da amostra analisada com 20 exercícios/questões de um total de 1011 (o que equivale a 2%) e acompanhando 20 dos 132 textos analisados.

Não assume no trabalho da professora, e pode-se dizer que, também, no trabalho dos autores, com exceções muito raras, a conotação de um encadeamento de idéias que, se reunidas, formam um todo coerente e coesivo. Há autores, inclusive que, simplesmente, retiram orações idênticas às do texto e solicitam ao aluno que as numerem de acordo com sua entrada ou localização no texto, ordem que, para ser executada, independe de compreensão das idéias presentes e aciona memória e percepção visual. Há outros que alteram um pouco a redação das orações no exercício, quando comparadas às do texto, mas o organizam dentro dessa mesma linha. Como esta situação vem predominando, também, nas séries anteriores, será possível nos depararmos com alunos de 4ª série, que sentirão dificuldade, que se renovará ainda em diversas ocasiões, para ordenar fatos de um mesmo acontecimento.

Além de fatos, os textos apresentam uma série de elementos que poderiam ser ordenados sob as mais diversas dimensões. Esta possibilidade é totalmente desconsiderada, tanto por professoras como por autores, que se restringem ao uso de fatos de um acontecimento.

Verifiquemos a criação de professoras:

Para o texto " O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá", uma professora organiza.

*O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá.*

*Do Gato Malhado ninguém se aproximava. As flores fechavam se ele vinha em sua direção.*

.....  
*Um gato mau. Mau e egoísta. Deitava-se pela manhã sobre o capim para que o Sol o esquentasse, mas, apenas o Sol subia no céu, ele o abandonava por qualquer sombra cariciosa. Ingrato.*

.....  
*Assim vivia ele, quando a primavera entrou pelo parque adentro, num espalhafato de cores, de aromas, de melodias.*

*O Gato Malhado aspirou a plenos pulmões a primavera recém chegada. Sentia-se leve, gostaria de dizer palavras sem compromisso, de andar à toa, até mesmo de conversar com alguém. Procurou mais uma vez com os olhos pardos, mas não viu ninguém. Todos haviam fugido.*

*Não, todos não. No ramo de uma árvore, a Andorinha Sinhá fitava o Gato Malhado e sorria-lhe.*

*Somente ela não havia fugido.*

(AMADO, in MARQUES, s/d (d):52-3)

**1. Numere como aparece no texto:**

- ( ) A Andorinha Sinhá sorria-lhe.**
- ( ) Do gato ninguém se aproximava.**
- ( ) Abandonava o Sol por qualquer sombra.**
- ( ) Quando a primavera chegou procurou alguém para conversar.**
- ( ) Mas alguém não fugiu do gato.**

Para uma prova, onde é utilizado o texto " A corrida", a professora organiza o seguinte exercício:

*A corrida*

*Janjão chegou da escola, todo satisfeito. Havia dado uma lição em Pedro, o valentão do recreio, que, por ser maior e mais forte, vive contando prosa, desafiando a todos. Por qualquer cara feia, Pedro convida o parceiro para uma "conversa" de mãos fechadas e "tapa-olhos". O meu amiguinho contou-me como foi a briga.*

*No recreio, Pedro chamou-o de maricas, de almofadinha e de bobo.*

*Janjão não lhe respondeu. Se o fizesse, teria que enfrentar uma pesada carga de murros. Imaginou o melhor meio de dar uma lição ao abelhudo. Convidou-o, na frente de todo mundo, para a corrida de duzentos metros, no pátio da escola.*

*- Se você é mesmo o tal, vencerá. Se não, perderá e deixar-me-á em paz! Está certo?*

*- Está tão certo como dois e dois são quatro! - respondeu Pedro.*

*- Está feito. Correremos após a aula - disse Janjão.*

*À tarde, a meninada se colocou ao longo da pista, à espera da disputa. A professora de Desenho, convidada, aceitou a incumbência de dirigir a brincadeira. Para que não houvesse possibilidade de reclamação, pediu a outra professora que ficasse no ponto final da pista, enquanto ela daria o sinal de partida.*

*Tudo pronto, a corrida começou.*

*Mais levê, mais treinado, pois participava das aulas de ginástica, Janjão tomou logo a dianteira. Por mais que se esforçasse, o valentão não conseguiu vencer o meu amiguinho.*

*Foi um verdadeiro delírio. Janjão foi aclamado por todos e carregado em triunfo pelos colegas e ... coleguinhas.*

*A professora, aproximando-se de Pedro, que quase punha a língua de fora, de tanto cansaço, disse-lhe:*

*- Apenas a força bruta nada vence. É preciso inteligência e paciência.*

*A lição foi bem dada, não há dúvida.*

(LUZ, in MARTOS & MESQUITA, 1989b:14)

**1. Numere as frases pela ordem dos fatos:**

**( ) Janjão não quis brigar porque Pedro era mais forte que ele.**

**( ) Janjão tomou a dianteira e venceu a corrida.**

**( ) Pedro vivia provocando todos na escola.**

**( ) Janjão convidou Pedro para uma corrida de 200m.**

**( ) É preciso inteligência e paciência para vencer os brutos.**

Com os exemplos, percebe-se que há intenção, da parte das professoras, de formar um todo, mas que não se concretiza porque faltam, nas orações, elementos coesivos que sirvam de elo de ligação entre uma oração e a sua ulterior.

Vejamos como os autores organizam este tipo de exercício.

MAROTE, na edição de 1990 de seu livro, prepara este tipo de exercício, assentado em dois modelos: transcrição de orações do texto para o exercício e redação de novas orações para o exercício com muito poucas alterações às originais contidas naquele.

Comparando-se o segundo modelo organizado por MAROTE com os das professoras percebe-se a diferença de organização: MAROTE não se dispõe a formar um todo, tal como demonstra a redação de suas orações, chegando mesmo a desconsiderar fatos importantes do acontecimento narrado. Objetiva, mesmo, situar, localizar, embora seus textos dêem, mais margem que o das professoras, para ordenar fatos, uma vez que existe neles toda uma sequência completa.

MORAES & ANDRADE, também na edição de 1990 de seu livro, igualam o seu trabalho ao de MAROTE, isto é, estas autoras também, não querem, com as frases usadas no exercício, formar um todo. Tem-se a impressão que objetivam apenas uma cópia "disfarçada" ou uma cópia tida como "dirigida", envolvendo mais uma atividade motora e de percepção do que uma atividade intelectual.

Deve-se, também, levar em conta o uso deste tipo de exercício, no livro destes autores, como uma forma de adequação à proposta impressa de "edição não-consumível" - fato que não serve, entretanto, para justificar a organização de exercícios que despriorizem a atividade mental e privilegiem atividades mecânicas.

BELLUCCI & CAVALCANTE (1985b) tentam em alguns exercícios de seu livro formar um todo, mas não chegam a concretizá-lo porque cortam etapas e se fixam em demasia nas

mesmas orações do texto ou pouco as mudam, igualando sua proposta de trabalho às dos autores anteriormente examinados.

Nos livros não fica esclarecida a forma como este tipo de exercício deve ser apresentado ao aluno: será que a professora deve apresentá-lo como ele aparece no livro e mandar o aluno, depois de sua cópia integral, recopiar as orações, sequenciando-as? Ou, o apresenta e pede somente para o aluno copiar seu título e em seguida, efetuar a cópia das orações pela sequência do texto? Seja qual for a forma adotada, a idéia que se interpõe é aquela do aluno, voltando ao texto, e procurando o lugar onde aparece cada oração, ou sua correlata, e a copiando ou numerando pela sequência de entrada no texto e nunca se reportando à uma ordenação temporal, a uma sucessão de idéias que obedece uma lógica e passa por etapas determinadas e, rigorosamente, termina como todo um ciclo ativo. Para comprovar isto, bastaria a leitura das orações, depois de realizado o exercício: elas se constituem apenas em um grupo de orações desarticuladas, reunidas ali por ato puro e simples de cópia, sem um objetivo maior a não ser a cópia. Na realidade, seria esta a intenção do exercício, quando a professora o programa?

Foram examinados também os livros de ALMEIDA & RESENDE (1987), AZEVEDO (1987c), PASSOS et alii (1988b) e GIANINI et alii (1988b).

ALMEIDA & RESENDE seguem as mesmas normas da maioria dos autores que organizam este tipo de exercício.

AZEVEDO propõe um trabalho assentado nas ações de uma personagem do texto, tal como já foi exemplificado, na 3ª série.

PASSOS et alii formulam exercícios em propostas similares à maioria dos autores e ainda baseados em títulos ou idéias que funcionam como resumo dos trechos que compõem os textos.

Exemplifiquemos este segundo tipo de trabalho.

Para o texto "O cantor das matas" sugerem:

#### *O cantor das matas*

*O uirapuru é o cantor das florestas amazônicas. É um pássaro que tem um canto tão lindo, tão melodioso que os outros ficam quietos e silenciosos, só para ouvi-lo. O uirapuru tem a cor verde-oliva e a cauda avermelhada. Quando começa a cantar, toda a mata emudece para ouvir seus gorjeios maravilhosos.*

*Por isso, os sertanejos acham que esse pássaro é um ser sobrenatural. Aliás, uirapuru quer dizer pássaro que não é pássaro. Depois de morto, seu corpo é considerado um talismã, que dá felicidade a quem o possui.*

*A lenda do uirapuru é interessante. Dizem que, no sul do Brasil, havia uma tribo de índios, cujo cacique era amado por duas moças muito bonitas. Não sabendo qual escolher, o jovem cacique prometeu casar-se com aquela que tivesse melhor pontaria. Aceita a prova, as duas índias atiraram as flechas, mas só uma acertou o alvo. Essa casou-se com o chefe da tribo.*

*A outra, chamada Oribici, chorou tanto que suas lágrimas formaram uma fonte e um córrego. Pediu ela a Tupã que a transformasse num passarinho para poder visitar o cacique, sem ser reconhecida. Tupã fez-lhe a vontade. Mas verificando que o cacique amava sua esposa, Oribici resolveu abandonar aqueles lugares. E voou para o norte do Brasil, indo parar nas matas da Amazônia.*

*Para consolá-la, Tupã deu-lhe um canto melodioso. Por isso, ela vive a cantar para esquecer suas mágoas. E os outros pássaros, quando encontram o uirapuru, ficam calados, para ouvir suas notas maviosas.*

(SANTOS, in PASSOS et alii, 1988b:39)

**1. Copie os títulos de acordo com a ordem dos acontecimentos:**

- . Casamento de cacique com a índia vencedora.
- . Descrição do uirapuru.
- . Ida para as matas da Amazônia.
- . Canto para esquecimento das mágoas.
- . Amor de duas índias pelo cacique.

De todos os livros consultados da 4ª série, apenas o de GIANINI et alii apresenta um trabalho que se preocupa em recontar o acontecimento narrado em partes sequenciadas e que, reunidas, formam um todo coerente, que tem sentido, porque relata as suas idéias principais em um encadeamento. Observemos o exercício que cria para o texto "A velhota contrabandista".

*A velhota contrabandista*

*Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava a fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da alfândega - tudo malandro velho - começou a desconfiar da velhinha.*

*Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da alfândega mandou ela parar. A velhinha parou; então o fiscal perguntou assim:*

*- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?*

*A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo, e respondeu:*

*- É areia!*

*Aí quem riu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.*

*Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha, e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.*

*Diz que foi aí que o fiscal se chateou:*

*- Olha vovozinha, eu sou fiscal da alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.*

*- Mas o saco só tem areia! - insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:*



- *Eu prometo a senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada à ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?*
- *O senhor promete que não "espaia"? - quis saber a velhinha.*
- *Juro - respondeu o fiscal.*
- *É lambreta.*

(PRETA, in GIANINI et alii, 1988b:68-9)

**1. Ordene as frases de acordo com a história:**

- ( ) O fiscal queria saber o que a velhinha levava todos os dias no saco atrás da lambreta.**
- ( ) Ele manda que a velhinha vá embora.**
- ( ) Uma velhinha, todos os dias, cruzava a fronteira de lambreta.**
- ( ) O fiscal continua desconfiado e quer saber qual o contrabando da velha.**
- ( ) O fiscal examina o saco e vê que é areia.**
- ( ) Ele examina o saco durante um mês e não descobre qual é o contrabando.**
- ( ) Ela responde que é lambreta.**
- ( ) O fiscal, então, pergunta à velha qual o contrabando que ela faz.**

Como já dissemos anteriormente, a escolha do texto exerce influência na organização do exercício de ordenação de fatos. O ideal seria se trabalhar com um texto que contivesse a narração de todo um acontecimento porque apresenta mais favorabilidade para ser resumido e que este resumo fosse apresentado, preferencialmente, em cinco orações, que é uma quantidade razoável para um aluno das séries iniciais do 1º grau, ordenar.

#### 1.6. Exercício de correspondência

Na amostra utilizada, ocupa o sétimo lugar na preferência das professoras em relação aos exercícios que se valem para desenvolver a compreensão de textos, participando com 1%, o que corresponde a 10 exercícios/questões de um total de 1011, estando presente em dez textos dos 132 analisados.

Tanto nos livros como no trabalho da professora, de modo geral, é um tipo de exercício incomum; mesmo aqueles que o usam, fazem-no esporadicamente, enfatizando relações entre as personagens e suas ações verbalizadas ou praticadas e suas características.

Sua organização, na 4ª série, se assenta sob duas formas: o completamento e o uso de colunas. Nesta segunda forma, a correspondência biunívoca ou a obrigatoriedade de se estabelecer uma relação entre cada elemento de ambos os conjuntos mencionados, constituem a base do exercício, embora nem sempre o pensamento seja necessário para isto.

Os modelos criados pelas professoras, na 4ª série, especificamente, não se diferenciam daqueles já citados nas séries anteriores, pois apresentam os mesmos tipos de falhas e a inclusão dos mesmos tipos de facilidades que desviam o aluno do acionamento do pensamento, uma vez que ele pode resolvê-los através do simples uso da percepção. Como exemplo, para confirmação, incluímos um exercício que a professora criou para o texto "Que passarinho linguarudo" e outro criado para o texto "A corrida", ambos já citados anteriormente, só para que se possa comparar as duas formas diferentes de organização.

**1. Numere classificando as características de cada uma das personagens:**

- |              |                  |
|--------------|------------------|
| (1) Mãe      | ( ) desobediente |
| (2) Serginho | ( ) preocupada   |
|              | ( ) protetora    |
|              | ( ) assustado    |
|              | ( ) valente      |

**1. Ligue corretamente:**

- |            |                 |
|------------|-----------------|
| (1) Pedro  | ( ) inteligente |
| (2) Janjão | ( ) intrometido |
|            | ( ) forte       |
|            | ( ) treinado    |

Estes dois exemplos se referem a um mesmo tipo de relação, mas suas análises revelam diferenças marcantes de organização: o primeiro, pelo fato de trabalhar com gêneros distintos, desconsidera este aspecto e enumera as características, normalmente, esquecendo que o exercício, ao ser apresentado para o aluno, está praticamente pronto porque ele não é tão tolo a ponto de relacionar personagem feminina com característica masculina. Cuidados, neste sentido, devem ser observados, para que todo exercício apresente um mínimo de questionamentos que incitem o aluno a pensar.

Em relação à criação dos autores, os exemplos de seus livros, de modo geral, procuram variar de conteúdo e aproveitar aspectos presentes nos textos.

Examinamos o trabalho de SIQUEIRA et alii (1990c), CASASANTA & GONDIM (1985b), MORAES & ANDRADE (1990), AZEVEDO (1987c) e de ALMEIDA & RESENDE (1987). Dentre eles se destaca o de ALMEIDA & RESENDE, porque estas autoras usam em quase todos os textos de seu livro exercícios de correspondência. Repetem alguns modelos em algumas lições e criam novos para outras, aproveitando as idéias disponíveis. Vejamos alguns exemplos:

Para o texto "Procurando um abrigo" propõem os seguintes exercícios:

*Procurando um abrigo*

*Estava ventando muito. Zzzzzzz - fazia o vento, soprando. Dona Pardoca, encolhidinha no pé de fruta-de-conde, olhou mais uma vez para o céu. Oh, como o céu estava escuro! Na certa ia chover.*

*- Se eu não sair daqui vou apanhar chuva - disse Dona Pardoca.*

*E deu dois pulinhos para a frente, metendo-se debaixo de umas folhas, para não se molhar quando começasse a chover. Dona Pardoca, que havia nascido na mata, fazia sempre assim quando ia chover. Que outra coisa podia fazer a pobrezinha? Não tinha uma casa como a mulher do João-de-Barro, de quem era muito amiga. Eram, até, comadres. Ah, sua comadre Joaninha-de-Barro é que era feliz! Tinha a sua casinha, com parede e tudo, onde morava com o marido. Quando chovia, a comadre Joaninha-de-Barro ficava lá dentro, olhando da janela, enquanto a chuva caía lá fora. Dentro de casa ela não se molhava.*

- Ah, se eu também tivesse uma casa! - dizia Dona Pardoca, nos dias de inverno.

A comadre Joaquina-de-Barro, botando a cabeça fora da janela, respondia:

- Veja se arranja um beiral, comadre, onde você possa morar. É a mesma coisa. Faça como os outros pardais. Num beiral, você vai ficar tão agasalhada quanto eu aqui em casa.

Dona Pardoca, que nunca havia saído da mata, não sabia o que era um beiral. Que palavra esquisita! Que queria dizer beiral? Dona Pardoca queria saber.

A comadre Joaquina-de-Barro, que era muito viajada, disse então a ela:

- Do lado de lá da mata, onde moram os homens, existem muitos beirais. É só você voar até lá. Os homens moram em casas grandes, bem maiores, muito maiores do que a minha. São casas enormes. Em todas elas você encontra um beiral para morar. É só escolher.

- Quer dizer que toda casa tem um beiral? - perguntou Dona Pardoca, interrompendo a conversa da comadre.

- Tem - respondeu Dona Joaquina.

Dona Pardoca, muito curiosa, continuou a perguntar:

- A sua tem, comadre?

- A minha?

- Sim. Se a sua casa tem beiral, me mostre onde ele fica que eu quero ver - continuou a falar Dona Pardoca. - Pensando bem, em vez de eu voar para a terra dos homens, podia ficar aqui mesmo, no beiral de sua casa. Será que você deixa? Responda, comadre, responda! Pense no frio que a sua amiga está passando:

- Mas quem foi que disse que a minha casa tem beiral? - respondeu Dona Joaquina-de-Barro. - Quem sou eu, comadre, para ter casa com beiral!

Dona Pardoca ficou sem graça:

- Ah, não tem? Quer dizer que não tem? Sua casa não tem beiral?

- Não ... Não tem não. Você já viu casa de João-de-Barro com beiral?

- Pois se eu nem sei o que é beiral... - disse Dona Pardoca.

- Até agora você não me explicou o que é.

- Não expliquei porque você não me deu tempo.

- Está bem, comadre - tornou a falar Dona Pardoca. - Me desculpe.

- Dona Joaquina-de-Barro, que estimava muito Dona Pardoca, e tinha muita pena dela quando chegava o inverno, pois ela não tinha onde se agasalhar, falou então assim:

- Se minha casa fosse maior, comadre, você podia ficar morando aqui comigo. Mas em minha casa mal cabe a minha família. Beiral, não tenho para lhe dar. Pensando bem, o melhor mesmo é você se mudar para a terra onde moram os homens. Vou sentir saudades suas, comadre. Mas você pode vir me visitar de vez em quando. É mais fácil para você do que para mim. Já estou cansada de viajar, e agora, que me casei, não pretendo sair mais daqui. Além disso, meu marido é muito ciumento, como você sabe. Ele não quer que eu saia de perto dele.

- Está bem, comadre - disse Dona Pardoca. - Sei que você é minha amiga. E lhe sou muito grata por tudo. Mas, como é mesmo essa história de beiral?

- Ah, sim! Vou lhe explicar tudo direitinho - disse Dona Joaquina. - As casas dos homens, como você verá, são

cobertas de telhas. A cobertura delas se chama telhado. O beiral é a beira do telhado, e você pode ficar morando nele, como o fazem os pardais da cidade. No beiral, debaixo das telhas, você não apanha chuva, e vai ficar bem agasalhada neste inverno. É uma morada muito boa. Você vai ficar satisfeita. E nunca mais, mais nunca, há de se queixar de que não tem casa onde morar, como se queixou hoje. Eu só quero que você seja muito feliz lá.

Quando acabou de falar, Dona Joaquina-de-Barro, estava com os olhos cheios de lágrimas. Eram lágrimas de saudades de Dona Pardoca, sua velha amiga e comadre, que em breve ia partir em busca do beiral.

(SALES, in ALMEIDA & RESENDE, 1987:18-20)

**1. A quem se referem as notícias?**

- . Dentro de casa ela não se molhava. Ela é .....
- . Ela não tinha onde se agasalhar. Ela é .....
- . Ele não quer que eu saia de perto dele. Ele é.....

**2. Quem fala? Complete com um dos nomes: Dona Pardoca ou Joaquina-de-Barro.**

- Ah, se eu também tivesse uma casa!.....
- Veja se arranja um beiral, comadre, onde você possa morar. ....
- Quer dizer que toda casa tem um beiral? .....
- A sua tem, comadre? .....
- Ah, sim! Vou explicar tudo direitinho. ....

**3. Relacione personagens e ações numerando de acordo com as ações:**

- |  |   |
|--|---|
| 1. Dona Pardoca                              | 2. Joaquina-de-Barro                          |
| ( ) Olhava da janela, enquanto a chuva caía. | ( ) Estava com os olhos molhados de lágrimas. |
| ( ) Nunca tinha saído da mata.               | ( ) Não sabia o que era um beiral.            |
| ( ) Era muito viajada.                       | ( ) Em breve partiria em busca do beiral.     |

**4. Ordene a 2ª coluna pela 1ª:**

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| 1. Desejo de D. Pardoca.            | ( ) Curiosidade: quis saber o que era um beiral. |
| 2. Ocasão do desejo.                | ( ) Proteção.                                    |
| 3. Motivo do desejo.                | ( ) Ter uma casa como a da comadre.              |
| 4. Sugestão de Joaquina-de-Barro.   | ( ) Nos dias de Inverno.                         |
| 5. Reação de D. Pardoca à sugestão. | ( ) Arranjar um beiral.                          |

Para o texto "O rato orgulhoso", já citado anteriormente, ALMEIDA & RESENDE organizam:

**1. Complete pelo quadro abaixo:**

**Que característica demonstra possuir a personagem quando afirma:**

<p><i>persistência - ambição - presunção - orgulho - ingenuidade</i></p>
--

- *Eis uma boa façanha...* (.....)

- *Todos os animais têm que reconhecer em mim um verdadeiro*

*herói.* (.....)

- *Visivelmente aquele pau está sustentando o céu. Se eu o derrubar, o céu cai.* (.....)

- *Qual? Sou mesmo diferente dos outros?* (.....)

- *... mas eu provarei a minha importância.* (.....)

Em raros exemplos, apresenta-se ao aluno questões cujas respostas não estão contidas claramente nos textos usados, significando um tipo de exercício de fácil preenchimento e onde muito pouco se dá chance dele pensar por si próprio, uma vez que as respostas estão previamente elaboradas.

Um outro tipo de exercício também é utilizado pelas professoras de 4ª série - o de citação, que aparece na amostra analisada no quarto lugar da preferência docente, participando com 41 questões que são correspondentes a 4% do total de 1011. Tal como fizemos anteriormente, deixamos de comentá-lo por envolver questões onde se solicita, sem subterfúgios, do aluno que transcreva expressões ou orações inteiras dos textos em uso, ação que o desobriga de qualquer relação com o pensamento, o que não se constitui em objeto desta pesquisa.

## 2. AS OPERAÇÕES MENTAIS, CUJA EXPRESSÃO É SOLICITADA NAS QUESTÕES/EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

O trabalho desenvolvido na 4ª série, em relação à compreensão de textos, não apresenta mudanças significativas àquela constatado nas séries anteriores: é baseado nos mesmos tipos de exercícios, enfatiza as mesmas duas operações mentais (a identificação e a relação causal) e esporadicamente aciona as demais escolhidas para análise nesta pesquisa, as quais mudam de posicionamento quantitativo, mas seguem um mesmo estilo qualitativo de apego às informações explícitas do texto e de manutenção de um baixo envolvimento com a atividade intelectual propriamente dita.

Na identificação, prevalece a preocupação com os detalhes relacionados ao contexto dos fatos e com as ações verbalizadas ou praticadas pelos personagens, sem que haja um questionamento maior sobre estas e desconsiderando-se a desinflúência daqueles no ato de compreensão das mensagens que um texto encerra. Aliás, em muito poucas oportunidades se procura levantar; através do uso da própria iniciativa discente, não usando vias optativas ou sugestivas, os aspectos de conteúdo subjacentes ao material que está sendo destrinchado.

Da mesma forma, a relação causal é ativada mais para localizar no texto a parte que especifica uma justificativa de alguma relação dada qualquer, do que para extrair, do raciocínio infantil, uma opinião, que implique em criatividade e que esteja sustentada em fatos coerentes, que sirva para demonstrar preferência ou denotar desagrado, a qual, realmente, se caracteriza como uma oportunidade de ativação do pensamento.

As questões que movimentam a implicação se elevam (quando sua quantidade é comparada às duas séries anteriores) mas em um percentual insignificante enquanto a fase de desenvolvimento infantil acha-se muito favorável para que isto se concretize, de forma mais consistente, o que deixa de ser aproveitado.

O QUADRO VI descreve a situação encontrada na 4ª série.

QUADRO VI - DISTRIBUIÇÃO QUANTITATIVA DAS OPERAÇÕES MENTAIS E SUAS OPERACIONALIZAÇÕES EXPRESSAS NAS QUESTÕES/EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTOS DE 4ª SÉRIE

OPERAÇÕES MENTAIS		TOTAL
1. IDENTIFICAÇÃO		775
Identificar:		
1.01.	partes componentes do texto (título, autor, número de parágrafos)	16
1.02.	tema/assuntos tratados no texto	4
1.03.	local da ação dos fatos/acometimentos	51
1.04.	momento/época da ocorrência dos fatos/acometimento	21
1.05.	personagens principais e secundários	35
1.06.	características das personagens	43
1.07.	ações verbalizadas e praticadas pelas personagens	83
1.08.	detalhes relacionados ao contexto dos fatos/acometimentos	406
1.09.	moral/ideia principal/mensagem que exprime o acontecimento	18
1.10.	fato antecedente/consequente a fato dado	1
1.11.	pontos de vista do leitor	49
1.12.	um novo título para o texto	7
1.13.	título mais adequado ao texto de modelos sugeridos	1
1.14.	fatos da vida do leitor	15
1.15.	pontos de vista do leitor com justificativa	25
2. RELAÇÃO CAUSAL		156
2.01.	Apontar causas dos fatos/acometimentos	47
2.02.	Apontar consequências dos fatos/acometimentos	0
2.03.	Apontar causas das formas de ser e de agir de personagens	106
2.04.	Apontar consequências das formas de ser e de agir de personagens	3
2.05.	Estabelecer relação entre duas ou mais ações/reações de personagens	0
2.06.	Estabelecer relação entre dois ou mais fatos/acometimentos	0
3. CORRESPONDÊNCIA		17
Fazer corresponder:		
3.01.	fatos a personagens (e vice-versa)	0
3.02.	ações a personagens (e vice-versa)	6
3.03.	características a personagens (e vice-versa)	7
3.04.	local das ações a personagens (e vice-versa)	0
3.05.	pertences de personagens a seus respectivos donos	1
3.06.	época de transcorrência a fatos (e vice-versa)	0
3.07.	objetos de trabalho a personagens (e vice-versa)	0
3.08.	ações verbalizadas a ações praticadas (e vice-versa)	0
3.09.	características de personagens a expressões similares	1
3.10.	número da estrofe a palavras a ela relacionada	1
3.11.	assuntos com parágrafos	1
4. CLASSIFICAÇÃO		31
4.01.	Agrupar personagens conforme atributos comuns (todos os...)	0
4.02.	Agrupar personagens em uma ou duas subcoleções conforme atributos comuns (alguns...)	0
4.03.	Agrupar ações de personagens conforme atributos comuns	2
4.04.	Agrupar características de personagens conforme atributos comuns	4
4.05.	Agrupar elementos pertencentes ao contexto dos fatos conforme categorias discriminadas	0
4.06.	formar coleção com personagens que pertençam simultaneamente a duas (ou mais) outras coleções	0
4.07.	formar coleção com ações e/ou características de personagens que pertençam simultaneamente a duas (ou mais) outras coleções	0
4.08.	Elaborar critério de classificação para grupos de personagens, ações e características de personagens, fatos de um mesmo acontecimento, pormenores contidos no acontecimento	0
4.09.	Selecionar, dentre categorias explícitas, a mais adequada à classificação de determinados conjuntos já constituídos	0
4.10.	Agrupar fatos em categorias discriminadas	25
5. SERIAÇÃO		20
5.01.	Ordenar elementos do texto (fatos, ações, personagens, pormenores) conforme algum atributo (peso, cor, tempo, espessura, textura, resistência, altura, idade...)	0
5.02.	Ordenar fatos de um mesmo acontecimento obedecendo sua sequência cronológica (começo, meio e fim)	20
6. IMPLICAÇÃO		12
6.01.	Estabelecer concordância/discordância por ações de personagens/fatos do acontecimento, justificando	10
6.02.	Justificar adequação de fatos do acontecimento	0
6.03.	Dar título a textos ou trocar títulos de textos, justificando	2
6.04.	Supor fatos ou ações de personagens que mudariam a sucessão do acontecimento	0
6.05.	Sugerir modos de agir se fosse a personagem, justificando	0
6.06.	Predizer fatos para um acontecimento incompleto	0
6.07.	Supor eventos que teriam lugar entre dois ou mais fatos descritos no acontecimento	0
<b>Total</b>		<b>1011</b>

Surgem, apenas, como novidade, novas formas de operacionalizar a identificação e a correspondência, o que demonstra uma vazão possível à superação do que está posto, desde que, para isto, o direcionador do processo ensino-aprendizagem esteja disposto e despenda esforços. Por outro lado, muitas das operacionalizações projetadas continuam inexecutáveis, pelo próprio plano de trabalho desenvolvido pelas professoras e autores, que preferem muito mais repetir (porque a estrutura de organização já é suficientemente conhecida) que inovar (gesto que exige mais tempo, conhecimento, criatividade, etc).

Um acontecimento tem uma razão de ser e provoca, por causa dela, uma consequência passível de ser pronunciada. Isto significa que as reações do aluno nada mais são do que o resultado das ações que desenvolveu sob orientação daquilo que a ele se propôs e da forma como isto foi feito e concebido. A professora e os autores deveriam ter esta máxima mais próxima de si, a fim de evitarem danos ao processo de crescimento pessoal de cada aluno, que repercutirão sempre no desenvolvimento do seu próprio trabalho.

Ao concluir a 4ª série terá o aluno passado por experiências suficientes com as operações mentais consideradas nesta pesquisa (presentes no trabalho de compreensão de textos, realizado ao longo de quatro séries de ensino), de modo a consolidar, uma fase do desenvolvimento de sua inteligência e a adquirir condições para impulsioná-lo a outra, mais avançada?

Os dados quantitativos e qualitativos obtidos fazem supor que esta intenção, se planejada, foi desviada para uma rotina que primou por um convencionalismo e monotonias incessantes, a ponto de permitir uma possível consequência: um aluno maneirista e acima de tudo inseguro. Tão inseguro que algumas professoras sentem necessidade de antecipar o trabalho de compreensão de texto que realizariam em uma prova, para ocasião que se antecede a ela, como atividade de um dia normal de aula, pensando que, em assim procedendo, o aluno obterá melhor nota e mais condições de efetivar, noutro dia, aquela estratégia (tal como constatamos em duas oportunidades no material amostrado de 4ª série). Este gesto, entretanto, serve para encobrir mais as incertezas, a própria insegurança e desconhecimento da professora, dos fins e repercussões que a implementação de um tipo de trabalho provocam e a que chegam.

Estabelecer dúvidas sobre a possibilidade do aluno cumprir tarefas, para as quais está sendo habituado há anos escolares ininterruptos, pode configurar-se como uma situação intrigante. Na realidade, ela pode ser mais simples do que se a concebe porque pode ser originária de recalitrações perpetradas pelas próprias professoras, que desconhecem o ritmo que entabulam nas suas práticas em sala de aula. Mediante este comportamento, qualquer medida inovadora que tomem, poderá não surtir o efeito desejado pois estarão mudando estratégias (que, a princípio, surtem algum efeito como tudo que é novo) mas não combatendo o mal. E isto porque possivelmente estarão estabelecendo incessantemente prioridades no acionamento de operações mentais, quando o mais lógico deveria ser uma equidade e, no caso do trabalho específico com o texto, pelas suas propriedades, o uso do maior número possível delas pois as condições internas e extrapolantes dele (aluno) podem permitir.

Por outro lado, independentemente do número ou do tipo de operação mental que a professora solicite para o aluno expressar em um exercício de compreensão de textos, um cuidado muito importante não deve ser relegado: a forma como este exercício é organizado.

Verificamos, pelos modelos de exercícios anexados neste estudo, que todos eles podem ser relacionados a uma determinada operação mental (tanto é assim que obtivemos dados quantitativos, expressos em quadros próprios, série a série). Entretanto, quando fizemos a análise do que se propunham e confrontamos com as idéias contidas no texto de onde tiveram origem, verificamos que não apresentavam para o aluno dificuldades ou oportunidades de ativarem seu pensamento, pela forma como foram construídos, isto é, além de solicitarem informações explícitas do texto, muitas vezes transpunham-nas integralmente dele para o exercício, facilitando ou proporcionando pistas para que este sujeito, os preenchesse usando mais processos perceptivos que as operações mentais que seus títulos davam a impressão que estavam solicitando. Não devemos esquecer também que, em muitas oportunidades, o aluno, para preencher o exercício era obrigado a se reportar a palavras idênticas às do texto porque o que o exercício, em si, solicitava não estava claro, restando como saída, a ele, o ato de copiar para "não errar" ou não "perder a confiança do professor". E copiar é gesto mecânico, motor, que envolve ação, percepção, mas dispensa ou relega a segundo plano a ativação da estrutura mental.

E não é isto o que a escola se propõe, pelo menos em tese.

Se esta entidade está propondo objetivos, mas praticando outros, de forma consciente ou inconsciente, ela está vivendo uma contradição que, neste caso específico, precisa ser superada a fim de que não perca sua integridade e os propósitos a que se dispõe realizar.

# Capítulo VII



## CONSTATAÇÕES, ARGUMENTOS E LIMITAÇÕES

Ao iniciarmos este estudo, tínhamos como meta penetrar no interior da prática pedagógica para o desvelamento de uma de suas múltiplas faces, isto é, analisar instrumental básico de trabalho do professor para verificar como nele são propostas as formas que tem usado para incrementar o desenvolvimento mental do aluno.

Esta face, em especial, foi escolhida pelo desejo de conhecê-la, além do nível da intuição, da suposição. Além disso, pelas implicações que trava com o processo de cognitividade do aluno e para levantar argumentos que venham mostrar ao professor a necessidade dele assumir suas funções com um tipo de responsabilidade distinta àquela que vem dispensando.

Também porque acreditávamos ser premente uma mudança que venha derrotar a rotina maçante que grassa o dia-a-dia da sala de aula, a qual prejudica, ao mesmo tempo, o trabalho do professor e àquele que se nutre dele para se transformar.

Ainda, a preferência em examinar a ação docente se justificava porque não concordávamos com o percentual, na divisão de culpas, que este profissional se atribui, quando ele próprio questiona os insucessos do processo de ensino escolar. Da mesma forma, não compartilhávamos com ele quando solicita, com insistência, ao aluno que mude, sem que ele próprio, contribua para que esta mudança se efetive. Ou que formule críticas aos agentes próximos e remotos com quem precisa manter relações profissionais, na sua presença ou ausência, não estando ele disposto a ouvir outras, em contrapartida. Ou que faça pedidos que suscitem desses mesmos agentes um dispêndio ampliado de esforços, quando ele próprio se omite e se indispõe contra isto ou a favor do novo, que representa o rompimento com os laços rotineiros, sustentados efusivamente e tidos como onipotentes.

Por outro lado, também, discordávamos de posturas docentes que reivindicam prévia e prioritariamente um acréscimo de condições materiais, além de mais funcionários, para a consecução dos objetivos que a entidade escolar se propõe a cumprir, desatrelado de uma análise mais acurada do processo ensino-aprendizagem em desenvolvimento, isto é, com as condições que dispõe, porque, novamente, estar-se-ia disfarçando posições e, ao mesmo tempo, perpetuando falsas filiações, já tidas e provadas como anacrônicas.

Outrossim, propusemo-nos como tarefa o examinar preferencialmente propostas docentes, baseadas no princípio que menciona que quem se propõe a conduzir, a orientar, a formar, a transformar, deve ser o mais experiente, o mais desenvolvido intelectualmente e, em consequência, aquele que entra na relação com uma carga maior de responsabilidade - ao nosso ver, nos tempos atuais, desalinhada, carente de aprumo e mesmo de condições materiais, entre as quais arrolamos estudos sobre sua atuação que lhe permitam se "ver" e se "conhecer" melhor.

Independentemente a caracterizações prévias que formuláramos a respeito de atitudes docentes, supúnhamos encontrar resultados diferentes, quanto à questão específica da condução do desenvolvimento da inteligência do aluno, daqueles que arroláramos intuitivamente, com base em nossa experiência profissional e convivência com o ambiente escolar.

O que encontramos, todavia, confirma nossas suposições de que as questões/exercícios que o professor vem propondo (notadamente as relacionadas à compreensão de texto), nas escolas pesquisadas, não estão sendo usadas com o firme propósito de alimentar um processo de desenvolvimento da inteligência infanto-juvenil. Destinam-se, sim, mais a preencher o tempo do aluno, no período letivo.

Essa tese já fora provada, anteriormente, de forma diversa, por linguistas ao formularem estudos sobre o modo como é feito o trabalho com o texto.

No entender dos linguistas, o trabalho com o texto tem levado em consideração apenas aspectos superficiais deste material porque quando o aluno trabalha com ele, afirmam, não é para analisar seus diversos significados e mensagens claramente contidas ou embutidas em suas entrelinhas; é apenas para transpor informações (as quais, na maioria das vezes, não tem importância nenhuma, em seu contexto) de um lugar para outro, ou seja, do texto para os exercícios.

Esse procedimento frequente em uma sala de aula, deixa entrever descaso e desperdício, já que o uso do texto é, talvez, a estratégia mais comumente utilizada neste local, e da qual se vale toda a grande massa docente de todas as disciplinas escolares. Existem estatísticas, conforme exemplo informado em capítulo anterior que confirmam o elevado percentual de professores que não abre mão do "livro didático", isto é, do uso de textos.

Embora as perspectivas deste estudo se diversificassem àquelas dos estudos entabulados pelos linguistas, os resultados obtidos se aproximam uma vez que estão relacionados a cerceamentos e a prejuízos para o aluno como a desaproveitamento de estratégia e recurso disponível ou de fácil acesso, embora o professor reclame por mais condições materiais enquanto não sabe valorizar e aproveitar as que tem em mãos.

O ponto dramático desta situação é que essa forma truncada de exploração de texto é disseminada já a partir da 1ª série do 1º grau e não é mais interrompida; pelo contrário, é incrementada ao longo das demais séries da primeira fase da escola elementar ( período que fixamos para examinar ) por um amplo cortejo de repetições de erros e falhas nos modos de organização das questões/exercícios e de ativação das operações mentais.

As colocações, a seguir, procuram demonstrar, de acordo com a análise que fizemos dos dados e dentro das limitações deste trabalho, exemplo de situação inoportuna que começa a ser implantada já na série inicial do 1º grau.

A 1ª série da escola de 1º grau, além de ser a série com maior número de frequência deste tipo de ensino, é, na escola pública, na grande maioria dos casos, a série inicial da escolaridade da grande maioria dos seus frequentadores e é ainda a série onde se ativa o contato sistemático do sujeito com a prática da leitura e da escrita. Daí, porque, vem enfatizada por características pessoais, distintas das que lhe sucedem.

O grau de relevância, dessa ênfase, hoje, é questionado porque, na concepção de alguns pesquisadores, repercute na grafia espontânea da criança ao se (a escola) eleger signos convencionais tais como letras, números, sílabas e frases, a ponto dela (criança) se negar e resistir a escrever palavras diferentes daquelas usuais do dia-a-dia da sala de aula. Não cabe a este trabalho discutir esta questão, embora ela seja a responsável direta na elaboração do material (no caso, os textos) que a professora utiliza e que se constituiu no recurso escolhido para analisar as operações mentais veiculadas nas séries iniciais do primeiro grau.

Proveniente de uma concepção de que a criança espera a escola para começar a aprender a ler e a escrever e que só realiza estas atividades dentro de uma expectativa, tanto de ordem temporal como de conteúdos, prevista pela professora, os primeiros textos, lhe apresentados, para ler ou lhe pedidos para serem formulados estão diretamente relacionados à quantidade de palavras dominadas e estas, por sua vez, à quantidade de famílias silábicas dominadas. Este fato configura uma das características mais singulares da 1ª série e vem determinar o tipo de texto com que o aluno convive quase que em todo o transcurso de frequência a ela. Em raras exceções e em dependência direta com o progresso da turma e sucesso na didática usada pela professora, o aluno passa a manusear textos do primeiro livro - o que representa um avanço de superação à cartilha.

Estes textos iniciais, tal como dissemos anteriormente, presos às famílias silábicas dominadas, resultam, não propriamente no que se concebe como um "texto" (conjunto de fatos dispostos natural e organizadamente em parágrafos, articulados entre si por fatores como coesão e sucessão), mas em um conjunto de palavras já conhecidas pelos alunos e, muitas vezes repetidas (por falta de expressões sinônimas que, "certamente, este ainda não domina"), que vêm formar orações que descrevem, geralmente um só fato e, na maioria articuladas entre si, de forma artificial. Conforme BOGO, "os escritos que as professoras usam(...) não são textos porque lhes falta coesão, sem o que não há texto. São um amontoado de frases soltas."\*

\* BOGO, Orlando, 1989. Depoimento pessoal prestado à pesquisadora especificamente para este estudo, de forma escrita.

Estes "textos" pelas vinculações a que estão atrelados resultam em uma pobreza de informações e em modos repetidos de estruturação. Como exemplos temos a incidência grande de uma oração em que alguma personagem fala alguma coisa, qualificando alguma coisa; ou a construção de orações que, estruturalmente, dão ênfase somente ao sujeito, predicado e a um só tipo de complemento.

Este material, que a professora transcreve de livros ou organiza sozinha, conseqüentemente, cerceia a ação de explorá-lo em exercícios de compreensão, seja na forma, seja no conteúdo. Mas apesar destes fatos, é este tipo de material que sustenta o trabalho que a professora se vale para levar o aluno a desenvolver objetivos específicos de compreensão de texto. Uma vez ruim com eles, pior sem eles. Daí porque, em nosso entendimento, apesar das formas inconvenientes de sua estrutura, a professora deve conseguir fazer com que eles, apesar de sua precariedade, cheguem a ser aproveitados visando desenvolver, de modo especial, o pensamento do aluno.

Desconsiderando o tipo de texto usado na 1ª série e o seu conteúdo, nos detivemos nos exercícios que os acompanham e nas operações mentais que estes fazem o aluno ativar, para seu preenchimento. Neles constatamos caracterizações comuns a todas as suas formas diferentes de apresentação, ou seja, nelas não se leva ou pouco se leva o aluno a acionar pensamento porque, geralmente, as respostas requeridas às questões estão integralmente contidas nos textos, bastando encontrá-las, mais por um processo de discriminação visual do que um esforço mental, e recopiá-las. Esta situação se destaca muito mais nas questões que relacionamos à ativação específica da operação identificação, embora, na realidade, esta operação, pela forma como a questão foi proposta (não pelo conteúdo) sequer chegasse a ser desencadeada, por parte do aluno.

Se os exercícios de compreensão de texto pouco acionam pensamento, na 1ª série, pôde-se inferir que este fato está relacionado, conforme mencionamos anteriormente, à forma como eles são organizados.

Especificamente no caso do questionário, destaca-se a própria forma de organização das perguntas. Geralmente, as perguntas questionam informações explícitas no texto e a forma de solicitá-las é redigida de modo que o aluno retire e transcreva do texto toda uma oração. Este gesto, insistentemente repetido, corta pela raiz a relação existente entre pergunta e resposta, isto é, a possibilidade da criança compreender que a resposta, em um trabalho escrito, é uma oração que deve conter, embutida em si, uma parte da pergunta que é completada com a informação que se está solicitando, a qual pode ser transposta do texto ou ser fruto da criação da mente humana, e que estas duas partes devem estar dispostas de forma tal, a ponto de obedecerem concordâncias e expressarem claramente uma idéia. Este corte desaproveita oportunidades do aluno perceber, mais cedo, que é possível se perguntar a respeito de alguma informação de forma distinta à apresentada no texto; que é possível criar uma oração afirmativa, utilizando-se de parte de uma oração interrogativa; que a nova oração, criada a partir de elementos já dados, precisa ter um significado a ser delineado por ele (aluno) e que precisa ter consistência sintática e lógica.

O questionário, ainda, permite a formação de hábitos que, no nosso modo de ver, mais atrapalham e prejudicam o processo cognitivo discente do que exercem influências salutares. Como exemplo, temos a aceitação de palavras soltas que, juntas, não chegam a formar uma oração, como resposta a perguntas feitas. Este hábito pode se tornar um fator de entrave à organização do texto, que exige do aluno a capacidade de criação de orações com seus devidos termos integrantes e acessórios.

A exigência de respostas completas, encarada aqui como uma oportunidade ofertada ao aluno para formular uma criação completa, talvez seja uma alternativa indireta, das mais eficientes, para a criação da fluência do ato de redigir e da aprendizagem da colocação correta dos termos, em uma oração.

Perguntamo-nos até por que a professora é incapaz de estabelecer esse tipo de relação que, certamente, viria influenciar positivamente o aluno, no trabalho individual de organização textual, uma vez que este estaria experimentando a sintaxe de sua língua-padrão e já a partir de sua escolaridade inicial. Em uma primeira hipótese, supomos que lhe falte competência técnica. Às vezes, que seja motivada por simples falha perceptiva que lhe impulsiona a centrar-se em outros dados menos importantes mas, aos quais, atribui valor distinto. Também, quem sabe, e associado a esta falha perceptiva, a razão possa ser porque não tem introjetado, dentro de si, hábito idêntico, quando exercita atividades similares, por escrito, advindo daí um impedimento de comprovar a utilidade do gesto e lhe valorizar. Um pouco mais distanciado do fato, mas também relacionado a ele, se encontra a hipótese da falta do hábito de organizar textos. Como a professora esporadicamente produz um texto, permanece alheia às dificuldades existentes nesta tarefa, tendo, inclusive, dificuldade de estabelecer parâmetros, que ajudariam o aluno em um trabalho de orientação, pela simples vivência da experiência.

Até que a professora compreenda, ou busque compreender, e concorde com a medida, ter-se-á passado um tempo muito precioso, que estará perdido para o aluno, o qual, em última instância, será o grande prejudicado.

Se nos reportarmos ao exercício de completamento de lacunas, a situação não ficaria diferente. Este exercício deveria ser uma estratégia que proporcionasse ao aluno, elementos semelhantes à criação das respostas às perguntas, isto é, deveria conter orações iniciadas nas quais, utilizando pensamento e exercendo a prática lexical, o aluno apusesse informações retiradas do texto ou supostas pela sua vivência, lógica ou imaginativa, obedecendo às regras de uma construção gramatical. No entanto, não é isto o que constatamos nos exercícios analisados. São retiradas das orações partes essenciais de sua estrutura gramatical, impedindo o aluno de praticar os objetivos acima expostos e interpondo outros, meio duvidosos ou relacionados, em demasia, com o ato de copiar duplamente porque sem utilizar o texto, ele não tem possibilidade de saber que informação está sendo solicitada para preencher as lacunas. Senão, vejamos: querer que o aluno identifique o sujeito de uma ação significa simplesmente organizar uma oração onde a lacuna se encontra justamente no lugar do sujeito? Querer que o aluno identifique o nome da "Vovó" da história significa somente montar uma oração deixando uma lacuna ao lado da palavra Vovó? Querer que se identifique a ação de uma personagem significa simplesmente escrever, na oração, o nome da personagem seguido só por uma lacuna e mais nada?

Pelo exposto percebemos que o exercício surrupia oportunidades de prática de linguagem e desenvolvimento de pensamento para se tornar a prática de um desenvolvimento motor, de uma discriminação visual, de uma brincadeira - um quebra-cabeças, onde quem adivinhar que palavras precisam ser colocadas nas lacunas, sem fazer consultas ao texto, merece um prêmio porque descobriu a charada!

Tanto autores de livros didáticos como professores, organizam este exercício de maneira semelhante. Este fato causa estranheza uma vez que se supõe que os níveis de esclarecimentos e vivência de ambos, são diversos. Acredita-se que um livro é resultado de uma soma de experiências relacionadas a um assunto e dedicado a um leitor menos esclarecido, que o consulta, justamente, para adquirir melhores subsídios. Se acaso este leitor especial (o professor) encontrar nos livros didáticos, que, às vezes, são sua fonte de consulta básica, as mesmas falhas que já vem cometendo no seu trabalho e não tiver capacidade de discernir, por falta de melhores informações, e nem for alertado, para elas, por outras fontes, o que acontecerá é que reincidirá em falhas indefinidamente, chegando a indispor-se com outrem por causa delas, porque julga estar agindo corretamente. Pode-se inferir que este é o desejo dos próprios autores, ou via-manipulação dos autores, das editoras?

A situação não é diferente para os exercícios de múltipla escolha que chegam a desconsiderar, com as alternativas apresentadas, toda a vivência da criança adquirida antes e paralelamente ao desenvolvimento do processo escolar, ou repetir indefinidamente as experiências já vividas fora do ambiente escolar e reiteradas por força da própria rotina de vida.

As perdas e os prejuízos dos alunos não diminuem nem são diferentes nas séries posteriores à 1ª série, porque esses tipos de exercícios continuam presentes e com eles, em vigor acentuado, essas mesmas falhas. Nem mesmo a introdução mais intensa de exercícios de classificação, ordenação e correspondência, altera o panorama porque, de modo geral, estes exercícios pouco variam na sua forma de apresentação, isto é, centram-se quase sempre em aspectos determinados dos textos, descartando outros que poderiam ser realçados, já que, também, estão ali esboçados como primam pela falta de alternativas, que se constitui no fator gerador de conflitos e impulsionador de pensamento.

De modo especial, o exercício de ordenação se desvirtua do objetivo para o qual foi idealizado, confundindo-se com exercício de localização de orações, demonstrando uma total desvinculação do uso das idéias expressas em um texto como material alimentador de um processo de desenvolvimento cognitivo.

Há que se realçar, também, o lugar ocupado pelo exercício de citação em todas as séries iniciais do 1º grau. Por si só, ele é uma circunscrição que representa uma tendência que visa desenvolver, no aluno, mais aspectos voltados à percepção visual e à motricidade. Ao obedecer estritamente esta perspectiva, desconsidera totalmente a exploração do texto como estratégia de discussão, de análise de pontos-de-vista baseados em referências ideológicas que podem ser desveladas, uma vez que apenas pede para reeditar o que alguém já disse ou fez, sem emitir opiniões pessoais.

Além dele trabalhar somente com informações contidas de forma expressa nos textos

(nele enfatizadas sem subterfúgios, reforçando, agora, integralmente, uma característica manifesta, de modo particular em todos os demais tipos de exercícios), sua presença substitui uma eventual oportunidade de crescimento intelectual por uma oportunidade em que, simplesmente, o aluno ocupa o tempo disponível em sala de aula, permanecendo obrigatoriamente em silêncio e apático, já que, forçosamente, está travando uma relação unilateral com o material em manipulação.

Se os linguistas, em suas teses, se opõem ao tipo de exercícios apresentados ao aluno, alegando que não lhe permitem atribuir interpretações diferentes a um mesmo texto e se restringem a meras repetições literais às idéias veiculadas, tornando a leitura um gesto estático e reproduzidor, os exemplos das colocações anteriores, retirados da ótica que este estudo se espelhou (a dos exercícios de compreensão de texto como possíveis estimuladores do desenvolvimento de pensamento do aluno) demonstram que eles privilegiam atividades chamadas de **figurativas**; isto é, atividades que tentam somente representar a realidade tal como aparece, sem procurar transformá-la, em detrimento das chamadas atividades **operatórias** que intentam mudanças. Consequentemente, de nossa ótica, no trabalho de compreensão de texto é esmagadoramente utilizado o aspecto figurativo das funções cognitivas, que se extrapolado para outras questões/exercícios desenvolvidas em sala de aula, empobrecem de forma significativa o processamento da cognitividade infantil.

Completando uma linha de raciocínio, poderíamos dizer que, se estes exercícios servem para desenvolver algum aspecto em uma proposta de trabalho (e toda ela tem objetivos - isto é inegável - estejam eles prescritos antecipadamente ou sendo ativados de forma inconsciente pelas ações do professor ou acontecendo paralelamente, de forma enviesada aos propostos), ele está bastante relacionado à motricidade, à criação de hábitos de mecanização, de indolência, porque o aluno tem perspicácia suficiente para perceber que não precisa pensar, uma vez que as respostas deles já estão prontas no texto, bastando copiá-las.

Esta ação do aluno praticada esporadicamente, sob imposição do professor (pois é ele quem direciona o processo de ensino e prevê suas estratégias), pode não trazer consequências maléficas para seu processo de crescimento intelectual (porque existem as experiências extra-escolares que servem para compensar). Por outro lado, exercitada constantemente e renovada anualmente, tal como constatamos no material que analisamos, armazenará, em seu complexo comportamental, doses suficientes de cargas negativas que, certamente, afetarão sua inteligência, indispondo-o contra o ato de pensar porque lhe exigirá um esforço ao qual não está acostumado. Esse tipo de exercitação que sonega do aluno oportunidades que o obrigam a pensar, é, no nosso entender, o grande nó górdio, a grande incoerência que se desenvolve no interior da escola, um local que, pelo menos em tese, se propõe a realizar ação contrária e que, não é facilmente percebida, em virtude da ocorrência de uma segunda grande incoerência, neste ambiente: a indisposição do professor em submeter a julgamento as suas próprias ações.

A escola, de modo geral, é concebida como um local que deve desenvolver o espírito crítico e influenciar, de maneira especial, os processos de socialização e de conscientização do sujeito, garantindo-lhe condições de se tornar um agente transformador da sociedade. Entretanto, este estudo nos permite constatar que, em algumas escolas, parte da instrumentação que têm usado, serve mais para a condução a um alvo bem distinto: o da submissão, que perpetua uma supremacia intelectual, a qual, ironicamente, tem na escola uma entidade rival, justamente porque esta foi criada para socializar os conhecimentos.

E o aluno, sujeito em processo de formação, ficará cada vez mais desprotegido porque sua família confia na escola e espera dela algo que ela própria já descartou como possibilidade de dar pessoalmente porque não dispõe dos recursos apropriados, sem desconfiar que essa entidade também não está mais "dando conta do recado".

Até aqui tecemos comentários sobre as formas de organização dos exercícios de compreensão de textos usados em algumas escolas públicas estaduais da periferia curitibana que selecionamos para este trabalho, e suas possíveis repercussões no processo de desenvolvimento da inteligência de seus alunos cursantes das séries iniciais do 1º grau. Este estudo, no entanto, se propôs a diagnosticar, como meta principal, o processamento do desenvolvimento intelectual de seus alunos, mediante o exame das operações mentais acionadas durante o preenchimento dos exercícios que seus professores usam para atividades de compreensão de texto. Em relação a este propósito, dois aspectos devem ser considerados: os resultados obtidos e o funcionamento do quadro de critérios para obtê-los.

Os resultados obtidos, série a série, foram já apresentados, anteriormente. De modo geral, no espaço compreendido entre a 1ª e a 4ª séries do ensino de 1º grau das escolas

analisadas, constatou-se que existe, no trabalho do professor, em relação às questões propostas aos alunos nas atividades de compreensão de texto, a preferência pela expressão da operação identificação, nas respostas, em detrimento de outras. Este fato não seria tão significativo se não se tivesse analisado as formas como estas questões são propostas aos alunos, ou seja, se não contivessem as falhas e erros que apontamos, se não contivessem pistas e outras facilidades que as acompanham, que fazem com que o aluno não necessite usar pensamento, isto é, não precise "operar".

A incidência com que essa situação ocorre, deixa claro que o aluno não é estimulado a ativar um sistema de ações mentais coordenadas, cujo afloramento, na sua faixa etária, já poderá ter ocorrido, indicando, nele, a presença de um comportamento operatório, segundo as concepções piagetianas. Como a conquista deste estágio mental não se deu por acaso, quanto mais desafios se lhe impuser, mais chances terá a criança de melhorar as suas condições cognitivas, fato que não está ocorrendo, nas atividades de compreensão de texto, quando se lhe são apresentadas questões "camufladas", as quais resolve muito mais pela percepção visual do que por outro mecanismo e que visam (se não em pensamento do professor, mas em ação) muito mais mantê-la ocupada do que satisfazer suas reais necessidades de aperfeiçoamento e crescimento mental.

Na realidade, quem perde mais com esta situação? Seria somente o aluno? O aluno é envolvido em um processo, como já frisamos anteriormente, de submissão, de indolência e mesmo de um atraso mental porque as atividades que se lhe apresentam podam, pela raiz, chances que viriam promover uma empolgação voltada para o ato de pensar, causando repercussões em toda sua escolaridade. Um exemplo pode ser encontrado nas dificuldades que o aluno sente para dominar conceitos matemáticos e principalmente em relação à resolução de problemas. Esta atividade se inicia com um trabalho de compreensão de texto, onde se acionam operações como a identificação, a correspondência, a seriação e a classificação, principalmente esta última que é muito solicitada nesta disciplina. Geralmente, o texto de um problema é curto. Por que, então, o aluno não consegue relacionar suas informações, após a leitura, e chegar a resultados satisfatórios? A hipótese que nos vem à baila é a não operacionalização suficiente de determinadas operações mentais que tornam a criança frágil em momentos que precisa delas e insegura porque os poucos exemplos com que lidou, por serem deturpados, não saciaram sua "fome" e conseqüentemente deixam-na vacilante.

Como o processo de desenvolvimento das operações mentais do sujeito é um processo contínuo e conjunto das estruturas, alterando-se apenas os conteúdos, que servem como meio de impulsão, deduz-se o esforço que a criança desprende para encontrar determinados resultados, quando se encontra desprovida de suportes, porque não teve oportunidades melhores e suficientes para formá-los, e se pensa, como o professor o faz, que se as está oferecendo em quantidade e em forma convenientes.

Gera-se um círculo vicioso onde o aluno não consegue desenvolver suas estruturas mentais, em um tempo favorável (não se deve esquecer que o desenvolvimento mental não se interrompe; ele continua a ser processado em ambiente externo à escola, mas de maneira truncada) porque ou não se lhe oferece oportunidades ou porque as poucas oferecidas são ilegítimas e onde o professor sente-se frustrado e insatisfeito porque pensa que está proporcionando situações reais de aprendizagem é o aluno que não as valoriza ou não as aproveita por causa, principalmente, de sua falta de interesse. Em revide, o professor insiste nesta hipótese e em continuar sua atuação usando os mesmos procedimentos. O aluno não avança suficientemente e nem tampouco o trabalho do professor surte efeito e ambos se cansam, passam a se desrespeitar e é criado o impasse.

Parece-nos, as vezes, que os ingênuos, na questão, não são apenas os alunos (estes, por falta de experiências e estímulos) mas esta característica pode ser estendida também aos professores, por uma série de razões, que contribuem para o estabelecimento de indisposições entre estes profissionais e sua própria atuação, entre eles e sua relação com seus alunos, entre eles e suas relações com seus patrões e elementos da própria categoria classista.

Pode-se dizer que essas razões iniciar-se-iam com a aplicação dos trabalhos de autores de livros didáticos, que os professores usam sem refrear em nenhum aspecto e que pensam lhes estarem sendo úteis, a começar pela economia de tempo e esforço, que lhes proporcionam, esquecendo-se, entretanto, de levar em consideração seu teor, o que não resultará em ganho mas em prejuízo próximo e perceptível que, contudo, insistem em encobrir e disfarçar.

Essas razões teriam uma continuidade com a manipulação, de que são vítimas, dos

seus superiores e membros da própria classe e da ação do próprio processo de ensino-aprendizagem que lhes causa surpresas, de tipos diferentes, para as quais não estão preparados tecnicamente e são afastados cada vez mais deste preparo à medida que se envolvem com lutas disrímicas às suas necessidades profissionais ou subvertem-nas em nome de um jogo de poder, sem conhecer claramente seus direitos e deveres legais.

Essas razões seriam ampliadas quando os professores tentam sustentar a hipótese de que são, de fato, elementos úteis à sociedade, quando no seu dia-a-dia profissional, atropelam as oportunidades que deveriam ser as promotoras do pensamento infantil e de seu crescimento ao longo de um mesmo ano letivo e em todos os momentos de contato com o aluno.

E, por fim, reforçar-se-iam quando criticam as ações governamentais realizadas no campo educacional, mais alienam-se frente aos resultados conseguidos mediante seu próprio trabalho no âmbito de cada sala de aula, preferindo transferir responsabilidades, ao invés de encarar os problemas de frente e por na balança a parcela de sua contribuição para a reversão do processo.

Torna-se também ingênuo o professor que espera retomar a sua posição social sem se preocupar mais intensa e concretamente com a qualidade do seu trabalho, ao invés de só ficar divagando a respeito. Da mesma forma que ele contribuiu para que a desqualificação do ensino tenha sido gerada e se mantenha em níveis estáveis, e isto é incontestável, deve contribuir com ações para que o contrário venha a ser estabelecido. Continuar a lei do "faça o que eu mando, mas não faça (não copie, não siga) o que eu faço", torna-se, no mínimo, incompatível com um sujeito que se propõe a orientar e a formar.

Pensando em contribuir para uma suposta trilha que se preocupe com alterações no processo ensino-aprendizagem, este estudo buscou construir um instrumento cuja aplicação objetivou diagnosticar o encaminhamento do desenvolvimento do pensamento de crianças matriculadas em escolas públicas de 1º grau, da periferia do município de Curitiba, para informar futuros leitores-professores, sobre com vêm se estruturando exercícios de compreensão de texto e com se articulam eles a determinadas operações mentais, ao mesmo tempo em que objetivou deixar transparecer eventuais sugestões que levem a possíveis mudanças da situação constatada.

Além de sua proposição, o próprio trabalho se encarregou de proceder sua primeira testagem, uma vez que sua aplicação se constituía na forma de coleta de resultados do material recolhido para análise, junto às escolas.

Justamente para melhor levantar uma realidade em processo, este instrumento necessitou sofrer modificações e/ou adaptações sempre que as operacionalizações, incluídas nele para avaliar cada operação mental das escolhidas, não se ajustava àquelas que estavam sendo alvo de análise e que se encontravam de forma subjacente nas questões (ou no exercício completo) elaboradas pelo próprio professor ou transcritas de livros.

Na sua montagem, ele não procurou esgotar formas possíveis para operacionalizar cada uma das operações mentais estudadas. Isto porque, além de não poder fazê-lo, uma vez que estava sendo restrito às idéias da própria pesquisadora, geradas de suas experiências em sala de aula - e, portanto, restritas a um só ponto de vista - não é possível, se precisar todas as alternativas viáveis para uma determinada situação, pois há um limite dentro da capacidade de criatividade de uma única pessoa ou de um grupo de pessoas, de maneira geral, devido a uma série de circunstâncias que influem no processo criativo.

Independente desta testagem "obrigatória", realizada pela pesquisadora, devido a proposta do seu trabalho, o instrumento não foi alvo de outras avaliações, por parte de outros professores, a não ser no período de montagem, quando recebeu críticas e sugestões de especialistas da área de linguística e de educação. Este fato pode ser encarado como uma das primeiras limitações do presente estudo, assim como o tipo de enquadramento a que se submeteu cada questão ou cada exercício do material recolhido com cada forma de operacionalização proposta em cada uma das operações mentais escolhidas para analisar.

É possível que outras pessoas possam estabelecer relacionamentos diferentes aos que foram estabelecidos pela pesquisadora, chegando a resultados desiguais aos levantados por este trabalho. É uma questão que só poderia ser definida caso ocorresse uma nova testagem com o mesmo material ou material semelhante.

Neste momento, conseqüentemente, é viável se questionar se o instrumento construído serve para revelar aspectos reais do processo ensino-aprendizagem e se tem valor como instrumento de avaliação do processo cognitivo de alunos das séries iniciais do ensino de 1º grau das escolas escolhidas. Por ora, isto é, usando de suas premissas, cremos que cumpriu as metas



lhes traçadas à medida que permitiu configurar resultados e entreabrir perspectivas que podem contribuir para eventuais mudanças para o desenvolvimento mental do aluno, sem dispêndio com material, mas com simples alterações no modo de organização das questões que o professor propõe, uma vez que, em parte, o problema da má condução deste tipo de desenvolvimento discente está aí centrado.

O problema do desenvolvimento mental do aluno, logicamente, não seria dirimido com as medidas sugeridas, porque sua extensão é muito mais ampla e complexa do que parece. Mas, no mínimo, algum benefício poderia trazer para este sujeito, além de mostrar que o professor estaria tomando uma medida concreta e, possivelmente, ao seu alcance, para interromper uma situação, que não só prejudica seu educando como ao desenvolvimento do seu próprio trabalho.

É importante que se frise, também, que o instrumento construído não tem a intenção de ditar uma linha metodológica de atuação para o professor, a ser seguida rigorosamente em sala de aula ou ser a substituta de outra que ele vem praticando, porque como se mencionou anteriormente, não foi comprovada, à altura, sua validade como um constructo e, portanto, não se pode ter clara a extensão de seu valor. Entretanto, se tem provado concretamente que a linha que os professores das escolas analisadas vêm empreendendo, no trabalho com a compreensão de texto, contém inúmeras falhas e desvios que implicam negativamente no desenvolvimento mental do aluno, conforme pôde se apreciar nos próprios exemplos de exercícios incluídos neste trabalho. E, neste sentido, o uso do instrumento construído só serviu para rearranjar dados dispersos mas que estão claramente presentes nas questões que o professor propõe para seus alunos.

O que se pretende com ele é que seja encarado como um roteiro para o trabalho do professor, que contém delineamentos arraigados em bases mais científicas que intuitivas, uma vez que tem como sustentáculo todo um suporte teórico baseado na psicologia do desenvolvimento humano.

Encarado como roteiro pode vir a servir, na montagem de questões de compreensão de texto, como um parâmetro que permite ao professor identificar os tipos de operacionalizações relacionadas a operações mentais que mais usa e ao mesmo tempo descobrir as que menos usa, para que tenha subsídios que possam indicar-lhe as mudanças que precisa praticar nas suas propostas de trabalho, a fim de estabelecer um novo equilíbrio nelas. Com este novo equilíbrio se está pensando na quebra de uma rotina que venha reacender o interesse do aluno uma vez que o professor estará lhe oportunizando questões mais variadas, em maior quantidade e, de certa forma, mais instigantes ao uso de raciocínio, ao invés de continuar centrado a questões exclusivamente de identificação, como vem fazendo até então.

Encarado como roteiro, o instrumento pode também ser uma estratégia que limita o trabalho do professor, se este ficar preso às operacionalizações das operações mentais ali propostas, as quais são exclusivas de uma reflexão, no caso, a da pesquisadora.

Consequentemente, é preciso que se esclareça que, nas mãos do professor, ele deve ser um roteiro ilustrador de questões, mas também e, ao mesmo tempo, um roteiro incentivador de criação de novas formas de operacionalizações (e relacionadas a elas, de construção de novos tipos de questões a serem propostas para o aluno resolver) que permita a este profissional dar vazão a sua própria capacidade criativa que, sabemos, ele tem mas reprime por questões que não cabe aqui analisar.

A grande meta que há, por trás dele, é que se reveja as formas de organização das questões de compreensão de texto, que são apresentadas às crianças, sempre, para não se recair em uma situação incoerente como a atual. Se, de fato, as questões que ele sugere, levam a criança a avançar cognitivamente, constitui-se em um outro enigma que só poderá ser desvendado quando sua aplicação tiver se dado por um período de tempo razoável e puder ser estendida a todo tipo de texto, ao invés de ser circunscrita a textos literários. Por hipótese, supomos que algum resultado positivo surgirá porque forçosamente se estará ativando, de forma diferente e em maior quantidade, o pensamento infantil e só este fato já contribui para alterar algum aspecto da situação.

Neste estudo, além do instrumento construído ter sido usado como instrumento de avaliação/diagnóstico e ter sido sugerido como instrumento de orientação, foi organizado para se constituir em um conjunto de critérios (representado por operações mentais) capaz de retratar o processo cognitivo de crianças frequentadoras das séries iniciais da escola de 1º grau.

Conseguiu ele incorporar essa responsabilidade? Dentro da adequação que precisou sofrer para se ajustar às atividades propostas para desenvolver a compreensão de texto, por ora, mínimos critérios, como já se disse anteriormente, foram estipulados, deixando-se abertura,



queremos crer, para que novos venham a ser a estes somados ou destinem-se a substituí-los, tendo em vista que a mesma situação pode ser encarada por outros ângulos, distintos ao desta pesquisa. Esses mínimos critérios estabelecidos provavelmente não poderiam estar em lugar de outros devido as implicações com o corpo teórico assumido e aos ajustamentos com o momento da prática docente escolhido para ser analisado.

# Capítulo VIII

## PARA NOVOS ESTUDOS E PARA O ROMPIMENTO DAS INCOERÊNCIAS

Não se pretendeu, e nem se poderia, dar por encerrada a questão sobre o desenvolvimento mental discente com a sugestão de um instrumento para ser aplicado no dia-a-dia da sala de aula, ou para servir como agente alertador no trabalho docente. Isto porque se constitui este um problema de dimensão muito mais ampla do que aquela condensada através da análise de questões propostas aos alunos nas atividades de compreensão de texto, na disciplina de Português.

Este, que poderíamos cognominar de um primeiro estudo, quer finalizar, primeiramente, estabelecendo perspectivas para novos empreendimentos.

O mais importante deles diz respeito a aplicação do instrumento construído ao longo de uma série e/ou seu acompanhamento durante o interstício das quatro séries iniciais do ensino de 1º grau para levantar os resultados conseguidos junto ao aluno em termos de receptividade a um novo tipo de trabalho proporcionado pelo professor e de interferências no seu processo pessoal de desenvolvimento mental. Ao mesmo tempo em que seria avaliado o trabalho de criação do professor, para verificar seu ajustamento a uma proposta que pretende incrementar raciocínio, procurar-se-ia acompanhar as respostas dos alunos para constatar se a proposta está surtindo efeito.

Um outro estudo poderia se preocupar em analisar dois tipos de propostas diferentes: a sugerida pelo instrumento criado, que deveria ser aplicada em uma turma de uma das séries iniciais do 1º grau e outra, com características distintas, em outra turma da mesma série, para o estabelecimento de comparações e verificação de qual delas favorece mais ao aluno.

Uma terceira sugestão seria buscar, junto ao corpo docente das escolas pesquisadas, com mais apuro, as causas e os fatores que levam a geração de situações como a constatada ( a concentração de questões sobre uma única operação mental), que depõem contra as propostas da escola pública e prejudicam os seus frequentadores, esperançosos em obter dela condições que os permitam se transformar em sujeitos diferentes ( pelo menos , conceptualmente) a esses que, neste momento histórico, são "construídos" sob sua influência.

Em especial, poder-se-ia organizar um estudo que analisasse com mais profundidade o trabalho dos autores de livros didáticos devido a sua marcante participação no trabalho do professor, conforme demonstrou o levantamento da autoria das questões analisadas e porque muitos deles têm suas obras sendo usadas há muito tempo, com relançamentos, mas muito poucas alterações nos aspectos metodológicos difundidos.

A duas autoras, de todo um grupo consultado, gostaríamos de voltar nossa atenção: a Zélia Almeida e a Janice Janet Persuhn, ambas com diversos títulos editados e há muitos anos atuando no mercado livresco. A primeira, por organizar livros de leitura onde todos os exercícios atêm-se somente à compreensão de texto, o que significa dar a esse instrumento uma dimensão mais adequada às finalidades para o qual foi gerado e a exclui do rol dos outros autores que priorizam em seus livros os exercícios envolvendo a aplicação de conteúdos gramaticais ; a segunda, pelos contrastes surpreendentes encontrados em suas três obras ("Escrevendo"[1982]; "Linguagem vivenciada: o exercício de refletir e aprender a vida"[1985] e "Texto e contexto: produção de textos"[1987]) em relação ao trabalho com o texto que avança em um momento e retrocede em outro, embora seja este mais moderno, e quando se supõe que a tendência das coisas, na sucessão do tempo, não é a retrogradação mas a superação de anacronismos.

Como sugestão final, gostaríamos de sondar, junto às escolas preparatórias dos futuros profissionais que atuarão nas classes iniciais do ensino de 1º grau, como é feito o seu preparo técnico, especificamente, na questão do encaminhamento do desenvolvimento mental do aluno.

Em um segundo lugar, este, que cognominamos de um primeiro estudo, se conclui com uma reflexão final.

Muitos são os problemas que envolvem a escola pública brasileira como muitos também

são os seus frequentadores e aqueles que anseiam para nela ingressar e não encontram vaga, sem que se considere aqueles que dela evadem por conta própria ou são, por obra dela e seu funcionamento, evadidos.

Na realidade, não é para fins de evasão que esta entidade existe nem tampouco para tornar sistemáticas ações que não estejam afinadas com um processo de construção humana. Internamente, porém, sofre de um dos maiores males que lhe corrompe, sem pedir licença para se entranhar e sem sequer ter sido cogitado: a incoerência.

Acabamos de constatar uma faceta deste mal quando se subentende vigorar, pronunciada no seu contexto, a intenção de oferecer um conjunto de ações que objetivam, promover o desenvolvimento de operações mentais de seus frequentadores e ele é dissimulado por atividades concentradoras que entravam esse propósito, sem que esta situação pareça ser do conhecimento daqueles que a estão fomentando porque, possivelmente, não lhes foram dadas as condições adequadas para que pudessem percebê-la. Constituir-se-iam eles, circunstancialmente, em legítimos "bodes expiatórios" por indução.

Por outro lado, essas condições, que seriam representadas por um conjunto de conhecimentos esclarecedores e uma gama de informações atualizadoras, existem. Tanto assim é, que se avolumam intensamente, mas são desprezadas ou não são aproveitadas de modo conveniente pela entidade responsável pela socialização do saber, na maioria das vezes por mera ignorância ou falta de acesso. Para realizar essa tarefa, entretanto, não deveria ela, obrigatoriamente, se manter sincronizada com o maior número de fatos relacionados à cultura histórica humana? Esta atitude mostra outra faceta do mesmo mal.

A efetivação, também, no interior da escola, de uma série de procedimentos magisteriais incoerentes com a realidade psicológica e cognitiva do aluno, os quais não são suscetíveis de serem assumidos por seus responsáveis, em momentos de reflexão, ao lado de sua transferência para outras fontes de geração, como forma de esquivar-se do seu combate, constitui-se em mais uma faceta desse mal que grassa a escola pública.

O rompimento deste mal, ou seja, da incoerência, não é tarefa das mais fáceis a ser empreendida, mas deve ser meta a ser pretendida se a mudança desta escola que aí está é muito mais desejada que sentida.

Caminhos que devem auxiliar na sua concreção podem ser traçados em duas frentes distintas de investida: no momento da formação de um novo profissional do ensino e, de maneira especial, no momento da atuação deste.

No período de preparo do profissional de ensino, os Cursos de Magistério de 2º grau deveriam estabelecer um currículo que priorizasse os conteúdos de forma mais ajustada à realidade social, psicológica e cognitiva do aluno que suas formandas irão se defrontar bem como às atividades que deverão programar para desenvolver o processo individual de ensino-aprendizagem dele. Além destes elementos, este currículo deveria conter outros que orientassem o futuro profissional na busca de informações que lhe permitissem acompanhar, analisar e avaliar a evolução dos variados aspectos que implicam no seu ramo de atuação. Concomitantemente, dever-se-lhe-iam proporcionar informações que lhe assegurassem conhecer seus direitos e deveres trabalhistas e que servissem para estimulá-lo a enfrentar problemas de ordens diversas no âmbito de seu trabalho e que não tivessem assentados, exclusivamente, nos recursos financeiros um freio que vem emperrar todo um processo extensivo de conquistas pessoais e mútuas. Ou seja, um currículo que, em parte, se preocupasse também com o desenvolvimento do processo cognitivo do próprio futuro professor.

Dissemos "em especial" nas circunstâncias de atuação porque estas não podem se transformar em momentos de desilusão frente aos constantes impasses e privações materiais, uma vez que se constituem em processos onde devem se consolidar construções humanas.

Esse período deveria ser marcado por frequentes discussões de ordens diversas, a começar pela postura do próprio professor, que deve ser tão flexível a ponto de acompanhar as mudanças sociais.

Por outro lado, deve ser alimentado pela ingestão de, pelo menos, uma parte ínfima da produção científica que é desenvolvida, para que seu trabalho (o do professor) seja melhor explicado, fundamentado e adequado às suas intenções.

Para que isso venha a ocorrer, entre outras medidas, o professor, via escola ou órgão central da educação, deveria ter mais acesso ao universo dos trabalhos de pesquisa educacional. A própria divulgação destes deveria sofrer um processo reverso ao que já existe porque fica demasiadamente restrita àqueles que já tem facilidade e estímulo para alcançá-la e continua

afastada daqueles que deles precisam, os quais, na maioria das vezes, não têm sequer conhecimento de que existem e das fontes onde encontrá-los, devido até a restrição de seu grau de escolaridade e ao não contato com eles em nenhuma oportunidade anterior.

Além do acesso, existe a questão do tempo: semanalmente, o professor deveria contar com um espaço, no seu ambiente de trabalho, para que pudesse, sozinho e em grupo(s), realizar sessões de estudo e de discussões acerca de todos os assuntos do seu universo profissional, fossem eles de aspecto legal ou de fundamentação teórica, já que lida essencialmente com conhecimentos, matéria-prima reativada de forma intensa devido as frequentes descobertas humanas.

As escolas, inclusive, deveriam voltar mais sua atenção no tocante à organização da biblioteca do professor e cobrar dos órgãos centrais mais envolvimento nesta tarefa, a começar com a divulgação das teses defendidas pelos próprios professores que pertencem a seus quadros, que são obrigados a remeter-lhes cópia delas em retribuição às licenças concedidas para sua execução.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS

- 1 ALVES, Nilda et alii. O livro didático na área de comunicação e expressão: algumas idéias. Leitura: teoria & prática, São Paulo, 3(4):26-32, dez.1984.
- 2 ALVES, Nilda. O conteúdo e o método nos livros didáticos de 1ª a 4ª série do 1º grau. Educação & Sociedade, São Paulo, IX(27):13-32, set.1987.
- 3 AMARAL, Emília. A literatura no ensino de 2º grau. Leitura: teoria & prática, São Paulo, 3(4):33-7, dez.1984.
- 4 ÂNGELO, Graziela Lucci de et alii. O que as pessoas pensam sobre leitura/escrita. Leitura: teoria & prática, São Paulo, 7(11):44-54, jun.1988.
- 5 ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Uma nova metodologia de educação pré-escolar. 5.ed. São Paulo, Pioneira, 1987. 55 p.
- 6 BALZAN, Newton Cesar. A pesquisa em Didática - realidades e propostas. In: CANDAU, Vera Maria, org. A Didática em questão. Petrópolis, Vozes, 1983. p.81-101.
- 7 BECKER, Fernando. Da ação à operação: o caminho da aprendizagem - Jean Piaget e Paulo Freire. São Paulo, 1983. 208 p. Tese, Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- 8 BITTENCOURT, Solange Torres. Livro didático de Português: diagnóstico de uma realidade. Curitiba, 1981. 257 p. Tese, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- 9 BORDINI, Maria da Glória. Literatura e leitura na escola de 1º e 2º graus : um diagnóstico. Leitura : teoria & prática, São Paulo, 5(8):46-51, dez.1986.
- 10 BRINGUIER, Jean Claude. Conversando com Jean Piaget. Rio de Janeiro, Difel, 1978. 210 p.
- 11 CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo: considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (55):50-62, nov.1985.
- 12 \_\_\_\_\_. A leitura nas séries iniciais. Leitura : teoria & prática. São Paulo, 7(12):4-11, dez.1988.
- 13 \_\_\_\_\_. Alfabetização & Linguística. São Paulo, Scipione, 1989. 189 p.

- 14 CAMARGO, Dair Aily Franco de. Um estudo piagetiano com crianças ludovicenses. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (57):71-7, maio.1986.
- 15 CARNEIRO, Lúcia Puccini de Almeida. A leitura na escola de 1º grau e formação do leitor crítico. Salvador, 1987. Tese, Mestrado, Universidade Federal da Bahia. Teses em Educação - 1987. Rio de Janeiro, ANPED e Brasília, INEP, 1988. p.45. Resumo.
- 16 CARRAHER, Terezinha Nunes et alii. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (57):78-85, maio.1986.
- 17 CASTELO, Lúcia Sampaio. Concepções piagetianas para uma psicopedagogia do pré-escolar. Educação em Debate. Fortaleza, 3(3):55-72, 1979.
- 18 CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Desenvolvimento e aprendizagem : a perspectiva piagetiana. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, 38(4):34-41, out./dez.1985.
- 19 \_\_\_\_\_. Operatividade e simbolização: implicações na prática pedagógica. Forum Educacional, Rio de Janeiro, 12(1):51-61, jan./mar.1988.
- 20 CHIAROTTINO, Zelia Ramozzi. Piaget: modelo e estrutura, Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1972. 94 p.
- 21 \_\_\_\_\_. Em busca do sentido da obra de Piaget, São Paulo, Ática, 1984. 118p.
- 22 \_\_\_\_\_. Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget. São Paulo, EPU, 1988. 87p.
- 23 COSTA, Eneida Elisa Mello. Desenvolvimento cognitivo e atividades lúdicas: transferência de operações de classificação para conservação de massa. São Carlos, 1984. Tese, Mestrado, Universidade Federal de São Carlos. Teses em Educação - 1984. Rio de Janeiro, ANPED, 1986. p.120. Resumo.
- 24 COUTINHO, Maria Vitória Dorta. Aspectos cognitivos desenvolvidos por exercícios escritos de comunicação e expressão , na 6ª série do ensino de 1º grau, em 4 escolas de Maceió-Alagoas. Salvador, 1975. 218 p. Tese, Mestrado, Universidade Federal da Bahia.
- 25 DOLLE, Jean-Marie. Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana. 4.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1983. 202 p.
- 26 FARACO, Carlos Alberto. Concepções de linguagem e ensino de Português. Escola Aberta. Curitiba, ago.1988. p.3-5.
- 27 FARIA, Anália Rodrigues de. Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. São Paulo, Ática, 1989. 144 p.
- 28 FIGUEIREDO, Nilcéa Costa. Redação escolar: termômetro da deteriorização do ensino. Niterói, 1984. Tese, Mestrado, Universidade Federal Fluminense. Teses em Educação - 1984. Rio de Janeiro, ANPED, 1986. p.52-3. Resumo.
- 29 FLAVELL, John Hurley. A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget. São Paulo, Pioneira, 1975. 479 p.

- 30 FRANCO, Maria Laura P. B. O livro didático e o Estado. ANDE, São Paulo, 1(5):19-24, 1982.
- 31 FREITAG, Bárbara. Piagetianos brasileiros em desacordo: contribuição para um debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (53): 33-44, maio.1985.
- 32 FREITAG, Bárbara et alii. O livro didático em questão. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989. 159 p.
- 33 FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. A produção de ignorância na escola : uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. São Paulo, Cortez, 1989. 132 p.
- 34 FURTH, Hans G. Os aspectos operativo e figurativo do conhecimento na teoria de Piaget. In: GEBER, Beryl A., org. Psicologia do conhecimento em Piaget : estudos de Epistemologia Genética. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 71-85.
- 35 \_\_\_\_\_. Piaget na sala de aula. 4.ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1982. 232 p.
- 36 GARCIA, Edson Gabriel. A leitura na escola de 1º grau : por uma outra leitura da leitura. São Paulo, Loyola, 1988. 87 p.
- 37 GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, João Wanderley, org. O texto na sala de aula. Cascavel, Assoeste, 1984. p.77-89.
- 38 \_\_\_\_\_. Livro didático de Língua Portuguesa: a favor ou contra ? Leitura: teoria & prática. São Paulo, 6(9):4-7, jun.1987.
- 39 ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Reflexões sobre o valor da Epistemologia Genética de Jean Piaget em uma análise teórica da educação. Educação, Porto Alegre (6/7):128-149, 1983.
- 40 JOSÉ, Elias. Literatura infantil. Leitura: teoria & prática. São Paulo, 6(10):3-4, dez.1987.
- 41 KAMII, Constance & DECLARK, Georgia. Reinventando a Aritmética: implicações da teoria de Piaget. Campinas, Papirus, 1986. 308 p.
- 42 KAMII, Constance. A teoria de Piaget e a educação pré-escolar. Lisboa, Instituto Piaget, s/d. 208 p.
- 43 LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. Leitura: teoria & prática, São Paulo, 3(3):3-6, jul.1984.
- 44 \_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina, org. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988. p.51-62.
- 45 LIBÂNEO, José Carlos. A prática pedagógica de professores da escola pública. São Paulo, 1984. 224 p. Tese, Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- 46 LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. A estruturação da inteligência do pré-escolar segundo Piaget. Rio de Janeiro, Anima, 1984. 140 p.
- 47 LINS, Osman. Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros. São Paulo, Summus, 1977. 189 p.



- 48 MACEDO, Lino de. Para uma aplicação pedagógica da obra de Piaget: algumas considerações. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (61):68-71, maio.1987.
- 49 MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. A leitura escolarizada. Leitura: teoria & prática, São Paulo, 2(11):15-21, jun.1988.
- 50 MAIDL, Marilza do Rocio. Compreensão de textos: habilidades básicas a nível de 1º grau. Curitiba, 1985. 177 p. Tese, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- 51 MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo, Brasiliense, 1982. 94 p.
- 52 MELGARES, Miriam Soares. O desenvolvimento dos processos de pensamento: observação e comparação em crianças do nível B de pré-escola; um estudo descritivo correlativo das atividades dos professores. Porto Alegre, 1984. Tese, Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Teses em Educação - 1984. Rio de Janeiro, ANPED, 1986. p.37. Resumo.
- 53 MELLO, Guiomar Namó de. A prática docente na escola de 1º grau: do amor, acusação e bom senso à competência técnica e vontade política. São Paulo, 1981. Tese, Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Teses em Educação - 1981/1982. Belo Horizonte, ANPED/CNPq, 1983. p.3. Resumo.
- 54 \_\_\_\_\_. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 3.ed. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1983. 151 p.
- 55 MOLINA, Olga. Quem engana quem: professor x livro didático. Campinas, Papyrus, 1987. 133 p.
- 56 MORO, Maria Lucia Faria. A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget na elaboração de um esquema de organização curricular conforme os critérios de integração, continuidade e sequência. São Paulo, 1977. 132 p. Tese, Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- 57 \_\_\_\_\_. A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de famílias de baixa renda: uma contribuição para debate. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (56):66-72, fev.1986.
- 58 \_\_\_\_\_. Vers une logique des significations. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (70):78-83, ago.1989.
- 59 MOYSÉS, Lúcia Maria M. & AQUINO, Léa Maria G. T. de. As características do livro didático e os alunos. Cadernos Cedes, São Paulo, (18):5-14, abr.1987.
- 60 OLIVEIRA, João Batista Araujo e et alii. A política do livro didático. São Paulo, Summus; Campinas, Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984. 139 p.
- 61 ORLANDI, Eni Pulcinelli. A produção da leitura e suas condições. Leitura: teoria & prática, São Paulo, 2(1):20-5, abr.1983.

- 62 PACHECO, Décio. Tarefa de escola: análise dos exercícios propostos nos livros didáticos. Campinas, Papirus, 1983. 132 p.
- 63 PALMA, Maria Luiza Canavarros. Produção de texto. Leitura: teoria & prática, São Paulo, 3(3):10-21, jul.1984.
- 64 PATTO, Maria Helena Souza. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não ? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (51):3-11, nov.1984.
- 65 PEREIRA, Eva Waisros. Pensamento crítico do aluno: fundamento para análise da prática pedagógica escolar. Brasília, 1983. Tese, Mestrado, Universidade de Brasília. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 65(149):211-2, jan./abr.1984. Resumo.
- 66 PERROTTI, Edmir. A leitura confinada. Cadernos CEVEC, São Paulo, (4):31-4, 1988.
- 67 PIAGET, Jean. O raciocínio da criança. Rio de Janeiro, Record, s/d. 241 p.
- 68 \_\_\_\_\_. Psicologia da inteligência. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1958. 240 p.
- 69 \_\_\_\_\_. & INHELDER, Barbel. As operações intelectuais e seu desenvolvimento. In: FRAISSE, Paul & PIAGET, Jean. Tratado de Psicologia Experimental. v. VII. Rio de Janeiro, Forense, 1969. p.117-165.
- 70 \_\_\_\_\_. O Estruturalismo. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970. 119 p.
- 71 \_\_\_\_\_. Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis, Vozes, 1973. 424 p.
- 72 \_\_\_\_\_. Gênese das estruturas lógicas elementares. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar/INL, 1975. 355 p.
- 73 \_\_\_\_\_. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar; Brasília, INL, 1975a. 370 p.
- 74 \_\_\_\_\_. A construção do real na criança. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar; Brasília, INL, 1975b. 360 p.
- 75 \_\_\_\_\_. A teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, Leonard. Manual de Psicologia da criança: desenvolvimento cognitivo 1. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977. v.4. p.71-117.
- 76 \_\_\_\_\_. Problemas de Psicologia Genética. São Paulo, Abril Cultural, "Os pensadores", 1978a. 84 p.
- 77 \_\_\_\_\_. A epistemologia genética. São Paulo, Abril Cultural, "Os pensadores", 1978b. 64 p.
- 78 \_\_\_\_\_. Seis estudos de Psicologia. 13.ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1985. 151 p.
- 79 \_\_\_\_\_. A psicologia da criança. 9.ed. São Paulo, Difel, 1986. 135 p.
- 80 \_\_\_\_\_. A linguagem e o pensamento da criança. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1986a. 212 p.

- 81 PINTO, Elza Estorílio Silva et alii. Língua: articuladora de visões de mundo. Escola Aberta. Curitiba, ago.1987. p.6-9.
- 82 RIBEIRO, Ana Maria et alii. Aspectos essenciais a considerar na leitura e no estudo de texto: sugestões e procedimentos na realização do trabalho. Revista do Professor, Porto Alegre, 3(12):23-31, out./dez.1987.
- 83 ROCHA, Heloisa Beatriz S. Livros didáticos de português: análise de uma coleção. Cadernos Cedes, São Paulo, (18):26-37, abr.1987.
- 84 ROSAMILHA, Nelson & FARIA, Anália Rodrigues de. Evolução da noção de conservação de quantidade e desempenho em Matemática. Psicologia: ciência e profissão, Brasília, 3(2):27-44, 1983.
- 85 RUIZ, Eliana M.S. Donaio. A interpretação do texto no livro didático de Português. Leitura: teoria & prática, São Paulo, 7(11):7-14, jun.1988.
- 86 SANTOS, Denise Grein. Contribuição ao ensino da leitura. Curitiba, 1983. 90 p. Tese, Mestrado, Universidade Federal do Paraná.
- 87 SASAKI, Robinson. Livro didático: alunos reclamam mais respeito e qualidade. Nova Escola, São Paulo, IV(30):42-4, maio.1989.
- 88 SCHLIEMANN, Analúcia Dias & DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. Lógica, justificação verbal e inferência transitiva - um estudo transcultural. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, 36(1):11-20, jan./mar.1984.
- 89 SILVA, Alberto Carvalho da. Pobreza, desenvolvimento mental e desempenho escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (29):7-9, jun.1979.
- 90 SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura & Realidade Brasileira. 2.ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1985. 104 p.
- 91 SILVA, Ezequiel Theodoro da & MAKER, James Patrick. Leitura: uma estratégia de sobrevivência. Revista Ciência e Cultura, Rio de Janeiro, 30(12):1431-5, dez.1978.
- 92 \_\_\_\_\_. Leitura na escola e na biblioteca. Campinas, Papirus, 1986. 115p.
- 93 \_\_\_\_\_. Elementos de pedagogia da leitura. São Paulo, Martins Fontes, 1988. 95 p.
- 94 \_\_\_\_\_. Leitura, cidadania e interdisciplinaridade. Contexto & Educação, Rio Grande do Sul, 4(14):9-16, abr./jun.1989a.
- 95 \_\_\_\_\_. A criança e a leitura: da obrigação ao lazer. Leitura: teoria & prática, São Paulo, 8(13):11-4, jun.1989b.
- 96 SILVA, Lillian Lopes Martin da. A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. 84 p.

- 97 SOARES, Amélia Maria Jarmendia. A prática da leitura de narrativas longas: uma proposta viável. Leitura: teoria & prática, São Paulo, 6(9):18-28, jun.1987.
- 98 SOARES, Eliana Viana. Desenvolvimento cognitivo e processo de socialização - a perspectiva piagetiana. Rio de Janeiro, 1978. Tese, Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Catálogo do banco de teses, v.5. p.560. Resumo.
- 99 STEINMETZ, Maria Eleni. Estruturas operatórias e aprendizagem da Matemática. PSICO, Porto Alegre, 10.11(1 e 2):120-145, jan./dez.1985.
- 100 STRONGOLI, Maria Thereza de Queiroz Guimarães. Contribuição para o estudo das estruturas profundas do imaginário infantil. São Paulo. 1984. Tese, Mestrado, Universidade de São Paulo. Teses em Educação - 1984. Rio de Janeiro, ANPED, 1986. p. 158-9. Resumo.
- 101 VENTURELLI, Paulo. Leitura e comunicação. Idéias em debate 4. Curitiba, (4):41-4, out.1985.
- 102 WADSWORTH, Barry J. Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. São Paulo, Pioneira, 1984. 360 p.
- 103 YUNES, Eliana. A leitura e o despertar do prazer de ler. Leitura: teoria & prática, São Paulo, 4(6):10-4, dez.1985.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ESPECÍFICAS (TEXTOS E EXERCÍCIOS ANALISADOS)

- 1 ALMEIDA, Doracy de Paula Falleiros de. No reino da alegria: cartilha. São Paulo, IBEP, s/d. 120 p.
- 2 ALMEIDA, Paulo Nunes de. Pipoca: método lúdico de alfabetização. 13.ed. São Paulo, Saraiva, 1985, 128 p.
- 3 ALMEIDA, Zélia & MEIRELLES, Maria de Lourdes. O jogo das palavras: estudo de texto. 2. Belo Horizonte, Dimensão, 1987. 144 p.
- 4 ALMEIDA, Zélia & RESENDE, Maria Angélica de. O jogo das palavras: estudo de texto. 4. Belo Horizonte, Dimensão, 1987. 174 p.
- 5 ANDRADE, Mafalda Martins. Viajando com as palavras: 2ª série. São Paulo, IBEP, s/d. 143 p.
- 6 \_\_\_\_\_. Viajando com as palavras: 3ª série. São Paulo, IBEP, s/d. 143 p.
- 7 ANDRÉ, Hildebrando A. de. Conversar, ler e escrever: 3ª série. São Paulo, Moderna, 1990a. 177 p.
- 8 \_\_\_\_\_. Conversar, ler e escrever: 4ª série. São Paulo, Moderna, 1990b. 211 p.
- 9 AZEVEDO, Dirce Guedes de. Festa das palavras. 2. São Paulo, F.T.D., 1987a. 143 p.
- 10 \_\_\_\_\_. Festa das palavras. 3. São Paulo, F.T.D., 1987b. 160 p.
- 11 \_\_\_\_\_. Festa das palavras. 4. São Paulo, F.T.D., 1987c. 184 p.
- 12 BASTOS, Camélia de Paula e Silva & RESENDE, Elvira Maria Cicci Pinto. Linguagem e comunicação: 2ª série, 1º grau. São Paulo, F.T.D., 1982a. 160 p.
- 13 BELLUCCI, Maria Eugênia & CAVALCANTE, Luiz Gonzaga. É hora de aprender: livro integrado com cartilha, livro 1 de português, livro 1 de matemática: primeira série, primeiro grau. 4.ed. São Paulo, Scipione, 1987a. 192 p.
- 14 \_\_\_\_\_. É hora de aprender português e matemática: livro integrado: quarta série, primeiro grau. São Paulo, Scipione, 1985b. 288 p.

- 15 \_\_\_\_\_. É hora de aprender português e matemática: livro integrado: terceira série, primeiro grau. São Paulo, Scipione, 1985a. 256 p.
- 16 \_\_\_\_\_. Integrando o aprender: livro integrado contendo português, matemática, estudos sociais, ciências, programas de saúde: segunda série, primeiro grau. São Paulo, Scipione, 1987b. 256 p.
- 17 CASASANTA, Therezinha & GONDIM, Maristella Miranda Ribeiro. Era uma vez...: comunicação e expressão, livro 1. São Paulo, F.T.D., 1984a. 110 p.
- 18 \_\_\_\_\_. Era uma vez...: comunicação e expressão, livro 2. São Paulo, F.T.D., 1984b. 143 p.
- 19 \_\_\_\_\_. Era uma vez...: comunicação e expressão, livro 3. São Paulo, F.T.D., 1985a. 144 p.
- 20 \_\_\_\_\_. Era uma vez...: comunicação e expressão, livro 4. São Paulo, F.T.D., 1985b. 160 p.
- 21 CEGALLA, Domingos Paschoal. Aprenda comigo 1: comunicação e expressão para o 1º grau: 1ª série. São Paulo, Nacional, 1980a. 96p.
- 22 \_\_\_\_\_. Aprenda comigo 4: comunicação e expressão para o 1º grau: 4ª série. 4.ed. São Paulo, Nacional, 1980b. 128 p.
- 23 FERREIRA, Idalina Ladeira. Arco-íris, leituras educativas e recreativas: 3ª série, 1º grau. 2.ed. São Paulo, Saraiva, 1975. 111 p.
- 24 FERREIRA, Reinaldo Mathias. Estudo dirigido de Português: 2ª série, primeiro grau. São Paulo, Ática, 1974. 80 p.
- 25 \_\_\_\_\_. et alii. Letrinhas amigas: cartilha. 23.ed. São Paulo, Ática, 1990. 96 p.
- 26 FIORE, Amara. Aprender é viver; comunicação e expressão: 1ª série, 1º grau. São Paulo, Ed. do Brasil, 1981. 127 p.
- 27 GIANINI, Eloísa Bombonatti et alii. Português: educação e o desenvolvimento do senso crítico: 2ª série. São Paulo, Ed. do Brasil, 1988a. 174 p.
- 28 \_\_\_\_\_. Português: educação e o desenvolvimento do senso crítico: 4ª série. São Paulo, Ed. do Brasil, 1988b. 176 p.
- 29 LIMA, Branca Alves de. Caminho suave: alfabetização pela imagem (renovada e ampliada). 91.ed. São Paulo, Caminho Suave, 1985a. 121 p.
- 30 \_\_\_\_\_. Caminho suave: comunicação e expressão: 2ª série, 1º grau. São Paulo, Caminho Suave, 1978. 128 p.
- 31 \_\_\_\_\_. Caminho suave: comunicação e expressão: 3ª série, 1º grau. 16.ed. São Paulo, Caminho Suave, 1985b. 144 p.
- 32 \_\_\_\_\_. Caminho suave: comunicação e expressão: 4ª série, 1º grau. 2.ed. São Paulo, Caminho Suave, 1979. 144 p.

- 33 MAROTE, João Teodoro D'Olim. A.B.C:aprender, brincar, comunicar: livro 1, primeiro grau, 4.ed. São Paulo, Ática, 1986. 80 p.
- 34 \_\_\_\_\_. A.B.C:aprender, brincar, comunicar: livro 2, primeiro grau. São Paulo, Ática, 1985a. 96 p.
- 35 \_\_\_\_\_. A.B.C:aprender, brincar, comunicar: livro 3, primeiro grau. São Paulo, Ática, 1981. 112 p.
- 36 \_\_\_\_\_. A.B.C:aprender, brincar, comunicar: livro 4, primeiro grau. São Paulo, Ática, 1985b. 128 p.
- 37 \_\_\_\_\_. Coleção aquarela, curso completo: língua portuguesa, matemática, estudos sociais, ciências e programas de saúde: volume 4, primeiro grau. São Paulo, Ática, 1990. 448 p.
- 38 MARQUES, Yolanda. A mágica da comunicação:1. São Paulo, Nacional, s/da. 96 p.
- 39 \_\_\_\_\_. A mágica da comunicação:2. São Paulo, Nacional, s/db. 144 p.
- 40 \_\_\_\_\_. A mágica da comunicação:3. São Paulo, Nacional, s/dc. 176 p.
- 41 \_\_\_\_\_. A mágica do aprender: livro integrado/Paraná, 4ª série do 1º grau. São Paulo, Nacional, s/dd. 280 p.
- 42 MARTOS, Cloder Rivas & MESQUITA, Roberto Melo. PAI, processo auto-instrutivo: comunicação e expressão: 2ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1981. 176 p.
- 43 \_\_\_\_\_. Descobrimo o mundo de comunicação e expressão: 2, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1985. 94 p.
- 44 \_\_\_\_\_. Descobrimo o mundo de comunicação e expressão: 3, 1º grau. 6.ed. São Paulo, Saraiva, 1989a. 119 p.
- 45 \_\_\_\_\_. Descobrimo o mundo de comunicação e expressão: 4, 1º grau. 5.ed. São Paulo, Saraiva, 1989b. 150 p.
- 46 MATTOS, Geraldo & BACK, Eurico. O jogo da linguagem: 4ª série, 1º grau. São Paulo, F.T.D., 1976. 128 p.
- 47 MENDES, Sônia et alii. Comunicação e expressão passo a passo: para os guias curriculares: 2ª série, 1º grau. São Paulo, Scipione, 1977. 96 p.
- 48 MORAES, Lídia Maria de & ANDRADE, Mariana. Mundo mágico: comunicação e expressão, primeiro grau, livro 2. 2.ed. São Paulo, Ática, 1985a. 88 p.
- 49 \_\_\_\_\_. Mundo mágico: comunicação e expressão, primeiro grau, livro 3. São Paulo, Ática, 1982. 120 p.
- 50 \_\_\_\_\_. Mundo mágico: comunicação e expressão, primeiro grau, livro 4. São Paulo, Ática, 1985b. 168 p.
- 51 \_\_\_\_\_. Mundo mágico: língua portuguesa, livro 4. 6.ed. São Paulo, Ática, 1990. 224 p.

- 52 NASSAR, Ione Meloni & ALBERGARIA, Lino de. Pelos caminhos da comunicação: 2ª série, 1º grau. São Paulo, F.T.D., s/da. 127 p.
- 53 \_\_\_\_\_. Pelos caminhos da comunicação: 3ª série, 1º grau. São Paulo, F.T.D., s/db. 112 p.
- 54 NEVES, Déborah Pádua Mello. Português moderno: comunicação e expressão, 3ª série. São Paulo, IBEP, s/d. 120 p.
- 55 \_\_\_\_\_. Português moderno: comunicação e expressão, 4ª série. São Paulo, IBEP, s/db. 176 p.
- 56 \_\_\_\_\_. Português moderno: comunicação e expressão, atividades de leitura, 4ª série. São Paulo, IBEP, s/dc. 112 p.
- 57 OLIVEIRA, Luiz Gonzaga de & OLIVEIRA, Rosa de. Vamos aprender comunicação e expressão: 3ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1985a. 160 p.
- 58 \_\_\_\_\_. Vamos aprender comunicação e expressão: 4ª série, 1º grau. São Paulo, Saraiva, 1985b. 176 p.
- 59 PASSOS, Lucina Maria Marinho. Alegria de saber: cartilha, 14.ed. São Paulo, Scipione, 1988a. 112 p.
- 60 \_\_\_\_\_. et alli. Alegria de saber português e matemática: livro integrado: quarta série, primeiro grau. 2.ed. São Paulo, Scipione, 1988b. 288 p.
- 61 PERSUHN, Janice Janet. Escrevivendo: comunicação e expressão: 2ª série, 1º grau, 2.ed. São Paulo, Ed. do Brasil, Rio de Janeiro, FENAME, 1982. 207 p.
- 62 \_\_\_\_\_. Linguagem vivenciada: o exercício de refletir e aprender a vida: 2ª série. São Paulo, Ed. do Brasil, 1985a. 208 p.
- 63 \_\_\_\_\_. Linguagem vivenciada: o exercício de refletir e aprender a vida: 3ª série. São Paulo, Ed. do Brasil, 1985b. 196 p.
- 64 \_\_\_\_\_. Linguagem vivenciada: o exercício de refletir e aprender a vida: 4ª série. São Paulo, Ed. do Brasil, 1985 c. 213 p.
- 65 \_\_\_\_\_. Texto e contexto: produção de textos: 2ª série. São Paulo, Ed. do Brasil, 1987a. 149 p.
- 66 \_\_\_\_\_. Texto e contexto: produção de textos: 3ª série. São Paulo, Ed. do Brasil, 1987b. 160 p.
- 67 \_\_\_\_\_. Texto e contexto: produção de textos: 4ª série, São Paulo, Ed. do Brasil, 1987c. 184 p.
- 68 PIRES, Maria Lúcia & MASSARANI, Myriam. Ler e criar, 4. São Paulo, F.T.D., 1987. 160 p.
- 69 PRADO, Ignez Barreto de Almeida & CHIQUILLO, Ana Maria Carvalho. Ensino da língua portuguesa através de exercícios: 3ª série do 1º grau. Curitiba, Arco-Íris, 1988a. 208 p.
- 70 \_\_\_\_\_. Ensino da língua portuguesa através de exercícios: 4ª série do 1º grau. Curitiba, Arco-Íris, 1988b. 208 p.



- 71 SANTOS, Maria da Glória Mariano. Eu gosto de aprender: período preparatório e cartilha. São Paulo, Ed. do Brasil, s/d. 136 p.
- 72 \_\_\_\_\_. & ASSAD, Rosemary Faria. Eu gosto de aprender: 2ª série. São Paulo, Ed. do Brasil, 1983. 192 p.
- 73 SILVA, Antônio de Siqueira e & BERTOLIN, Rafael. Português dinâmico: comunicação e expressão, 3ª série. São Paulo, IBEP, s/d. 104 p.
- 74 SIQUEIRA, Célia Regina Ramos de et alii. Língua e linguagem: português: 2ª série. São Paulo, Moderna, 1990a. 144 p.
- 75 \_\_\_\_\_. Língua e linguagem: português: 3ª série. São Paulo, Moderna, 1990b. 160 p.
- 76 \_\_\_\_\_. Língua e linguagem: português: 4ª série. São Paulo, Moderna, 1990c. 198 p.
- 77 SOUZA, Joanita. Brincando com as palavras: comunicação e expressão: 4ª série, 1º grau. São Paulo, Ed. do Brasil, 1985. 191 p.
- 78 VENANTTE, Lenita & MELLO, Rosane de. Escola é vida: ação e transformação: 2ª série. São Paulo, Ed. do Brasil, 1985a. 216 p.
- 79 \_\_\_\_\_. Escola é vida: ação e transformação: 3ª série. São Paulo, Ed. do Brasil, 1985b. 189 p.
- 80 \_\_\_\_\_. Escola é vida: ação e transformação: 4ª série. São Paulo, Ed. do Brasil, 1985c. 191 p.