

ANÁLISE DE TAREFAS EM MATERIAIS PREPARATÓRIOS E DE ALFABETIZAÇÃO.*

Raquel Souza Lobo GUZZO**

RESUMO: Os materiais didáticos, destinados à fase de aquisição da leitura, vêm sendo publicados e colocados à disposição do professor sem que, para isso, sejam considerados seus aspectos de estruturação, organização em tarefas e seqüência de complexidade. O presente estudo teve como objetivo proceder à identificação de elementos instrucionais e de resposta em materiais impressos das séries iniciais (catorze Cartilhas e onze Preparatórios), comparando-os segundo exigências de aprendizagem e avaliando a seqüência das tarefas nas dimensões da cognição e da memória. Utilizou-se de um procedimento de análise de tarefas. Verificou-se que, nos dois conjuntos de materiais, houve uma preponderância de estímulos visuais e respostas motoras, estando presentes os três níveis de exigência para cognição e memória. Em ambos os casos, os materiais privilegiaram os níveis mais elementares de desenvolvimento nessas categorias.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Análise de tarefas. Dificuldades de aprendizado. Cartilhas e preparatórios.

A questão do fracasso escolar, na aprendizagem da leitura e da escrita, remonta a diversos aspectos da situação acadêmica, dentre eles a estrutura das tarefas e sua relação com os estilos individuais de aprender e pensar.

O professor tem enfrentado dificuldades em identificar com exatidão as causas destes problemas e propor estratégias alternativas, capazes de oferecer à criança instrumentos mais eficazes na solução de seus problemas.

A análise de tarefas tem sido apresentada na literatura como um procedimento capaz de determinar componentes relevantes do fracasso na aprendizagem, na medida em que o desempenho acadêmico pode passar a ser expresso e medido em função da natureza da tarefa a que o aluno é exposto (LEWIS, 1983; SILBER, 1982).

*Trabalho apresentado na 39ª Reunião da SBPC, Brasília, 1987. Parte da tese de Doutorado defendida no Instituto de Psicologia/USP, 1987, e financiada pelo CNPq.

**Pesquisadora CNPq junto ao Departamento de Pós-Graduação em Psicologia/Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP.

A interação verbal e o sistema de instrução utilizados nas programações acadêmicas vêm sendo considerados fundamentais para o sucesso/fracasso na aprendizagem (ROCHA, 1980; GREEN AND SMITH, 1983). Portanto, conhecer a influência destes elementos, torna-se uma forma alternativa para a compreensão e o controle do fracasso acadêmico na alfabetização (STAATS, 1975).

Autores como JUNKALA (1972) e WITTER (1984) consideram que a atenção do aluno, a realização de tarefa acadêmica e as regras da sala de aula são mais eficientes quando o sistema de instrução é individualizado.

Considerando essas afirmações, pode-se supor que um dos aspectos relacionados ao fracasso acadêmico em salas de aula brasileiras tem sido a instrução grupal, em classes com trinta e cinco alunos em média. Por força da necessidade, professores de escolas públicas da zona rural do Estado de São Paulo, necessitam atender a diferentes faixas de escolaridades com programações individualizadas, sem entretanto serem subsidiadas para tal. Segundo ROBELLO e GOLDENSTEIN (1986), essas situações deveriam ser controladas através da formação do professor para alternar momentos de instrução coletiva e individualizadas, por níveis de capacitação dos alunos.

Sendo o processo de aprendizagem contínuo, torna-se necessário que o professor conheça objetivamente aquilo que o aluno necessita realizar e como deverá fazê-lo em sala de aula, alternando estratégias educacionais para melhor atender diferenças individuais.

A avaliação dos problemas de aprendizagem, antes desenvolvida unicamente em bases de referências normativas, hoje, dentro de um outro enfoque, propõe a análise de tarefas e a programação de estratégias educacionais em consonância com os estilos individuais de aprender da criança (GUZZO, 1987).

O enfoque aqui explicitado considera que a criança com problemas na aprendizagem deve ser avaliada no contexto da sala de aula, através de uma minuciosa análise das condições em que está aprendendo. Nesse processo diagnóstico torna-se relevante o conhecimento dos elementos envolvidos nas tarefas acadêmicas através do procedimento de análise de tarefas.

Esse procedimento auxilia na identificação das condições estimuladoras que estabelecem as dificuldades nas crianças, sendo também facilitador para a programação de intervenção adequada. Além disso, a análise das tarefas acadêmicas serve também como procedimento para avaliação dos recursos didáticos e materiais pedagógicos utilizados para a alfabetização (JUNKALA, 1972; KENNEDY and BULTER, 1978).

De maneira sucinta, alguns aspectos devem ser ressaltados nas considerações deste estudo:

- . O fracasso na aprendizagem em sala de aula, muitas vezes, é determinado por dificuldades específicas, causadas pelo sistema instrucional e qualidade de tarefas propostas;
- . A análise do sistema instrucional, e todos os seus componentes, permite ao professor uma visão clara e objetiva das dificuldades de seus alunos, bem como o preparo de situações alternativas de instrução;
- . A análise de tarefa é uma técnica de avaliação para os materiais instrucionais e recursos didáticos, baseada em princípios da teoria comportamental de aprendizagem;
- . Como técnica de avaliação, a análise de tarefa serve tanto para avaliação de materiais pedagógicos, quanto para subsidiar programações curriculares e estabelecer o perfil do aluno, em situação de aprendizagem.

No mercado editorial brasileiro, o professor encontra um variado material didático a ser usado, quer para preparar a alfabetização, quer para a concretização da mesma.

A sua opção, por este ou aquele material, está sujeita a muitas variáveis mas, raramente, a base científica é a prevalecente (MOLINA, 1975). Uma análise de tarefa, com suporte científico, impõe-se como base para uma escolha mais crítica, técnica e científica. Certamente, esta modalidade de avaliação de material não é suficiente e outras se propõem para um exame completo (MELLO, 1986). Todavia, por suas possibilidades de uso, parece ser uma modalidade que está a merecer maior atenção por parte de professores e de pesquisadores.

Uma análise das tarefas que compõem os materiais preparatórios e de alfabetização, pode fornecer subsídios úteis à ação profissional de professores, pesquisadores, especialistas em remediação, administradores escolares e até mesmo para os próprios autores em reedições posteriores.

Procurando contribuir neste sentido, foi realizado o presente trabalho, utilizando-se de um modelo de análise de tarefa, especialmente adaptado para os fins desta pesquisa. Foram estabelecidos os seguintes objetivos:

1º) proceder à identificação de elementos instrucionais e de respostas em materiais impressos, destinados a ensinar a criança a ler e escrever nas séries iniciais do Primeiro Grau.

2º) identificar e comparar as exigências de aprendizagem (níveis cognitivo e memória) nos dois segmentos dos recursos materiais analisados - preparatórios para alfabetização e cartilhas;

3º) avaliar as seqüências das tarefas nas dimensões cognitivas de memória.

MÉTODO

1) Material

Serviram de material para esta pesquisa, catorze cartilhas de alfabetização e onze programas preparatórios, ambos os conjuntos de editoras nacionais, publicados e em uso, entre 1981 a 1985, sendo que catorze não apresentaram impressa a data de publicação e protocolos para análise de tarefas dos recursos materiais.

2) Procedimento

O procedimento de pesquisa compreendeu duas etapas: a de identificação e a de análise.

Na etapa de identificação, foram avaliados diferentes materiais impressos de Prontidão e Cartilhas de Alfabetização, através do levantamento junto às Editoras Nacionais que os têm publicado, como também pela consulta ao catálogo de livros didáticos para 1985/1986, editados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Fundação para o Livro Escolar (FLE).

A composição final dos conjuntos de materiais didáticos, tanto os preparatórios, quanto as Cartilhas de Alfabetização, foi determinada para os impressos de editoras oficiais, pelo critério de frequência de utilização pela rede estadual, fornecido por uma relação estatística da FLE de outubro de 1985. Materiais pedagógicos destinados à pré-escola não foram incluídos no conjunto de recursos preparatórios.

Os materiais impressos por editoras não oficiais, e colocados diretamente no mercado, foram indicados mediante o critério de remessa dentro do prazo requerido por este estudo, após solicitação, além de estarem destinados às séries iniciais do primeiro grau como recurso didático.

A etapa da análise compreendeu três fases:

1) **Primeira Fase:** Nesta fase constou da identificação nos materiais impressos por editoras nacionais (oficiais e não oficiais) de algumas características consideradas gerais, segundo critérios apresentados na literatura (CLEWELL & CLIFFTON, 1983; IRWIN & DAVIS, 1980; RAUCH, 1968).

As características gerais, explicitadas nessa fase, mantêm relação com as exigências de análise da terceira fase do procedimento e referem-se ao número de páginas impressas, número de lições desenvolvidas e proporção utilizada para a relação lição-tarefas.

A quantidade de lições, presente nos materiais didáticos, foi estabelecida pela determinação da quantidade de objetivos propostos implicitamente. Definiu-se lição como o menor fragmento do conteúdo programático, explicitado a partir de objetivos definidos no material. A cada lição foi identificada a quantidade de tarefas presentes no material para a execução do aluno, bem como as sugestões dirigidas ao professor, para realizar em sala de aula, através do manual do professor.

Definiu-se como tarefa, a proposta de execução de uma atividade pelo aluno para atingir os objetivos da lição. Cada tarefa foi registrada, considerando-se o tipo de instrução impressa no material ou sugerida ao professor e o tipo de resposta esperado do aluno.

2) **Segunda Fase:** Nesta fase da análise, foram avaliadas as características estruturais mais relacionadas com a análise de tarefa, bem como a composição dos materiais didáticos: pesquisa e fundamentação científica para elaboração; pesquisa de continuidade e segmento de utilização; manual para o professor; definição de objetivos; critérios explícitos para avaliação de aprendizagem do aluno, sugestões ou propostas de avaliações; cronograma; referências bibliográficas e/ou indicação de leitura.

3) **Terceira Fase:** Esta fase de análise dos recursos materiais constou da análise das tarefas propriamente ditas, de, no máximo, oito tarefas, de cada uma dentre as lições sorteadas estatisticamente de todos os materiais analisados na segunda Fase 2.

Para selecionar as lições que seriam analisadas, recorreu-se a um controle estatístico, sorteando-se equiprobabilisticamente, sem reposição, cerca de um por cento do total das lições, dos dois conjuntos de materiais. Esta restrição foi feita face à variação do número de lições existentes nos materiais e a variáveis a serem estudadas em cada uma delas. Isso representou amostrar oito lições de cada cartilha e quatro de cada preparatório.

O sorteio foi realizado de tal modo que se manteve constante o número de lições a serem analisadas de cada cartilha ou material preparatório. Procurou-se, dessa forma, equalizar o tamanho das amostras extraídas, facilitando a comparação.

Os critérios para análise dessa fase foram validados com a fidedignidade de avaliação (Estímulo = 85%; Resposta = 97%; N. Cognição = 80% e N. de Memória = 85%), obtida através das análises independentes feitas por duas juízas, realizadas nas lições sorteadas de um material incluído nessa fase. Foram analisadas quatro categorias de elementos envolvidos na tarefa, conforme modelo proposto por HACKIM (1975) e adaptado para esta pesquisa. Os elementos analisados foram os estímulos, que funcionaram como instrução da tarefa; as respostas esperadas do aluno a cada tarefa; as diferentes exigências de respostas cognitivas e as diferentes exigências de respostas de memória.

Os estímulos utilizados como deflagradores da aprendizagem foram analisados segundo duas modalidades sensoriais dos alunos: a auditiva e a visual. Quase que exclusivamente essas são as modalidades estimuladas na sala de aula, principalmente, nas escolas oficiais. Face a essa realidade que privilegia os estímulos auditivos e estímulos visuais presentes no material pedagógico, foram os mesmos escolhidos para serem aqui analisados. Esse exame fez-se quanto à sua natureza acadêmica, ou seja, se estavam voltados à especificação da aprendizagem da linguagem escrita ou da linguagem oral.

Da mesma forma as respostas requeridas nas tarefas acadêmicas foram analisadas, conforme estivessem envolvendo comportamentos de escrita (respostas motoras) ou de leitura (respostas vocais).

A especificação para a aprendizagem da alfabetização foi avaliada pela natureza verbal ou não verbal, alfabetizante ou não alfabetizante, das respostas envolvidas. Foram estabelecidas definições operacionais para as diferentes categorias e subcategorias de análise.

RESULTADOS

Os resultados foram descritos e analisados em três etapas para identificar estímulos instrucionais e respostas presentes nos materiais, identificar e comparar exigências de aprendizagem e avaliar seqüências de tarefas propostas nos dois segmentos de materiais.

1ª Etapa: Foram identificados os materiais em estudo e a composição da amostra, formada por onze preparatórios e catorze cartilhas.

O grupo de materiais Preparatórios, denominado grupo P., foi constituído por dois materiais especialmente elaborados para o período preparatório (P1 e P11). Os outros (P2 a P10) são editados em conjunto com materiais de alfabetização ou Cartilhas, pressupondo uma continuidade no treinamento oferecido pela professora em sala de aula. Ainda a propósito dos preparatórios: sete não registravam data de publicação, nem sequer número de edição (P2, P3, P4, P6, P7, P8 e P9). Os outros restantes (P1, P5, P10 e P4) apresentavam em sua identificação data de publicação variando de 1981 a 1984.

Tanto no grupo P, quanto no grupo C, foram registradas as quantidades de lições e suas respectivas tarefas, conforme descrito no Procedimento. O cálculo do índice da relação lição/tarefa foi feito através da quantidade média de tarefas propostas por lição.

Na tabela 1, aparecem registradas a quantidade de páginas, lições e tarefas de cada material dos dois grupos.

Os materiais preparatórios tinham em média 55 páginas, variando de 9 a 188, enquanto que as Cartilhas apresentando juntas 1869 páginas, em média 133,5, variavam de 42 (C2) a 532 (C11). As lições compuseram um total de 318 no grupo de preparatório e 777 nas Cartilhas, apresentando uma variação de 5 (P4, P8 e P11) a 84 (P1) nos preparatórios e 31 (C10) a 148 (C14) nas Cartilhas de Alfabetização.

As tarefas propostas para cada lição dos preparatórios variaram, em termos médios, de uma tarefa, em P2 e P9, a 18 tarefas por lição em P10. Já nas cartilhas essa variação foi menos marcante, variando, em termos médios, de uma tarefa por lição em C6 e C13, a nove em C4.

2ª Etapa: Nessa etapa foram identificadas características estruturais fundamentais para análise de tarefas e a determinação de parâmetros científicos para a sua produção. Nas Tabelas 2 e 3 aparecem assinaladas as presenças e ausências das características em análise.

Dez dos onze preparatórios eram destinados à utilização pelo aluno em sala de aula, enquanto que apenas um era destinado ao professor; quanto a sua utilização, outros quatro imprimiram na contracapa ou nas folhas iniciais algumas considerações ao professor para sua utilização; e apenas três possuíam Manual para o Professor com detalhamento sobre a utilização em sala de aula, apresentação das partes competentes e sugestões de atividade.

TABELA 1 - CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS MATERIAIS DIDÁTICOS (PREPARATÓRIOS/CARTILHAS)

Número do Material	PREPARATÓRIOS "P"			CARTILHAS "C"		
	No. Páginas	No. lições	Lições/Tarefas (M)	No. Páginas	No. Lições	Lições/Tarefa
1	92	84	2	86	39	3
(M) 2	20	42	1	(+) 42	39	5
(M) 3	99	82	2	(+) 100	48	4
(M) 4	92	5	10	120	39	9
(M) 5	11	4	6	(+) 99	43	7
(M) 6	16	8	3	(+) 93	35	1
(M) 7	26	26	2	(+) 84	53	4
(M) 8	9	5	5	(+) 79	37	5
(M) 9	11	48	1	90	48	7
10	188	9	10	(+) 86	31	6
11	42	5	9	532	38	5
12	-	-	-	(+) 130	47	5
13	-	-	-	140	140	1
14	-	-	-	188	148	3
Total	686	310		1869	777	

(M) média de tarefas propostas por lição

(M)(M) material preparatório especial para determinada cartilha

(+) cartilhas que tem material preparatório

TABELA 2 - CARACTERIZAÇÃO DOS REGISTROS PREPARATÓRIOS QUANTO À PRESENÇA/AUSENCIA DE ELEMENTOS ESTRUTURAIS

Elementos Estrut. Nat. Preparat.	Consumo	Manual	Fundan.	Critérios	Proposta	Cronog.	Pesquisa	Refer.	Indic.	Total	
	Aluno	Prof.	Teórica	Avaliação	Avaliação	Aplicação	Teste	Bibliog	Leitur	S	N
P - 1	S	N	N	N	N	N	N	N	N	1	8
P - 2	S	S	N	N	N	N	N	S	N	3	6
P - 3	S	N	N	N	S	N	N	N	N	2	7
P - 4	S	S(I)	N	N	N	N	N	N	N	2	7
P - 5	S	S	N	N	N	N	N	S	N	3	6
P - 6	S	N	N	N	N	N	N	N	N	1	8
P - 7	S	S(I)	N	N	N	N	N	S	N	3	6
P - 8	S	S(I)	N	N	N	S	N	S	N	4	5
P - 9	S	N	N	N	N	S	N	N	N	2	7
P - 10	S	S	S	S	N	S	S	N	N	6	3
P - 11	N	S(I)	S	S	S	S	N	N	N	5	4
TS	10	7	2	2	2	4	1	4	0		
TN	1	4	9	9	9	7	10	7	11		

LEGENDA: S = PRESENÇA
 N = AUSENCIA
 S(I) = SOFICIENTE INSTRUÇÃO
 TS = TOTAL DE PRESENÇA
 TN = TOTAL DE AUSENCIA

TABELA 3 - CARACTERIZAÇÃO DOS REQUISITOS CURRICULARES QUANTO A PRESENÇA/AUSENCIA DE ELEMENTOS ESTRUTURAIS

Elementos Estruturais	Consumo	Planaal	Fundan.	Crítérios	Proposta	Cronog.	Pesquisa	Refer.	Indic.	Total	
	Aluno	Prof.	Teórica	Avaliação	Avaliação	Aplicação	Teste	Bibliog	Leitur	S	M
C - 1	S	S(I)	N	N	S	N	N	N	N	3	6
C - 2	S	N	N	N	N	N	N	N	N	1	8
C - 3	S	S(I)	N	N	N	S	N	S	N	4	5
C - 4	S	S	S	S	N	S	S	S	N	7	2
C - 5	S	S	N	N	N	S	N	S	N	4	5
C - 6	S	N	N	N	N	N	N	N	N	1	8
C - 7	S	N	N	N	N	N	N	S	N	2	7
C - 8	S	N	N	N	N	N	N	N	N	1	8
C - 9	S	S(I)	N	N	S	S	N	S	N	5	4
C - 10	S	N	N	N	N	N	N	S	N	2	7
C - 11	N	S	N	N	S	S	N	N	N	3	6
C - 12	S	S(I)	N	N	S	S	N	N	N	4	5
C - 13	S	S	S	S	S	S	S	S	N	6	1
C - 14	S	S	S	N	N	S	N	S	N	5	4
TS	13	9	3	2	5	8	2	8	8		
TM	1	5	11	12	9	5	12	6	14		

LEGENDA: S = PRESENCIA
 N = AUSÊNCIA
 S(I) = SUPLENTE INSTRUÇÃO
 TS = TOTAL DE PRESENCIA
 TM = TOTAL DE AUSÊNCIA

A fundamentação teórica, em que o autor se baseou para criar o material, apareceu em dois dos preparatórios. Quanto aos critérios de avaliação do aluno, somente foram explicitados em dois materiais. As sugestões de avaliação apareceram também em apenas dois preparatórios, enquanto que somente quatro fizeram indicação bibliográfica. A pesquisa de produção foi relatada como tendo sido realizada por apenas um dos onze materiais analisados, enquanto que nenhum deles indicou leituras complementares a alunos e professores. Das catorze cartilhas analisadas, somente uma não era material de consumo dos alunos; cinco delas não mencionaram o Manual do Professor; e outras quatro apresentaram algumas instruções ao professor nas páginas iniciais. O Manual do Professor esteve presente em cinco das Cartilhas estudadas. Sobre a fundamentação teórica, três dentre elas apresentaram informações no corpo do material; enquanto que a pesquisa teste foi realizada por apenas duas das catorze analisadas. Os critérios para avaliação foram explicitados em duas Cartilhas; cinco sugeriram formas de avaliar a aprendizagem do aluno; já o cronograma de utilização foi apresentado em oito das catorze Cartilhas estudadas. Nenhuma delas fez indicação de leitura para o aluno ou o professor; enquanto que referências bibliográficas, para a estruturação do material, foram explicitadas em oito Cartilhas.

3ª Etapa: Nesta etapa são descritas as frequências com que ocorrem as categorias de estímulos e respostas nos dois conjuntos de materiais pedagógicos, as exigências de aprendizagem e a seqüência das tarefas.

Com base nas categorias propostas, foram analisados os dois conjuntos de materiais tendo-se encontrado, em condições de análise, duzentas e quinze tarefas nos materiais preparatórios e seiscentas e quarenta e uma nos destinados à alfabetização.

No que tange aos materiais preparatórios, registrou-se uma variação de 12 (P3) a 24 (P9) tarefas analisáveis, segundo os critérios estipulados no Método. No caso das Cartilhas, essa variação foi de 25 (C1) a 64 (C14), sendo que as médias das tarefas analisadas foram, respectivamente, 19,5 e 45,7 tarefas.

Os dados na Figura 1 indicam as ocorrências, em percentuais, nas subcategorias de Estímulo, presente nos dois conjuntos de materiais. Os estímulos visuais foram os mais freqüentes, tanto nas cartilhas (92,3%), quanto nos preparatórios (70,2%).

A figura 2 demonstra a ocorrência das categorias Resposta nos dois conjuntos de Materiais. Como pode ser observado, a Categoria Motora foi a mais freqüente, tanto nos preparatórios (87,4%), quanto nas Cartilhas (60,2%).

Estímulos auditivos e respostas vocais foram utilizados em baixa frequência (Figura 1 e 2).

As exigências de cognição e memória, presentes nas tarefas acadêmicas, tanto dos preparatórios, quanto das Cartilhas, aparecem nas Figuras 3 e 4.

De um modo geral, nas exigências de cognição, foram encontrados os três níveis nos dois conjuntos: sendo o nível mais elementar (ND) mais freqüente em ambas as amostras (68,3% e 40,5%), apresentaram os preparatórios uma maior variação. Em relação aos níveis de memória, ocorrem também os três níveis, sendo que, no caso das Cartilhas, a distribuição de freqüência favoreceu o nível mais complexo (RT 47,7%).

Numa análise estatística (X) foram comparadas as distribuições de freqüência entre as categorias estudadas, o que vale dizer que as tarefas acadêmicas estão propostas, heterogeneamente, em relação aos seus elementos nos conjuntos Preparatórios e Cartilhas.

Quando comparadas entre si, quanto às Categorias, observou-se que os dois conjuntos apresentam distribuição semelhante apenas em relação à Categoria Estímulo (Tabela 4).

TABELA 4 - ANÁLISE INTRA E INTER MATERIAIS QUANTO A OCORRÊNCIA DAS CATEGORIAS

ASPECTOS	N	n.g.l.	X ² _c	X ² ₀	DECISÃO (No = I1 = I2) (Ni = I1 = I2)
1- AMOSTRAS UNICAS (INT.MAT.)					
1. PREPARATÓRIOS					
a) tipo de Estímulo	2	1	7,68	159,00	No rejeitada (Polarização em EUs) (x)
b) tipo de Resposta	2	1	7,68	165,40	No rejeitada (Polarização em RM) (x)
c) Cognição	3	2	11,98	131,00	No rejeitada (x)
d) Memória	3	2	11,98	121,20	No rejeitada (x)
2. CARTILHAS					
a) tipo de Estímulo	2	1	7,68	552,20	No rejeitada (Polarização em EUs) (x)
b) tipo de Resposta	2	1	7,68	214,60	No rejeitada (Polarização em RM) (x)
c) Cognição	3	2	11,98	15,90	No rejeitada (x)
d) Memória	3	2	11,98	125,90	No rejeitada (x)
II - AMOSTRAS INDEF. (INTER MATERIAL)					
(P vs C)					
1. tipo de Estímulo	4	1	7,68	4,38	No não rejeitada
2. tipo de Resposta	4	1	7,68	34,82	No rejeitada (x)
3. Cognição	6	2	11,98	62,81	No rejeitada (x)
4. Memória	6	2	11,98	110,63	No rejeitada (x)

(x) 0,05 nível de significância

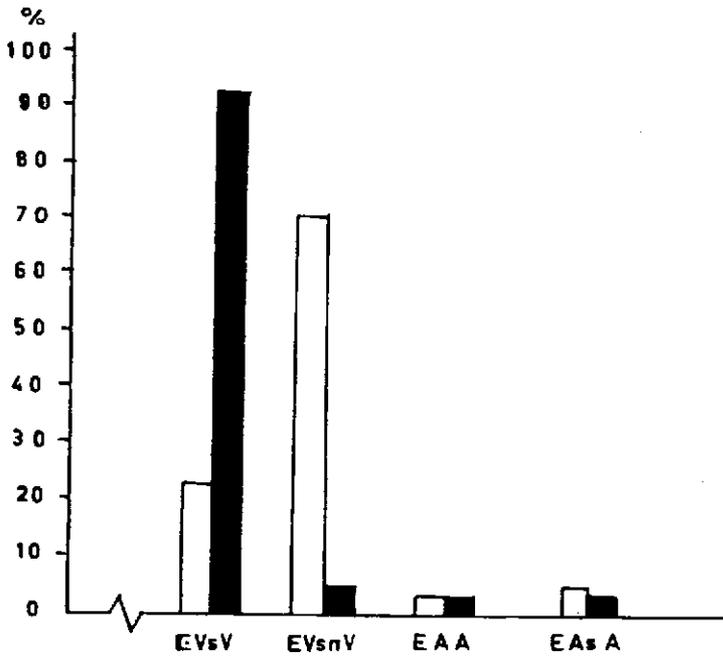


FIG.1 - CATEGORIA ESTÍMULO : PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA
NOS MATERIAIS PREPARATÓRIOS E CARTILHAS

LEGENDA

□ PREPARATÓRIOS

■ CARTILHAS

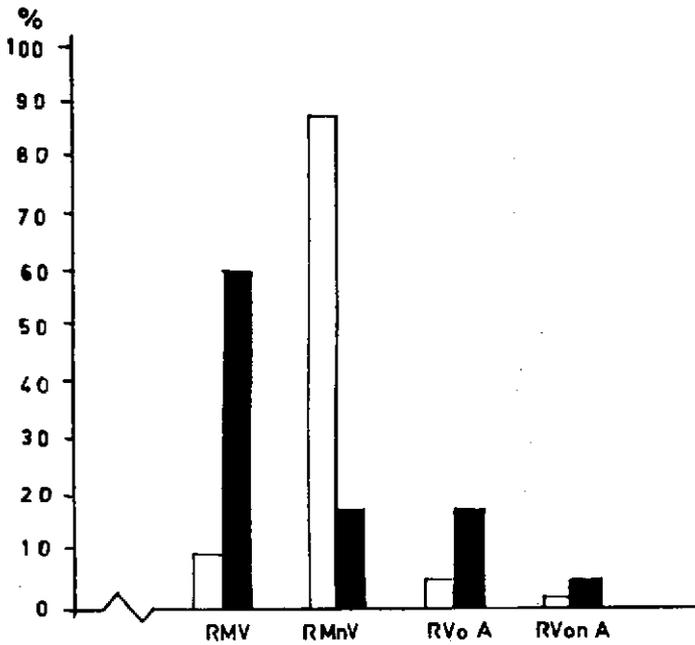


FIG. 2 - CATEGORIA RESPOSTA : PERCENTUAL DE OCORRÊNCIAS NOS MATERIAIS PREPARATÓRIOS E CARTILHAS.

LEGENDA

□ PREPARATÓRIOS

■ CARTILHAS

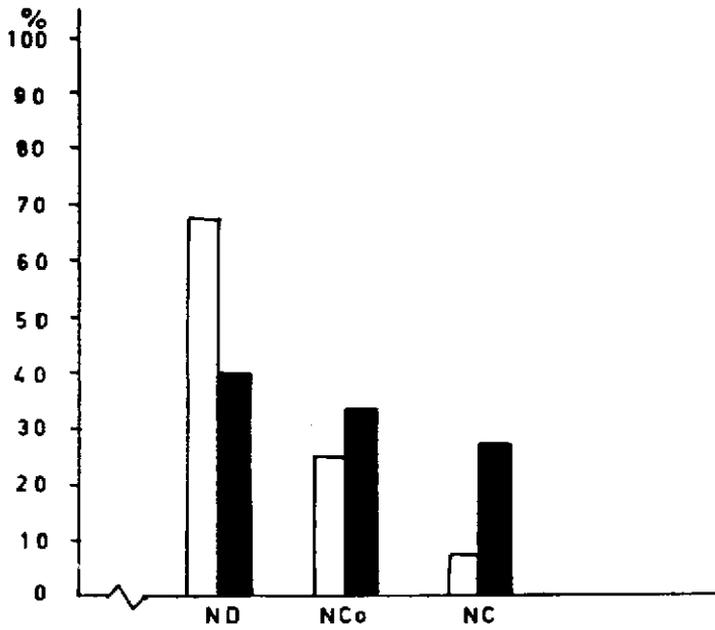


FIG.3 - CATEGORIA EXIGÊNCIA COGNITIVA ; PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA NOS MATERIAIS PREPARATÓRIOS E CARTILHAS.

LEGENDA

□ PREPARATÓRIOS

■ CARTILHAS

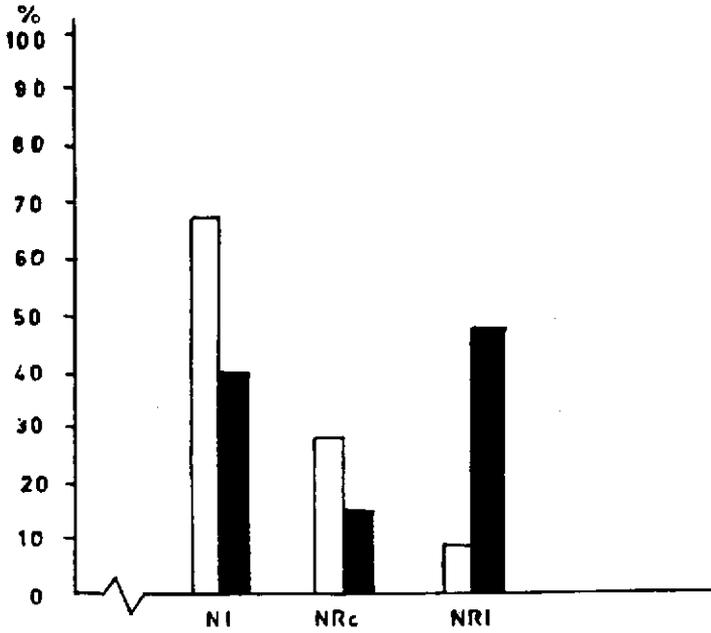


FIG. 4 - CATEGORIA EXIGÊNCIA DE MEMÓRIA
PERCENTUAL DE OCORRÊNCIA NOS MATERIAIS
PREPARATÓRIOS E CARTILHAS.

LEGENDA

□ PREPARATÓRIOS

■ CARTILHAS

DISCUSSÃO

Várias questões podem emergir das análises realizadas neste estudo -- questões amplas, referentes à utilização e escolha dos materiais didáticos para alfabetização, e questões mais especificamente, relacionadas à composição e estrutura dos mesmos.

Os materiais didáticos vêm sendo publicados e colocados à disposição do professor sem que aspectos essenciais de sua estruturação e organização sejam conhecidos e controlados. Tal afirmação pode ser constatada pelo resultado da análise dos componentes estruturais realizada neste estudo. A ausência de data de publicação ressalta aspectos éticos da comercialização do material pedagógico. A falta de atualização dos mesmos contribui para uma prática pedagógica também desatualizada. A variedade de lições evidencia a ausência de parâmetros objetivos para as habilidades necessárias à alfabetização. O que devem ser as lições de uma Cartilha, de um material preparatório: as tarefas devem manter a mesma instrução e o mesmo tipo de resposta, numa frequência adequada às necessidades de fixação da criança. Os materiais analisados variaram no tipo e quantidade de tarefas confirmando as afirmações de RODRIGUES (1985) sobre a falta de consistência na estrutura do material pedagógico disponível ao professor.

Os materiais vêm sendo elaborados no Brasil, segundo a intenção particular dos autores e editores e não segundo parâmetros científicos. Inúmeros outros aspectos podem ser aqui considerados de suma importância, entretanto vale dizer a ausência de pesquisas educacionais para a avaliação e elaboração de materiais pedagógicos. Aí possivelmente, está um fator importante na manutenção da evasão e do analfabetismo. Tanto em nível de pré-escola, quanto em fase de Primeiro Grau, o professor dispõe de poucos recursos materiais para auxiliar na promoção da aprendizagem, sobretudo, da leitura e da escrita.

A maioria deles não tem por hábito avaliar cientificamente o material didático, sem antes introduzi-lo em sua prática pedagógica. A avaliação do material, através de instrumentos específicos, é também procedimento necessário à ação pedagógica como lembram CLEWELL & CLIFFTON (1983) e IRWIN (1983).

Uma análise da literatura, referente às dificuldades de leitura e escrita em crianças com necessidades especiais, (FONSECA, 1984; GIORDANO, 1978; e JORM, 1985) permite ao leitor formular hipóteses sobre a estrutura das tarefas acadêmicas em materiais alfabetizantes.

Para GIORDANO (1978) o ensino da leitura deve considerar, essencialmente, três aspectos: 1º) universo da criança, em todas as dimensões sintáticas e semânticas, que expressem seu nível de realização em linguagem oral; 2º) as tarefas acadêmicas, pertinentes ao programa estruturado, de modo a permitir que compreenda ser a linguagem escrita a representação de linguagem falada; 3º) o sistema de instrução recomendado às necessidades sensoriais dos alunos.

Partindo-se das considerações de GIORDANO (1978) e assumindo que "se aprende fazer, fazendo", os materiais de alfabetização apresentam-se organizados dentro de uma confusão teórica e metodológica. Para RODRIGUES (1985, p. 74) é nessa "fase do ensino, chamada as primeiras letras, que o sistema educacional brasileiro tem mostrado seu conservadorismo mais ferrenho". E os resultados, aqui obtidos, demonstram que os materiais são organizados a partir de um referencial distante da linguagem falada pelo aluno e das modernas contribuições advindas dos estudos de linguística e psicopedagogia.

A criança aprende a falar, falando; aprende a ler, lendo e a escrever, escrevendo, um contexto significativo e realizador. As tarefas acadêmicas, presentes nos materiais analisados, deveriam estar organizadas de modo a favorecer a escrita e a leitura, em todas as suas fases, numa hierarquia que garantisse o sucesso e a motivação do aprendiz, ou seja, gradualmente, atingindo níveis de complexidade.

Embora os comportamentos, aqui focalizados, sejam dos mais pesquisados (FERREIRO, 1986; NERI, MACHADO & SANTIAGO, 1978; STAATS, 1986; WITTER, 1977) ainda não são suficientemente conhecidos. Há carência de pesquisas básicas que evidenciem se essa homogeneidade é realmente recomendável para todas as aprendizagens e qual seria a hierarquização ótima; se ela é plausível em um só ano, apenas no ciclo básico, ou se, efetivamente, ela deveria compreender uma espiral de desenvolvimento (WITTER, 1980) que seria objeto de atenção psicoeducacional ao longo de vários anos, com predomínio de estimulações e respostas diferenciadas em momentos diferentes. Muitas questões permanecem sem respostas. Muitas pesquisas básicas ainda precisam ser realizadas.

Entretanto, no quadro atualmente disponível e levando em consideração algumas referências para reflexão, é preciso ponderar bem o que vem sendo oferecido aos alunos.

Os estímulos instrucionais, possivelmente, deveriam ocorrer de maneira a sensibilizar os mecanismos de recepção de informação melhor desenvolvidos nos

alunos (STEPHEN, 1976). Isto sugere que, em Materiais Preparatórios, esses estímulos se apresentam homogeneamente distribuídos nas categorias auditivos e visuais, também tácticos e cinestésicos não abordados na presente pesquisa. O mesmo é esperado que aconteça com as Cartilhas de Alfabetização.

Entretanto mesmo essa proposição carece de pesquisas para sustentação, especialmente na realidade brasileira. Um primeiro passo seria verificar o que se está oferecendo aos alunos e refletir sobre os dados encontrados. É o que se procurou fazer aqui. A análise a seguir, apoia-se nas proposições básicas de STEPHENS (1976) e dos autores referidos na Introdução, quanto à análise da tarefa. Mas a discussão está aberta e não se pode fechar com os dados de uma só pesquisa, nem essa foi a pretensão deste trabalho.

Como pode ser observado pelos resultados deste estudo, as tarefas acadêmicas propostas, tanto para os Materiais Preparatórios, quanto para as Cartilhas, enfatizam a modalidade visual de atenção, caracterizando-se como tarefas controladas por estímulos visuais. A diferença, existente entre os dois conjuntos de materiais, relacionou-se ao conteúdo do que já foi apresentado, ou seja, nos Preparatórios, os estímulos visuais caracterizaram-se como figuras, símbolos, traços, portanto, segundo a categoria de análise deste estudo, de natureza não verbal, enquanto que nas Cartilhas foram mais voltados aos símbolos lingüísticos, ou seja, letras, palavras, frases.

Dessa forma, com estímulos visuais, mais freqüentemente, controlando as respostas escritas e orais dos alunos, o professor, ao utilizar-se desse material, conduz um processo de aprendizagem com base apenas em algumas respostas da cadeia do comportamento de leitura e escrita, possivelmente tornando-o disfuncional e desmotivador, especialmente para as crianças em que essas respostas não são as mais desenvolvidas. Essas crianças podem mesmo encontrar aqui barreiras difíceis de transpor.

Em relação ao tipo de resposta esperada, nas tarefas acadêmicas dos materiais estudados, foi observada uma significativa freqüência de respostas motoras (de escrita) em detrimento de respostas vocais (orais), em ambos os conjuntos. Novamente, nesse caso, a diferença ficou por conta da qualidade de respostas motoras pedidas, que nos Preparatórios foram do tipo de desenho, traçados, ligar pontos; enquanto que nas Cartilhas a resposta motora envolvia a escrita de letras, palavras ou frases.

Esse resultado, mais uma vez, constata o desacerto em que se encontram os materiais alfabetizadores, pois que ao se proporem, pelos seus objetivos, ensinar aos alunos a ler e a escrever, dispõem a eles apenas algumas respostas de escrita.

As habilidades de comunicação, tanto no código oral, quanto no código escrito ou gráfico, são igualmente necessárias à aprendizagem satisfatória das habilidades da escrita e leitura. A criança lê e escreve, falando, escrevendo e formulando suas hipóteses acerca da escrita (FERREIRO, 1986).

Arelada às tarefas da Cartilha, que não permitem a escrita e leitura espontânea, o interesse da criança por esses comportamentos poderá ser bastante limitado.

Ao lado dessas considerações, encontram-se ainda os dados relativos aos níveis de exigências cognitivas e de memória analisados nas tarefas acadêmicas. A presença dos três níveis, tanto cognitivos, quanto de memória, nos dois conjuntos de materiais, suscita a reflexão sobre uma estrutura de material didático, levando-se em conta diferentes exigências nas tarefas. Entretanto, quando se observa que os níveis mais elementares são os mais freqüentes, tanto para os Preparatórios, quanto para as Cartilhas de Alfabetização questiona-se, até mesmo, o conhecimento que os autores têm das diferentes exigências para uma tarefa acadêmica. Quanto mais competência a criança apresenta nos comportamentos de leitura e escrita, mais complexas podem ser estruturadas as tarefas a que é submetida. Os resultados, encontrados neste estudo, permitem sugerir que o processo de desenvolvimento da escrita e da leitura, proposto pelos materiais analisados, não evidencia a competência do aluno em realizar tarefas mais complexas, tanto a nível de cognição, quanto de memória, porque tanto em um aspecto, quanto em outro, as exigências mais freqüentes foram as de nível mais elementar.

Se os Preparatórios analisados não preparam para as exigências das Cartilhas, pois não estabelecem uma graduação nos níveis de memória e cognição das tarefas dos dois conjuntos, parece fundamental repensar a editoração de materiais dessa natureza. Se, por outro lado, as Cartilhas também não suprem as necessidades dos aprendizes, por se mostrarem parcialmente voltadas ao processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, vale dizer que é chegada a hora de mudar.

Mudar através de propostas fundamentadas cientificamente e conhecendo os efeitos dessa mudança nas crianças e no professor. Mudar, paulatinamente, porém garantindo, passo a passo, a eficiência do processo. Dentro da amplitude dessa mudança, a elaboração do material pedagógico passa a ser um dos pontos de prioridade.

SUMMARY: The didactical materials to reading/written acquisition are being published and placed in disposition of the teachers, without control of the structural and organizational aspects and complexity sequence of tasks. The present study was conducted to identify the instructional elements and response present in didactical material for initial readings and to analyse the tasks in term of their principal components and the sequence of complexity. A task analysis procedure was used. The results show that the didactical material used visual stimuli and motor response frequently in most elementary level from cognition and memory.

KEY-WORDS: Task analysis. Learning disabilities. Initial readings materials. Reading and writing learning.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLEWELL, S.F. & CLIFTON, A.M. Examining your text book for comprehensibility. *Journal of Reading*, 1983, 21(3), p. 219-224.
- FERREIRO, E. *Alfabetização em Processo*. São Paulo, Cortez/Editora Autores Associados, junho, 1986.
- GIORDANO, G. Convergent research on language and teaching reading. *Exceptional Children*, Mai, 1978, p. 604-610.
- GREEN, J.L. & SMITH, D. Teaching and learning: a Linguistic Perspective. *The Elementary School Journal*, 1983, 83(4), p. 353-391.
- GUZZO, R.S.L. *Dificuldades de Aprendizagem e Modalidades de atenção e análise de tarefas em Materiais Didáticos*. Tese de Doutorado. IP/USP, 1987.
- GUZZO, R.S.L. *Dificuldades de leitura segundo a opinião de professores alfabetizadores (pesquisa não publicada)*.
- HACKIN, C.S. Task analysis: one alternative. *Academic therapy*, 1974/1975, 10(2), p. 201-209.
- IRWIN, J.M. & DAVIS, C.A. Assessing readability: the checklist approach. *Journal of Reading*, 1980, 24(2), p. 124-130.
- IRWIN, J.M. & DAVIS, C.A. Coherence factors in children's text books. *Reading Psychology*, 1983, 4, p. 11-23.
- JORM, A.F. *Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- JUNKALA, J. Task analysis and instructional alternatives. *Academic Therapy*, 1972, 8(1), p. 33-40.

- KENNEDY, C.B. & BUTTER, E.J. Cognitive style in two modalities: vision and audition. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70(2), p. 193-199.
- LEWIS, R.B. Learning disabilities an reading: instructional recommendation from current research. *Exceptional Children*, 50(3), Nov., 1983, p. 230-240.
- MELLO, M.T.O.P. Estudo psicolinguístico de dois materiais de leitura de História do Brasil, quanto aos aspectos vocabular e figurativo. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da USP, São Paulo, USP, 1986, 248 pgs.
- MOLINA, O. Prontidão e disciplina na aprendizagem inicial da leitura segundo o julgamento de professoras de escola de Primeiro Grau de São Bernardo do Campo. Dissertação de mestrado defendida no IP/USP, São Paulo, 1975.
- NERI, A.L.; MACHADO, F.L.S. & SANTIAGO, N.V. *Aprendizagem da leitura: pesquisa e ensino*. São Paulo, Edições Símbolo, 1978.
- RABELLO, I.D. & GOLDENSTEIN, M.S. Ação pedagógica em classes multisseriadas: uma proposta de análise e atuação. In: SP.,SE/CENP, *Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira: refletindo sobre questões fundamentais para o planejamento escolar*, São Paulo SE/CENP, 1986, ano 2, Fundamentos 4.
- RAUCH, S.J. A checklist for the evaluation of reading programs. *Psychological Abstracts*, 1968, 42(11), p. 519-532.
- ROCHA, E.M.B. O processo ensino-aprendizagem modelos e componentes. In: PENTEADO W.M.A., *Psicologia e Ensino*, São Paulo, Papilivros, 1980, p. 27.
- RODRIGUES, N. *Lições de príncipe e outras lições*. 6ª Ed., São Paulo, Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1985.
- SILBER, L.D. Task analysis and profile construction in the remediation of L.D. students. *Academic Therapy*, jan, 1982, 17:(3):-337-349.
- STAATS, A.W. *Social behaviorism*, Dorsey Press: Illinois, 1975.
- STAATS, A.W. *Learning, Language and cognition*. New York: Holt Rinehart and Winston, Inc., 1968.
- STEPHENS, T.M. *Directive teaching of children with learning and behavioral handicaps*. Merril Co. Publ., Ohio, 1976, 2ª ed..

- WITTER, G.P. O psicólogo escolar, pesquisa e ensino. Tese de livre docência apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, 1977.
- WITTER, G.P. Pré-escola: uma abordagem comportamental. São Paulo, Pioneira, 1980 (a).
- WITTER, G.P. Aprendizagem e atenção. In: G.P. WITTER & LOMONACO J.F.B., Psicologia da Aprendizagem: temas básicos de Psicologia, São Paulo, EPU, 1984 (b).
- WITTER, G.P. Aquisição da leitura: necessidade de pesquisa interdisciplinar. Anais do 1º Encontro Interdisciplinar de Leitura: Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 1984 (c), p. 94-101.

(Recebido para publicação em 06.09.89 e liberado em 24.10.89).