

FRACASSO ESCOLAR ENFOCADO SOB O ASPECTO DA RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E COGNIÇÃO

FAILURE OF THE BRASILIAN SCHOOL SEEN THROUGH THE RELATION BETWEEN LANGUAGE AND COGNITION

*Ana Cláudia Brito Abreu**

■ RESUMO

Este trabalho pretende compreender as razões do insucesso escolar dos alunos que frequentam o ensino fundamental. Através de pesquisas estatísticas sobre a população brasileira e de um referencial teórico que se baseia, principalmente, nos pressupostos de Piaget e Emília Ferreiro, procuro entender os motivos da presença dos altos índices de analfabetismo e evasão escolar no nosso país.

Esta pesquisa teórica e minha prática clínica me auxiliam a concluir que a etapa de desenvolvimento cognitivo em que se encontra cada criança, o seu modo de conceber o mundo (inclusive a escrita) e como ela avança em seu processo têm de ser levados em conta ao se elaborar o planejamento curricular e ao se adotar uma prática educativa.

As medidas visando a solução para os problemas de aprendizagem devem considerar tais fatores, para que sejam eficazes. Assim os fonoaudiólogos, e demais profissionais da educação, poderão contribuir para que o Brasil tenha uma população de leitores e escritores eficientes, críticos, em busca da cidadania plena.

■ ABSTRACT

This work intends to understand the reasons of primary school students' failure. Through statistics researches about Brazilian population and on a theoretical reference based on, mainly, Piaget's and Emilia Ferreiro's presuppositions, I try to understand the causes of presence of illiteracy's high levels and school evasion in our country.

This theoretical research and my professional experience help me to conclude that the stage of cognitive development in which is each child, its way of conceive the world (including the writing) and how it advances in its own process have to be considered when the curriculum is elaborated and when an educational practice is adopted.

The measures that intend to solve the learning problems must to consider these factors to be effective. In this way, the speech therapists and other professionals in education will be able to contribute to the fact that Brazil may have a population of efficient and critic writers and readers, searching for complete citizenship.

* Fonoaudióloga formada pela PUC-SP; Especialista em Linguagem pelo CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica; Aluna do Curso Máster Universitario em Integração de Pessoas com Deficiência promovido pela Universidade de Salamanca (Espanha).

■ INTRODUÇÃO

Início este trabalho, apresentando o seguinte fato: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinou, em dezembro de 1996, que o sistema de ensino deve garantir pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, além da compreensão do mundo natural e social. Currículo e prática pedagógica devem respeitar a diversidade da população infantil brasileira no que se refere à cultura, etnia, sexo e classe social, buscando a qualidade e a democratização da educação.

Os objetivos do ensino parecem indiscutíveis, mas estão distantes da maioria das salas de aula.

Este artigo é uma revisão bibliográfica e também um trabalho de análise e reflexão, com o objetivo de auxiliar a compreensão dos fracassos, distúrbios e dificuldades na aquisição do conhecimento da linguagem escrita que as crianças vêm apresentando. Tento compreender também o significado social que esses fracassos têm assumido no nosso meio. Apresento, para este fim, o estudo da relação de interdependência entre linguagem e cognição.

É importante o esclarecimento de que não estou desconsiderando a relevância de outros fatores determinantes no processo de aquisição da linguagem, como o biológico, o social e o afetivo ao privilegiar o aspecto da inteligência.

Para tanto, uso como referência a teoria piagetiana, que permite uma visão do desenvolvimento da linguagem em um contexto mais abrangente, como recurso usado para a interação e construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, como finalidade dessa construção.

No trabalho, ressalto ainda o quanto a sociedade brasileira tem contribuído para a criação e manutenção desta realidade, inclusive com a participação do fonoaudiólogo. Este profissional tem assumido, como especialista em linguagem ou em problemas de linguagem, uma postura em que seu saber técnico-científico vem sendo usado para prevenir, avaliar e tratar tais problemas e ainda para auxiliar a elaboração de propostas pedagógicas. Aponto, portanto, que o fonoaudiólogo freqüentemente está participando de um processo de criação da doença – problema de linguagem, em um jogo de discriminação social.

Meu interesse pelo tema surge a partir do trabalho que realizo em uma instituição para indivíduos portadores de deficiência. Muitos deles apresentam alterações genéticas ou fisiológicas severas, que tornam limitadas as suas capacidades para o desenvolvimento.

Porém, essa instituição recebe uma demanda considerável de crianças e adolescentes, encaminhada principalmente pelas escolas, com distúrbios de aprendizagem da leitura e escrita e de comportamento.

Tenho a preocupação de tentar evitar que essas pessoas sejam estigmatizadas, por apresentarem “proble-

mas” que muitas vezes podem corresponder não a uma capacidade limitada para o desenvolvimento, mas a um desconhecimento dos profissionais da educação sobre o desenvolvimento humano e as etapas que caracterizam o processo.

Tal desconhecimento reduz a qualidade da atuação desses profissionais quanto ao oferecimento de oportunidades para a construção do saber e limita a compreensão de determinados erros das crianças em relação à escrita, que podem estar fazendo parte do seu processo de construção. É possível que elas estejam obedecendo a uma forma coerente e própria de conceberem esse sistema, característica de uma determinada etapa do processo de aquisição deste objeto do conhecimento, diferente da concepção do adulto.

Vejo, também, a importância de se pensar sobre uma criança que não vive situações que a encorajem a descobrir e a criar um sistema de interpretação mais coerente como o do adulto, para a conceitualização e compreensão do mundo, inclusive da escrita. Ela pode apresentar perturbações emocionais e comportamentais.

Ao tomar como referência a obra de Piaget, ofereço a possibilidade aos fonoaudiólogos e demais profissionais da educação de analisarem seu papel social, seu referencial teórico e a prática adotada, para que possam propor mecanismos de intervenção terapêutica e situações pedagógicas mais eficientes, evitando que as crianças sejam totalmente responsabilizadas pelos fracassos escolares por elas experimentados. Que os profissionais possam falar dos alunos e não de seus problemas e dificuldades, e que estes sejam considerados não só como portadores de uma patologia que precisa ser tratada. Que sejam crianças respeitadas enquanto sujeitos capazes de aprender, quando em situações baseadas no processo construtivo. Que tenham acesso de maneira prazerosa e inteligente à escrita, que possam ser auxiliadas na superação de supostas dificuldades e aproveitem melhor o tempo nas escolas.

Concluindo: meu interesse por este estudo se dá porque acredito na possibilidade de que muitos dos problemas, no processo de aquisição da escrita, estejam relacionados com concepções sobre a natureza do conhecimento e sobre a aprendizagem, mais do que com incapacidades individuais. E porque a escrita é um conhecimento de grande valor social, recurso importante para a adaptação à realidade e sua transformação.

■ DISCUSSÃO TEÓRICA

Privilegio neste trabalho a relação de interdependência entre aquisição da linguagem e o desenvolvimento cognitivo, no interesse em analisar o fracasso escolar. Baseio-me na obra do epistemólogo Jean Piaget, que, ao investigar

o processo de construção do conhecimento, contribuiu para a compreensão do modo como a criança pensa e como constrói as noções sobre o mundo físico e social. O interesse desse pesquisador centrou-se no processo individual dessa construção, entendido como resultado da interação entre o que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio.

Ao ter acesso aos trabalhos de autores que se fundamentam nas contribuições da psicologia genética, pretendo deter-me nos aspectos por eles adotados para a compreensão da aquisição do conhecimento, inclusive o da escrita. Disponho-me ainda a abordar a relação que os mesmos autores estabelecem entre conceito de aprendizagem e de desenvolvimento. Por último, enfoco as considerações de seus trabalhos sobre a importância da interação com o meio enquanto fornecedor de dados, já que a escrita é um conhecimento social.

Processo de Desenvolvimento Cognitivo e Aquisição da Linguagem

RICHMOND (1981), ASSIS (1985), RAMOZZI – CHIAROTTINO (1988), KRAMER (1989), WADSWORTH (1989), ZORZI (1994), LIMONGI (1995) adotam a posição de Piaget para explicarem como o sujeito constrói o conhecimento. Referem que o desenvolvimento cognitivo é um processo progressivo de elaboração de estruturas novas e mais evoluídas de forma contínua, sendo que cada uma delas prolonga e ultrapassa as anteriores. Por apresentar essa característica, a construção do conhecimento é dividida em etapas que obedecem a uma seqüência ordenada, englobam e são preparadas pelas que as antecedem e se integram e servem de base para as que as sucedem. Esses mesmos autores explicam que vem daí a idéia da aquisição da criança ter uma psicogênese, que liga as condutas mais evoluídas às mais elementares. A denominação para os estágios desse processo é comum a todos eles e é apresentada na seguinte ordem: sensoriomotor (até dezoito meses), pré-operatório (até sete ou oito anos), operatório concreto (entre sete e doze anos) e operatório formal (a partir dos doze anos).

RICHMOND (1981), ASSIS (1985) e ZORZI (1993) apontam que a interação social obtida através do uso da linguagem pela criança presta importante contribuição ao desenvolvimento das estruturas mentais operatórias. E que o desenvolvimento do pensamento operatório permite que a linguagem seja usada de forma conceptual, em um processo recíproco. Explicitam esses autores, também, a estreita relação entre níveis lingüísticos e níveis operatórios de pensamento. A linguagem é concebida como veículo de interação e de construção do conhecimento e objetivo dessa construção.

Ainda sobre a questão da linguagem enquanto meio de criação de pensamentos mais evoluídos, RICHMOND (1981), ASSIS (1985) e LIMONGI (1995) colocam que o pensamento no início do período pré-operatório é pré-lógico, pelo fato da criança não ter conceitos com os quais raciocinar. Explicam que a criança apresenta preconceitos, intermediários entre símbolos imaginados e conceitos propriamente ditos; que o pensamento é, também, pré-lógico pois, nessa etapa, a criança não é capaz de representar um objeto ou acontecimento complexo relacionando partes para formar um todo, sendo ainda incapaz de manipular representações mentais de maneira rápida e flexível. Por apresentar tais características, os mesmos autores explicam que o pensamento pré-operatório influencia o modo como as crianças entendem o comportamento das coisas e das pessoas, como relacionam causa e efeito e como explicam as transformações. Outra propriedade apontada do pensamento pré-operatório, em suas respectivas publicações, é a incapacidade de a criança pensar sobre qualquer outro ponto de vista que não seja o seu, não aceitando ou compreendendo as demais possibilidades.

A interação com o uso da linguagem, conforme os autores, torna as limitações nas formas de pensamento características da etapa pré-operatória menos acentuadas, com ações mentais menos rígidas e limitadas, mais flexíveis, móveis e coordenadas entre si. Afirmam que essa mudança faz com que o pensamento se torne reversível, operatório, o que possibilita a relação do todo com suas partes, a noção de conservação de quantidade, a análise e compreensão de certas transformações. Por meio da capacidade de realizar operações mentais, a criança forma classes e relações, o que influencia sua compreensão do mundo.

Especificamente tratando-se da linguagem escrita, FERREIRO (1985) acredita que o avanço na sua aquisição coincide com o progresso da capacidade da criança em realizar operações mentais. Destaca procedimentos envolvidos nos dois processos, como a noção de conservação de quantidade e a relação das partes com o todo. Porém, não dá detalhes sobre os mecanismos e razões de tal coincidência, e sugere que o tema seja abordado em futuros trabalhos.

Assumindo a perspectiva da epistemologia genética de JEAN PIAGET, FERREIRO & TEBEROSKY (1985) e FERREIRO (1989) desenvolvem uma pesquisa inovadora ao revelar aspectos, até então, não considerados na relação da criança com a linguagem escrita. Estabelecem, em relação ao processo de aquisição dessa, padrões evolutivos enquanto seqüência de níveis, apresentando um modo de organização dos conhecimentos da criança em termos de hipóteses.

FERREIRO demonstra que o desenvolvimento da escrita é um processo longo e complexo, que progride sobre

passos regulares. Em sua obra, explica que, antes de aprender a ler e a escrever de maneira convencional e antes de entrar na escola, a criança constrói hipóteses ao tentar conhecer a escrita e seu sistema, usando critérios coerentes de classificação e seriação, obedecendo a uma lógica interna. Afirma também que, no início, para ler e escrever, a criança raciocina sobre bases diferentes das do adulto e também não considera a escrita como representação da fala, não escreve segundo o princípio alfabético. O confronto das hipóteses internas com a realidade externa provoca, segundo FERREIRO & TEBEROSKY (1985) e FERREIRO (1989), desequilíbrios modificadores e enriquecedores, os quais fazem com que a criança abandone suas hipóteses e construa outras mais coerentes. E ao perceber que a escrita tem partes, tenta dividir também a fala em sílabas para corresponder com o material escrito.

A autora acredita que para a criança chegar a essa etapa importante, em que se observa um avanço na conceitualização da escrita com a construção da hipótese silábica, além das habilidades perceptuais, a competência lingüística e o desenvolvimento cognitivo estão envolvidos. Assinala que a criança em nível pré-operatório do desenvolvimento cognitivo e sem condições de aprendizagem extra-escolar que lhe possibilite desenvolver a hipótese silábica, terá dificuldades na escola, sendo que a criança em fase de transição entre o nível pré-operatório e o seu sucessor, o operatório concreto, ou já nessa etapa, incluindo a hipótese silábica construída, terá bom prognóstico para aprender na escola e chegar à fase em que conhece as regras do código alfabético, com as mesmas hipóteses do adulto.

FERREIRO (1990) lança suspeitas em relação aos métodos de alfabetização, evidenciando as contradições entre as propostas de ensino empregadas nas escolas e os processos de aprendizagem vividos pela criança. Porque, segundo a autora, a escola propõe um jeito de aprender a ler e a escrever através da correspondência entre grafia e som. E a criança pré-operatória, sem condições de aprender fora da escola que as possibilite desenvolver a hipótese silábica, não acompanha essa forma de raciocínio. Não é dado o estímulo para o trabalho cognitivo do próprio nível do aluno, que lhe permita a abordagem da leitura e da escrita de maneira inteligente. Isso, segundo a mesma autora, cria um abismo entre o trabalho cognitivo que a criança está desenvolvendo e o que o professor supõe estar ensinando.

Relação entre o Conceito de Aprendizagem e o Desenvolvimento Cognitivo

ASSIS (1985) e WADSWORTH (1989) estabelecem que a aprendizagem é a aquisição de uma habilidade ou informação baseada nas estruturas intelectuais existentes. Refe-

rem que o desenvolvimento cognitivo é que determina a aprendizagem. WADSWORTH (1989) ressalta, ainda, que essa aprendizagem pode ocorrer com memorização, isolada das estruturas mentais, ou com compreensão, integrada a tais estruturas.

A aprendizagem com compreensão da escrita acontece, segundo esse autor, quando a criança compreende suas regras e adquire seus conceitos fundamentais. Pode então, teoricamente, solucionar todos os problemas que exigem o uso dessas regras. Ao interagir com a escrita, a criança constrói estruturas cognitivas que lhe possibilitam assimilar o objeto do conhecimento e compreendê-lo, refere esse mesmo autor.

ZORZI (1993) relata que o sujeito assimila a realidade através dos esquemas práticos e mentais que possui, os quais determinam as características da interação. E que uma informação só será entendida como tal à medida que possa ser assimilada, incorporada aos esquemas do sujeito.

FERREIRO (1989), por sua vez, afirma que a aprendizagem da escrita não depende exclusivamente de como a informação é transmitida: para ser assimilada, a informação deve ser integrada a um sistema elaborado ou em vias de elaboração. E, portanto, a aprendizagem da criança depende não só da informação disponível, mas principalmente da atividade da criança de interpretar, comparar, buscar regularidades, excluir, classificar, ordenar dados, levantar problemas e construir mecanismo para resolvê-los, por pensamento ou ação, ao interagir com o objeto do conhecimento. A mesma autora afirma que, dessa forma, a criança formula hipóteses sobre o significado da escrita, se apropria dela quando compreende o seu modo de produção. E que esta apropriação da escrita é semelhante à aquisição de qualquer outro conhecimento e se dá de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Segundo a pesquisadora, o que foi exposto acima põe limite na proposta do meio, porque a criança aprende muitas vezes algo diferente do que se supõe; e que esta relação, a partir das informações disponíveis, o que consegue assimilar e elimina as que não assimila, para encontrar um sistema coerente de interpretação da escrita.

KRAMER (1989) e IDE (1993) afirmam que o conhecimento é adquirido por um processo de natureza assimiladora e não registradora ou de acúmulo de informações. Afirmam que o processo se constrói através da atividade do sujeito, fazendo uso de seus esquemas mentais próprios a cada etapa do seu desenvolvimento. As mesmas autoras apontam que esse fato deve orientar o educador sobre o que as crianças são capazes de aprender a cada momento e o modo como aprendem.

Segundo SMOLKA (1989), o conhecimento sobre escrita que a criança possui, ao ingressar na escola, depende de fatores relacionados à experiência pessoal e à interação com o meio (condições de vida, nível de desenvolvimento cognitivo e forma de interação através da linguagem oral). Depende, também, de fatores relacionados às características ambientais (quantidade de linguagem escrita presente, valores e funções que a escrita exerce). A autora refere que o desconhecimento dos níveis de conceitualização da escrita, do processo de construção do conhecimento e dos fatores que o determinam, e a concepção da escrita enquanto código de transcrição gráfica da fala, levam o educador a imaginar que, aprendendo a família silábica, a criança estará adquirindo a escrita. Acrescenta que, ao falar com a criança, o educador imagina que ela entende o que este diz. E diante da não compreensão e desatenção do aluno, a escola confunde falta de conhecimento e interesse com incapacidade mental e motora.

Influência do Meio Social

RICHMOND (1981), ASSIS (1985), RAMOZZI - CHIAROTTINO (1988), WADSWORTH (1989), ZORZI (1993) e LIMONGI (1995) apontam o aspecto social (a linguagem, as crenças e valores, a espécie de relações entre os membros) como fator constituinte do desenvolvimento cognitivo. Referem os autores que o amadurecimento do sistema nervoso e a interação com o ambiente também interferem no processo. Acrescentam, em suas respectivas publicações, que os instrumentos de interação com o meio físico e social que a criança possui são os esquemas práticos ou mentais. Eles vão sendo elaborados, tornando-se mais evoluídos progressivamente. A construção de estruturas novas determina possibilidades de interação mais ricas e complexas, permitindo maior conhecimento e organização da realidade.

Ao apontarem as características do meio como fator determinante do desenvolvimento, os autores ressaltam que a duração e a velocidade da sucessão das etapas do processo variam conforme o ambiente em que a criança vive. Portanto, acreditam que, excluindo a possibilidade de alterações genéticas ou emocionais no indivíduo, um atraso no seu desenvolvimento cognitivo pode ser ocasionado por estar inserido em um ambiente com poucas oportunidades para a adaptação.

FERREIRO (1985) aponta, ainda, que a escola não tem levado em conta o fato de que o nível de conceitualização da escrita determina a aprendizagem, impondo à criança, segundo a autora, a concepção e o modo de organização do adulto. Portanto, as crianças que chegam carentes de experiências com a língua escrita, e que por conseguinte ingressam na escola em níveis iniciais do processo de aquisição, apresentam dificuldades em relação ao que é proposto.

São, segundo FERREIRO & TEBEROSKY (1985), reprovadas várias vezes. São as mais pobres, as mais marginalizadas e as mais dispersas.

ASSIS (1985), PAIN (1985), KRAMER (1987), SMOLKA (1989), WADSWORTH (1989) e IDE (1993) apontam que a concepção sobre a escrita e como ocorre a sua aprendizagem determinam e influenciam as correntes pedagógicas e o modo de ensinar do professor.

Referem esses autores que a corrente tradicional é baseada no conceito de que a escrita é um código de transcrição gráfica da fala, com padrões fixos e imutáveis. Segue as proposições metodológicas da concepção empirista da aprendizagem. Essa proposta pedagógica, conforme esses mesmos autores, é caracterizada por iniciativas educacionais verbalistas e controladoras. Derivam de técnicas que se baseiam no treino e na repetição, para a obtenção de comportamentos desejados. Explicam que, muito antes de vincularem a escrita à fala, todas as crianças são forçadas a fazerem uma análise silábica ou fonética da palavra. Ainda sobre esta corrente pedagógica, afirmam em suas respectivas publicações que ficam limitadas as funções da escrita e seu uso pela criança.

Os autores citados assinalam que, ao impor o modo adulto de organizar e conceber a escrita, o professor se transforma naquele que se apodera do saber e que transmite a informação e valores sociais, para que a criança os armazene e obedeça. Torna-se aquele que dá as soluções prontas e que, segundo seu ponto de vista, classifica as produções das crianças, muitas vezes, como incorretas.

O ato de ensinar, segundo os mesmos autores, diante dessa perspectiva, é unilateral. As crianças são consideradas passivas na aprendizagem, suas tentativas de leitura e escrita são reprimidas, desvalorizadas e avaliadas pela concepção alfabética. Não são vistas como capazes de construir seu conhecimento e são levadas a participar de um processo estagnado e desvinculado da realidade.

A proposta pedagógica tradicional, segundo estes autores, obriga as crianças a realizarem um trabalho cognitivo que, às vezes, está acima de suas capacidades. Não estimula um trabalho cognitivo de acordo com o nível delas, gerando aprendizagens inúteis e aborrecidas, que diminuem o interesse das crianças para as tarefas escolares. Apresentam, assim, as condições que levam a fracassos sucessivos na primeira série, tornando a educação uma experiência malsucedida. E nesse contexto, “surgem” as dislexias, os problemas motores, a dificuldade de compreensão e a irritação, tornando difícil a tarefa de ensinar.

SCAVAZZA (1987), KRAMER (1989), SMOLKA (1989) e IDE (1993) apontam que, diante dos distúrbios e fracassos na aprendizagem das crianças e do fato delas não corresponderem às expectativas, o professor é acometido por um

sentimento de incompetência. Afirmam, ainda, que essa incapacidade tem sido transferida para as crianças, com o auxílio do especialista, o qual, com seu saber técnico-científico e diante de procedimentos de avaliação discutíveis, as rotulam como deficientes ou portadoras de problemas de linguagem. Referem, em suas respectivas publicações, que os especialistas concebem o distúrbio como algo impessoal, neutro, com sintomas característicos e métodos de tratamento e prevenção padronizados. E que, portanto, não descobrem a natureza do fracasso, não permitindo uma intervenção adequada na solução de tais problemas.

Explicam as autoras, também, diante do que foi exposto, que a escola é isenta de assumir a responsabilidade de, muitas vezes, contribuir para o fracasso, diante de uma estrutura educacional ineficaz. As crianças e suas famílias são responsabilizadas pelo fracasso da aprendizagem.

FERREIRO (1990) refere que seus estudos pretendem deslocar o eixo da discussão sobre o ensino, até então centrado na metodologia e no procedimento que os professores devem seguir. Propõe que as preocupações e concepções lançadas auxiliem na elaboração de propostas e atividades didáticas que alfabetizem as crianças das classes populares e diminuam os índices elevados de analfabetismo e evasão escolar nos primeiros anos do ensino fundamental, tão comuns na América Latina.

Baseada nas contribuições de FERREIRO (1985, 1989 e 1990), outra concepção de escrita e de como ocorre sua aprendizagem tem influenciado algumas práticas pedagógicas.

ASSIS (1985), PAIN (1985), FREIRE (1989), KRAMER (1989), SMOLKA (1989), WADSWORTH (1989) e IDE (1993) defendem a concepção da escrita como uma forma de representação, que cumpre funções sociais na nossa cultura, e cujo contato por parte da criança faz com que esta seja chamada a interpretá-la. Diante dessa perspectiva, a educação se volta para o desenvolvimento cognitivo, para a busca da autonomia intelectual da criança e para a confiança dela em suas possibilidades de raciocínio. Tais iniciativas educacionais incentivam a interação das crianças entre si e com a escrita, para que enfrentem problemas que as ajudem a progredir em suas conceitualizações. Levam em conta o processo de construção da escrita por parte do aluno, respeitam sua produção e interpretação características de determinada fase desse processo, afirmam esses autores. Referem que assim as atividades de alfabetização têm possibilidades de ser coerentes com o que a criança está pensando, de ter acolhida por parte dela.

Segundo os mesmos autores, os professores se sentem livres para trocar e aprender com a criança, facilitando e organizando a ação desta sobre o meio, mas sem ter a função de corrigir. Essa liberdade se dá ao conhecer o proces-

so de desenvolvimento cognitivo, a capacidade e os recursos que a criança tem para interagir.

Sob esse enfoque, o aluno é visto como sujeito ativo na construção do seu conhecimento, capaz de ordenar, categorizar, formular hipóteses sobre os dados da realidade de acordo com seu nível de desenvolvimento, esclarecem os autores citados.

Finalizando essa discussão teórica, os autores por mim abordados evidenciam as contribuições da psicologia genética para o profissional que lida com educação. Ele deve estar preparado para analisar os problemas e dificuldades escolares da criança.

Uma vez eliminadas as possibilidades da existência de alterações orgânicas ou emocionais, que possam, efetivamente, estar relacionadas ao problema, as condições para a aprendizagem, incluindo a prática pedagógica adotada, devem ser levadas em conta.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governo federal tinha como meta a aprovação pelo Congresso, ainda em 1998, do Plano Nacional de Educação. É um projeto de lei que define metas para o ensino por dez anos e estabelece o objetivo de erradicar o analfabetismo por volta de 2008.

Na vida real, tal meta deve demandar mais tempo. Existem fatores que dificultam o seu cumprimento.

O primeiro deles se refere à inexistência de um grau de estabilidade política geral. A mudança freqüente de autoridades, inclusive relacionadas à educação, altera a composição do conjunto de pessoas que tomam decisões, afetando o planejamento e a prioridade nas ações.

Em segundo lugar, as iniciativas do governo são tímidas na tentativa de diminuir o analfabetismo e a evasão escolar. Acredito, inclusive, que há um interesse, até mesmo da classe política, de continuar viabilizando, através da escola, a produção de sujeitos cuja atividade cognitiva pobre, mecânica e passiva se desenvolva aquém do que lhes é possível. Tal estratégia facilita a disciplinarização dos indivíduos, a aceitação de sua posição na sociedade ou a divisão do trabalho já estabelecida. E contribui para a manutenção do sistema social característico do modo de produção capitalista.

Nessa conjuntura, os valores são impostos pelos indivíduos que detêm o poder. Aprender a ler e a escrever numa sociedade letrada não interessa a eles, já que significa dar oportunidade ao sujeito de apropriar-se de um instrumento de poder, pois, a escrita é veículo de conscientização, que lhe permite participar, na sociedade, como cidadão pleno. Além disso, esse objeto do conhecimento motiva a militância, cumprindo um papel relevante na implementação de transformações.

A ideologia da democratização do ensino anuncia, portanto, o acesso à alfabetização, mas inviabiliza a aquisição da escrita pelas próprias condições dessa escolarização.

Neste trabalho, procurei reunir dados e informações, através do estudo da relação entre desenvolvimento cognitivo e aquisição da linguagem, para mostrar como o sistema educacional, em sua corrente tradicional, tem contribuído para a produção do analfabetismo.

Solicito ao fonoaudiólogo e aos demais profissionais envolvidos com a educação uma interpretação dos distúrbios da aprendizagem escolar que permita encarar a necessidade de transformações efetivas nessa área. Sugiro a conscientização de nosso papel social e de como temos contribuído para que a atual situação se mantenha, com a apropriação de um saber técnico-científico.

Mostro a necessidade de que a ação terapêutica e educativa leve em conta os fundamentos de Piaget descritos por autores como RAMOZZI-CHIAROTTINO (1998) e as pesquisas de FERREIRO (1985, 1989 e 1990), respectivamente, no que se refere à seqüência desenvolvimentista (com modos de pensamentos característicos a cada estágio) e aos níveis de conceitualização da escrita. Isso implica em um mínimo de respeito à criança. A partir da compreensão de que a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento, determinam-se as iniciativas do trabalho terapêutico e educacional. Abordo ainda neste estudo, a partir das referências teóricas adotadas, a necessidade de se levar em conta a importância da interação da criança com o ambiente, das ações sobre os objetos, da cooperação social e da linguagem para o desenvolvimento das operações mentais.

Acredito que este trabalho possa ser relevante para os fonoaudiólogos e educadores em geral, na mudança dos seus esquemas assimiladores em relação à escrita, sobre como se dá a aprendizagem da criança. Que possam reconceitualizar o processo de aquisição desse objeto do conhecimento, influenciando a reflexão sobre os procedimentos de avaliação, ação clínica e pedagógica. Que este estudo apóie, ainda, a elaboração de propostas educativas e organização de currículos que venham ao encontro desses pressupostos teóricos.

Concluindo, proponho, a partir deste estudo, mais que a tentativa de influenciar a mudança técnica e científica na busca de soluções para os problemas de aprendizagem da leitura e escrita. Pretendo, ainda, inspirar a conscientização do papel social do especialista e do educador. Que

estes profissionais se interessem pela formação de indivíduos os quais, além de se apropriarem do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, sejam simultaneamente críticos, criativos, descobridores, autônomos. Que sejam capazes de agir e participar no seu meio e transformá-lo. Diante desta possibilidade, acredito que a liberdade e a justiça social, neste país, não serão utopia.

■ BIBLIOGRAFIA

- ASSIS, O. Z. M. – **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1985.
- FERREIRO, E. – **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez Editora, 1985. 103p.
- FERREIRO, E. – **Alfabetização em processo**. São Paulo, Cortez Editora, 1989. 144p.
- FERREIRO, E. – **Os filhos do analfabetismo**. Rio Grande do Sul, Artes Médicas, 1990. 107p.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. – **Psicogênese da língua escrita**. Rio Grande do Sul, Artes Médicas, 1985. 284p.
- FREIRE, M. – **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1989. 123p.
- IDE, S. M. – **Leitura, escrita e a deficiência mental**. São Paulo, Editora Memnon, 1993.
- KRAMER, S. – **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo, Editora Ática, 1989. 110p.
- LIMONGI, S. C. O. – **Paralisia cerebral: linguagem e cognição**. São Paulo, Pró-Fono Divisão Educacional, 1995. 80p.
- PAIN, S. – **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Rio Grande do Sul, Artes Médicas, 1985. 86p.
- RICHMOND, P. G. – **Piaget: teoria e prática**. São Paulo, Ibrasa, 1981. 157p.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. – **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo, E.P.U., 1988.
- SCAVAZZA, B. L. – **Sobre a ameaça de falar**. São Paulo, 1987. [Tese – Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]
- SMOLKA, A. L. B. – **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo, Cortez Editora, 1989. 135p.
- WADSWORTH, B. J. – **Piaget para o professor da pré-escola e primeiro grau**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1989.
- ZORZI, J. L. – **Aquisição da linguagem infantil**. São Paulo, Pancast Editora, 1993. 99p.
- ZORZI, J. L. – **Linguagem e desenvolvimento cognitivo**. São Paulo, Pancast Editora, 1994. 177p.

Endereço:

Rua Francisco Vinhas de Oliveira, 37
CEP: 37190-000 – Três Pontas – MG
Tel.: (0xx35) 265-4815/265-3878