

EM BUSCA DA MATURIDADE

O fracasso escolar e suas bases psicológicas

Néa Monteiro Corrêa *

Andreza Paladino Santos **

Este artigo fundamenta-se na crítica à ideologia que responsabiliza a criança pelo fracasso escolar, através de uma revisão dos Testes ABC de LOURENÇO FILHO (1975), para averiguar a prontidão para a alfabetização, discutindo a relação dessa aprendizagem com a maturidade de características tidas como necessárias ao ensino formal.

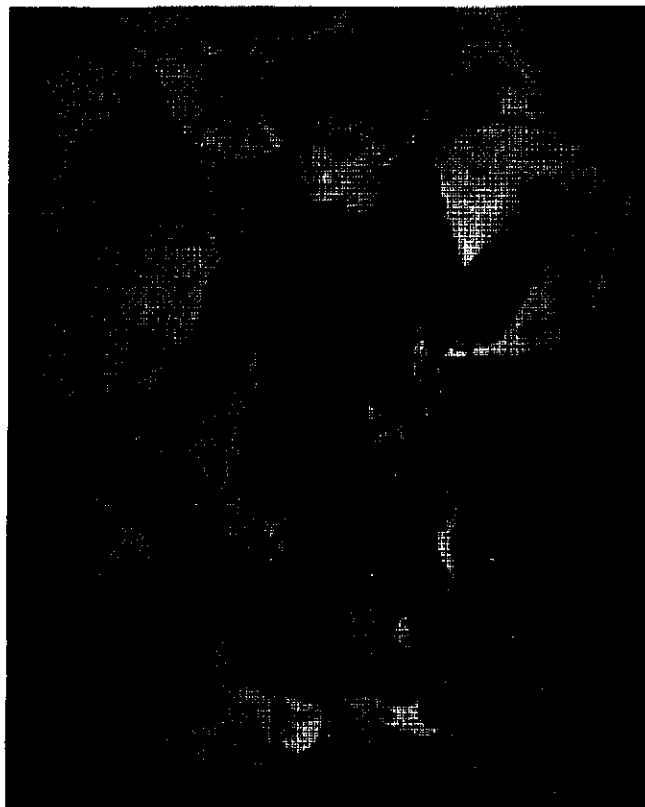
Há pelo menos meio século o Brasil registra, aproximadamente, um índice de 50% de reprovação no primeiro grau, notadamente na primeira série. Este é um dado que, sem dúvida, indica um fracasso. De que ou de quem? O problema tem sido amplamente discutido de um ponto de vista que atribui sua causa a dificuldades encontradas nas crianças, dificuldades essas explicadas pela privação cultural.

Apesar de inúmeras análises feitas considerando a estreiteza desse ponto de vista, por não tomar o problema na sua totalidade, desde que não incluí importantes variáveis como as sócio-econômicas, por exemplo, indiscutivelmente envolvidas, tal abordagem tem persistido nas escolas brasileiras, explicitada em técnicas representativas daquela metodologia.

* Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

** Professora do Curso de Psicologia do Instituto Newton de Paiva - MG.

Nossos agradecimentos especiais à Prof^a Terezinha de Freitas Rodrigues de Oliveira, pela orientação metodológica do trabalho de pesquisa que deu origem ao presente artigo.



Não há necessidade de se retomar, aqui, toda uma discussão já disponível na literatura sobre a privação cultural. No entanto, o fato de terem permanecido inalterados o montante do fracasso escolar e o uso de medidas reparadoras fracassadas, simultaneamente com a aceitação generalizada da teoria da privação cultural, obriga a maiores considerações sobre a dita teoria em suas relações com o fracasso escolar e com conceitos e técnicas psicológicas.

Na busca da resposta à pergunta básica do problema: por que eles não aprendem? encontra-se, como resposta, na metodologia citada, a maturidade de capacidades específicas, dadas como necessárias à aprendizagem da leitura e escrita, e ausentes nessas crianças.

Desse enfoque partiu Lourenço Filho, na elaboração dos Testes ABC, concluindo que a imaturidade das capacidades medidas pelos mesmos - coordenação viso-motora, coordenação auditivo-motora, memória visual, memória auditiva, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, índice de fadabilidade, índice de atenção dirigida e vocabulário e compreensão geral - é fator impeditivo do início da aprendizagem sistemática.

Nessa perspectiva, fica explicitada a necessidade de correção dessas imaturidades, através de trabalho reeducativo compensador, donde a escola deverá buscar a alternativa da educação compensatória. Essa solução, já fracassada em outros países, encontra-se agora em aplicação no Brasil, justificando rever-se criticamente as relações entre a propalada maturidade e a aprendizagem da leitura e escrita.

Com base na afirmativa dos Testes de serem as características citadas condição necessária à alfabetização, uma investigação partiu da hipótese de que, se determinados atributos são realmente necessários, eles serão encontrados na criança alfabetizada, visto que essa maturidade não é considerada como processo retroativo no desenvolvimento da faixa etária que alcança a escolaridade. (CORRÊA & SANTOS, 1984)

Os Testes ABC são excelente instrumento para esse tipo de análise, por várias razões:

- 1) são representativos da metodologia legitimadora da teoria da privação cultural, que centrou na criança e em seu meio ambiente a causa do fracasso escolar;
- 2) ainda são muito utilizados em Minas Gerais e, se não o são em outros estados brasileiros, foram substituídos por testes similares e/ou provas pedagógicas de mesma fundamentação;
- 3) por serem testes que verificam a prontidão para a alfabetização, prestam-se para discutir a relação entre reprovação no início da escolaridade e a chamada prontidão no citado estudo.

Os Testes ABC são fundamentados no conceito de maturidade geral e específica, cuja ausência é considerada fator impeditivo do início da aprendizagem e tem, segundo o autor, "causas intrínsecas de saúde e nutrição da criança e causas do próprio ambiente, no caso de crianças socialmente menos favorecidas" (LOURENÇO FILHO, 1975),¹ o que supõe a privação cultural. Pretendeu o autor contribuir para maior rendimento escolar, através da homogeneização das classes por níveis maturacionais e por diagnóstico de imaturidade encontrada nas crianças.

A homogeneização buscada e efetivada na escola tem-se mostrado ineficaz para o objetivo pretendido, visto que o percentual de reprovação verificado originalmente por LOURENÇO FILHO (1930) permanece imutável. Além de não ter conseguido o resultado esperado, a homogeneização, obtida através dos Testes ABC e similares, introduziu uma hierarquia na horizontalidade das séries, que invariavelmente tem levado à estigmatização de crianças.

Pelos resultados encontrados no citado estudo, verifica-se que todas as crianças da amostra apresentaram-se imaturas em pelo menos três das características maturativas consideradas necessárias à alfabetização. Pode, então, a Psicologia afirmar e legitimar a privação cultural na base do fracasso escolar, se essa amostra é representativa de dois níveis sócio-econômicos (médio e inferior)?

Pode a Psicologia afirmar que existe uma maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita, cuja ausência tem sua causa na privação cultural, sendo a imaturidade e a privação cultural responsáveis pela reprovação em massa, se tal maturidade não foi encontrada em crianças já alfabetizadas?

Aqui se coloca em questão uma explicação psicológica para o fracasso escolar.

É conhecido o fato de que conceitos psicológicos aplicados à educação levaram a identificar, na criança que aprende, carências ditas justificadoras de seu fracasso na aprendizagem.

Focalizando o problema do baixo rendimento escolar do ponto de vista da imaturidade da criança e da falta de preparação da escola para lidar com as diferenças individuais nessa

dimensão, LOURENÇO FILHO (1975) centra-se na maturidade percepto-motora como fator básico para a aprendizagem da leitura e escrita.

Numa abordagem diferente, FERREIRO & TEBEROSKY (1979) afirmaram que, no fracasso na alfabetização, o sujeito que aprende tem sido ignorado pela Psicologia, enquanto esta busca atitudes específicas, habilidades particulares ou uma "maturidade ainda mal definida". Para essas autoras, as bases desse processo não estão na atividade perceptiva, não se fundamentando nessa maturação.

O trabalho em clínica trouxe-nos a experiência de submeter aos Testes ABC crianças em avaliação psicopedagógica, o que evidenciou, nos resultados, um padrão de respostas em algumas características maturativas que contradizia o N.M. (nível maturacional), ou seja, a soma dos pontos obtidos. De modo geral, as crianças apresentavam imaturidades definidas como impeditivas do início da alfabetização, simultaneamente com um N.M. que as situava em quartil superior ou médio, o que indicava que não teriam dificuldades nessa aprendizagem. Essas crianças já liam, interpretavam, escreviam, encontrando-se, de modo geral, na terceira e quarta séries do primeiro grau.

Enquanto a observação restringiu-se aos casos clínicos, a hipótese explicativa focalizou a possibilidade de distúrbios perceptivos tais como os discutidos por BODEN (1977) a propósito dos problemas específicos de aprendizagem. Já na sala de aula, na prática de técnicas psicopedagógicas, verificou-se, nos testes aplicados por alunos de Psicologia, elevado número de resultados apresentando as mesmas características encontradas nos testes da clínica. O acompanhamento da escolaridade dessas crianças mostrou, para muitas delas, a inexistência de problemas nesse processo de aprendizagem. Essas constatações contribuíram para levantar a necessidade de estudar mais criticamente os Testes ABC, em suas relações com a reprovação e a privação cultural.

O estudo aqui comentado mostrou que, pelo menos para esse grupo de escolares alfabetizados da amostra, a imaturidade percepto-motora encontrada não foi obstáculo à alfabetização.

QUEM É A CRIANÇA IMATURA?

Na busca à criança imatura, foram investigados 204 (duzentos e quatro) escolares alfabetizados de escolas representativas de dois níveis sócio-econômicos (médio e inferior), compreendendo três subgrupos conforme a zona geográfica: periferia urbana de Belo Horizonte, zona sul de Belo Horizonte e zona rural de Minas Gerais, no polígono das secas.

A diversificação de localização geográfica e nível sócio-econômico visaram a evidenciar a interferência desses fatores no desempenho dos alunos nos Testes ABC.

Quanto à idade e série escolar, houve grande variação, compreendendo alunos de seis a quatorze anos, de primeira a quarta séries do primeiro grau, em função do menor número de alunos alfabetizados nas primeiras séries das escolas de periferia e zona rural. Essa variação não foi considerada fator relevante na investigação, visto que foi rigorosamente seguido o Manual dos Testes ABC, segundo o qual não existe correspondência absoluta entre idade e maturidade para a aprendizagem escolar. Por outro lado, não se pretendeu verificar a possibilidade da relação entre maturidade e série escolar.

A amostra estudada era de escolares brasileiros, sendo 70% do sexo feminino.

Nas escolas de nível sócio-econômico inferior, o corpo docente tem formação para o magistério de primeiro grau. O quadro sofre grande flutuação, devido à falta de efetivação das professoras. O índice de reprovação encontrado situou-se em torno de 50%, ocorrendo uma redução para a metade na segunda série.

A infreqüência revelou-se de 45%, justificada por doenças dos alunos e atraso materno no retorno ao lar, na zona periférica urbana. Nas escolas da zona rural, a doença dos alunos, à época da cultura de cereais, e a merenda escolar foram os fatores citados; uma explicação também ligada ao trabalho da criança refere-se às colheitas de cereais, como, por exemplo, quando amadurece a cultura do arroz e as crianças ficam incumbidas de espantar os pássaros, o que executam batendo latas, palmas, gritando, etc., fazendo barulho de modo geral. Quanto à merenda, ela sofre um decréscimo quantitativo e qualitativo ao final de cada mês, fato esse coincidente com o aumento da infreqüência na zona rural.

Já na zona urbana periférica, a infreqüência é explicada pela tarefa que têm as crianças maiores de cuidar da casa e dos irmãos.

Profissionalmente, o grupo de pais dos alunos constituiu-se de 50% de lavradores e 50% de operários e biscateiros, estes últimos trabalhando ocasionalmente em serviços de pedreiro, bombeiro, electricista e consertos em geral.

Nesses dois subgrupos, periférico e rural, as crianças vêm para a escola sem qualquer experiência escolar anterior.

Nas escolas de nível sócio-econômico médio, ocorre estabilidade do corpo docente, constituído de professores com formação universitária ou especialização. A reprovação encontrada foi de cerca de 10%, havendo correspondência entre o número de classes da primeira para a segunda série. A infreqüência, de 2%, foi justificada por doenças infantis.

O nível ocupacional dos pais compreende profissões liberais e altos cargos administrativos.

As crianças, de modo geral, freqüentaram a pré-escola.

A seleção da amostra obedeceu a um pré-requisito — crianças já alfabetizadas —, avaliado segundo depoimento das professoras, que se referiu ao domínio da leitura e da escrita pelas crianças, entendido o conceito de alfabetização como capacidade de leitura e interpretação de texto, em nível da segunda série do primeiro grau.

Os testes foram aplicados individualmente, seguindo-se, à risca, o manual de aplicação e correção.

Quanto ao comportamento durante a aplicação, o subgrupo da zona rural assemelhou-se bastante ao subgrupo da zona sul urbana. Em sua maioria, os alunos apresentaram-se desinibidos, rápidos na execução, cooperativos e com boa resistência à frustração.

No subgrupo da periferia urbana, pôde-se observar maior inibição e menor rapidez no desempenho, não havendo diferença no que se refere à cooperação. Essas diferenças não podem ser atribuídas exclusivamente ao nível sócio-econômico, devendo-se levar a discussão para o montante de repressão sofrida pela criança pobre na cidade grande.

Enquanto os dados dos Testes ABC provinham da aplicação em sujeitos não alfabetizados, podia-se ser levado a supor, com base nos resultados quantitativos dos testes aplicados em escolas públicas e particulares, que a criança imatura era aquela de nível sócio-econômico inferior.

Entretanto, essa pesquisa, realizada com escolares alfabetizados, trouxe dados que exigem modificação desse conceito.

Como é sabido, na análise quantitativa dos Testes ABC, o nível maturacional distribui os resultados por quartis: superior, médio (superior e inferior) e inferior. Para o quartil superior, há um prognóstico de aprendizagem da leitura e escrita em seis meses. Para o quartil médio, há prescrição de aprendizagem em um ano letivo e, para o quartil inferior, há prescrição de ajuda para que a criança possa aprender em um ano. O limite superior deste quartil é um total de 11 pontos. A obtenção de sete e menos de sete pontos indica que cuidados especiais deverão ser tomados para que possa ocorrer a aprendizagem.

A análise qualitativa compreende uma avaliação de maturidade em dez características específicas citadas anteriormente.

Do confronto das duas análises, evidenciou-se uma contradição consistente entre o prognóstico oferecido pelo N.M. e o diagnóstico de maturidade da análise qualitativa. Os escolares já alfabetizados submetidos aos Testes ABC — incluindo-se aqueles que se situaram no quartil superior, com prognóstico de aprendizagem em seis meses sem qualquer problema — foram diagnosticados imaturos para a aprendizagem, pela análise qualitativa, necessitando de adiamento do início da alfabetização e, conseqüentemente, de educação compensatória.

Com relação às capacidades cuja imaturidade, por si só, é impeditiva do início da alfabetização, os resultados dessa pesquisa revelam:

- a) 100% das crianças da amostra já alfabetizada estariam impedidas de serem iniciadas nessa aprendizagem, por imaturidade na capacidade de memória auditiva;
- b) 87% das crianças estariam impedidas, por imaturidade da capacidade de memória visual;
- c) 85% o estariam, por imaturidade da coordenação auditivo-motora;
- d) 27%, por imaturidade da coordenação viso-motora;
- e) 7%, por imaturidade da atenção dirigida.

Todos os escolares já alfabetizados e que constituíram a amostra desta pesquisa revelaram, no Teste ABC, estarem imaturos em pelo menos três características consideradas pelo teste como necessárias à aprendizagem da leitura e escrita. É importante ressaltar que a explicação para esse resultado não pode ser buscada, como sugere o Manual dos Testes ABC, em deficiência visual, auditiva, mental ou distúrbio emocional, visto que tais fatores são considerados pelo autor como necessitando correção ou compensação, para que a aprendizagem ocorra.

Todas as características que compõem o leque do conceito de maturidade construído pelo Teste ABC foram avaliadas, nessa amostra de escolares já alfabetizados, e os resultados indicaram sua imaturidade em maior ou menor porcentagem. Esta, sem dúvida, é uma indicação de não terem constituído tais características condição necessária à alfabetização para esse grupo.

Uma comparação cruzada dos resultados de cada uma dessas características nos três subgrupos de escolares, segundo a zona geográfica de sua escola — central, periférica e rural — revelou:

- a) quanto à **coordenação viso-motora**, existe uma diferença significativa ($p = 0,05$) entre os escolares da zona periférica e central, bem como periférica e rural, indicando maior incidência de "imaturos" na periférica; a comparação de imaturos nas áreas central e rural não registrou diferença significativa;
- b) quanto à **coordenação auditivo-motora**, ocorreu uma incidência de 90% de resultados "fracos" na amostra total de 204 escolares, registrando-se diferenças significativas ($p = 0,05$) entre os três estratos ($\chi^2 = 12,42$), com maior número de casos de "imaturos" na zona rural;
- c) quanto à **memória auditiva**, toda a amostra de escolares já alfabetizados foi categorizada como "fraca" ou "imatura";
- d) quanto à **memória visual**, 87% dos alfabetizados foram classificados como "fracos", não ocorrendo diferenças significativas entre os estratos;
- e) quanto à **inversão na cópia**, também os resultados se concentravam maciçamente na categoria "fraco" (98%), sem diferença entre os escolares, se da cidade, dos bairros da periferia ou da zona rural;
- f) quanto à **atenção dirigida**, 94% dos escolares alfabetizados foram classificados como "bons", não ocorrendo diferença entre a zona central e rural, mas a diferença mostrou-se significativa ($p = 0,05$) entre essas duas áreas e a área da periferia, com mais "imaturos" na periferia;

- g) quanto ao **índice de fatigabilidade**, ocorreu também maior incidência de resultados na categoria "bom" (71%), e as diferenças entre as áreas geográficas – periferia e rural –, contrastadas com a central, foram significativas ($p=0,05$), com maior quantidade de escolares alfabetizados com índice "fraco" na periferia e zona rural;
- h) quanto à **prolação**, 69% da amostra total classificaram-se como "bons", sendo, porém, as diferenças significativas ($p=0,05$) entre as zonas, registrando-se, na zona rural, menos resultados "fracos", e maior ocorrência dos mesmos na periferia; a comparação de periferia e zona central não registrou diferença;
- i) quanto à **resistência à ecolalia**, a maior parte dos alfabetizados foi classificada como "fraca" (82%), sendo as diferenças entre as áreas significativas ($p=0,05$), com mais resultados "fracos" na periferia;
- j) quanto ao **vocabulário e compreensão**, houve ocorrência equivalente entre as duas categorias – "bom" e "fraco", não se registrando diferenças significativas entre as áreas geográficas comparadas.

COMENTÁRIO FINAL

Se características consideradas necessárias à aprendizagem da leitura e escrita (e relacionadas ao ambiente da criança) não foram encontradas em sujeitos que sabem ler, de diferentes níveis sócio-econômicos, dever-se-ão investigar exaustivamente as hipóteses que creditam importância capital a tais características. Torna-se necessária maior observação das situações concretas e reais, antes de se afirmar que as experiências das crianças em contextos sócio-econômico-culturais diferentes daquele em que está inserida a escola possam ser a causa determinante do fracasso da escolaridade, por impedir o desenvolvimento psicológico necessário a essa aprendizagem.

A necessidade de se examinarem acuradamente as condições necessárias à aprendizagem da leitura e escrita relaciona-se à necessidade de se conhecerem as crianças que aprendem. A constatação da não existência de determinadas capacidades maturativas numa criança não diz das habilidades que ela possui, e de suas possíveis relações com esse processo de aprendizagem. Grande segmento da população escolar é ainda desconhecido, em seu momento histórico e nas suas relações com a escola, quando seu perfil se apresenta esvaziado. Na realidade, este é um perfil cuja construção é modelada segundo elementos que lhe são estranhos. É preciso rever a concepção desse escolar, com fundamentos na análise das experiências dessas crianças inseridas em seu contexto e relacionadas ao processo que vivenciarão na escola. É necessário lembrar que essas crianças têm sido submetidas a instrumentos muitas vezes criticados desfavoravelmente, mas considerados pertinentes, visto que continuaram a ser utilizados, mesmo sem que seu emprego tenha realmente alcançado os objetivos últimos perseguidos. Constata-se, pelos resultados obtidos pela escola, de modo geral, a necessidade de conduzir o trabalho para outra direção.

É necessário continuar perguntando onde estão e qual a natureza dos fatores que contribuem para a aprendizagem da leitura e escrita. POPPOVIC (1975) faz referência ao currículo oculto da criança de classe média, com variada estimulação disponível no seu meio ambiente. Deixa claro que essa criança traz, para a escola, uma bagagem de experiências de aprendizagem que a torna apta a seguir o currículo da primeira série do primeiro grau. A criança de baixo nível sócio-econômico é negada a legitimidade de seu currículo oculto. É verdade que essa criança não tem oportunidades de vida como a de nível sócio-econômico médio; mas não se pode afirmar que não tenha experiências que formem um currículo oculto. Nessa negação, despreza-se a experiência dessa criança, seu saber, conduta que não encontra justificativa frente ao conhecimento atual do ser humano e do processo ensino/aprendizagem.

A alternativa é outra – discutir os procedimentos que se têm mantido, quando ainda hoje se investigam funções psíquicas isoladas do sujeito que as exerce, na medida em que se empregam instrumentos para avaliá-las que lhe são desconhecidos e estranhos ao seu contexto.

Não se trata apenas de negar ou comprovar a existência de características básicas para a aprendizagem da leitura e escrita, nem de criticar um instrumento de medida por si mesmo, mas de analisar a linguagem de relações.

No fracasso da escolaridade, o que diz respeito ao meio ambiente da criança de nível sócio-econômico baixo terá de ser considerado não só quanto ao objeto da escola, mas à experiência mesma, vivida pelo sujeito. Nesse sentido, não se pode esquecer o espaço da elaboração do sujeito, em seu processo, no seu contexto. Terá de ser avaliado até que ponto a experiência de uma criança, antes da escola, somada à experiência possibilitada pela escola contribuem para seu desenvolvimento.

Um grande número de pessoas tem-se preocupado com a educação. É importante conhecer quanto dessas preocupações têm o significado de pré-ocupações, isto é, ocupações prévias. Observar a escola mais acuradamente, e, nela, a criança considerada com privação cultural, em sua dimensão humana, poderá conduzir mais à dinâmica dos processos, do que conduz a imobilidade dos resultados na aplicação de alguns conceitos e instrumentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BODEN, E. Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three subtypes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE NEURO-PSIQUIATRIA INFANTIL, Belo Horizonte, 1977. *Anais*. . . Belo Horizonte, 1977.
- CORRÊA, N. M. & SANTOS, A. P. *Conceito psicológico como ratificação da privação cultural*. s.n.t. (mimeo.)
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Uno, 1979.
- FLAVELL, J. H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo, Pioneira, 1975.
- HOUSTON, S. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico: In: PATTO, M. H. S., org. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1981. p. 174-92.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1972.
- LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*. 6. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1975.
- MASINE, E. F. S. *Ação da psicologia na escola*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- PATTO, M. H. S. A observação antropológica da interação professor/aluno: resumo de uma proposta. In: ——. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1981. p. 399-407.
- PIAGET, J. *A equilibrção das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- POPPOVIC, A. M. et alii. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (14):7-73, set. 1975.