

MARIA OLIMPIA JABUR SAIKALI

CRIANÇAS PORTADORAS DE ANEMIA FALCIFORME:
ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DESEMPENHO ESCOLAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1992

095760
Sa22c

16214/BC

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

MARIA OLIMPIA JABUR SAIKALI

Este exemplar corresponde a redação final
da dissertação defendida por Maria
Olimpia Jabur Saikali e aprovada pela
comissão julgadora em 23/03/92

Data: 23/3/92

Assinatura: *Luiz Antonio de Almeida*

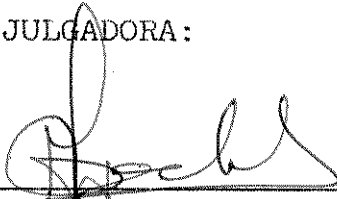
CRIANÇAS PORTADORAS DE ANEMIA FALCIFORME:
Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo e Desempenho Escolar

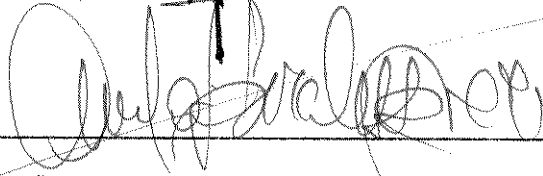
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

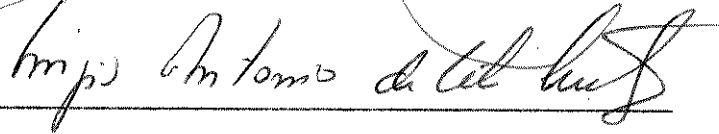
1992

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título de
Mestrado em Educação na Area de
Concentração: PSICOLOGIA EDUCACIONAL,
A Comissão Julgadora da Faculdade de
Educação da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação do Prof. Dr.
Sergio Antonio da Silva Leite., 1946-

COMISSAO JULGADORA:







AGRADECIMENTOS

- Ao Prof. Dr. Sergio Antonio da Silva Leite, pelo trabalho incansável como orientador e incentivador deste estudo.
- À Profa. Dra. Silvia Regina Brandalise, pela oportunidade a mim concedida de atuar junto às crianças falcêmicas, sob sua supervisão.
- Ao Prof. Dr. Paulo E. A. Machado, pelas importantes orientações e reflexões sobre a Anemia Falciforme e o povo Brasileiro.
- À Profa. Marilena K. S. Leite, pelas oportunas e atenciosas contribuições em diversos momentos deste trabalho.
- À minha irmã Maria Inês e meu cunhado Cláudio, pela importante contribuição nas correções e montagem final do estudo.
- Aos meus pais, demais irmãos e amiga Angela nos constantes auxílios e tarefas realizadas, sem os quais este trabalho não teria sido finalizado.
- Finalmente, ao meu grande amigo e marido Simon e às minhas queridas filhas Carolina e Mariana, pela profunda paciência e carinho com que suportaram estes anos de estudos.

DEDICATÓRIA

As crianças brasileiras portadoras de Anemia Falciforme.

RESUMO

A Anemia Falciforme é uma doença crônica hereditária, disseminada pelo mundo todo e considerada como um dos mais importantes problemas de saúde pública da atualidade.

No Brasil, esta moléstia tem sido objeto de estudos no sentido de caracterizar sua real incidência, definir aspectos clínicos e condutas adequadas para seu tratamento. No entanto, pesquisas que descrevam o portador da Doença Falciforme, seja quanto à aspectos sociais ou quanto ao desenvolvimento emocional e cognitivo, ainda são escassas em nosso meio.

Desta forma, o presente estudo teve como objetivo geral caracterizar o desenvolvimento cognitivo de crianças portadoras de Doença Falciforme, através do acompanhamento de dois sujeitos atendidos pelo programa de Hematologia da Faculdade de Ciências Médicas de Botucatu (UNESP).

Em um primeiro momento, buscou-se descrever aspectos do desenvolvimento cognitivo a partir da observação e análise do desempenho escolar e cotidiano dos sujeitos. Para tanto, foram utilizados instrumentos que permitiram avaliar:

- o desempenho dos sujeitos em leitura, escrita e conceitos;
- o desempenho escolar dos sujeitos inseridos em seu grupo;
- o desenvolvimento e ajustamento familiar e social dos sujeitos.

Com estas informações coletadas passou-se ao segundo momento deste estudo em que foi observado o desempenho dos sujeitos em situações planejadas de ensino de leitura e escrita, em que se procurou respeitar as características do seu desenvolvimento cognitivo.

Os resultados demonstraram que a Doença Falciforme não constitui, por si só, em causa de inadequado desempenho escolar, se for bem compreendida e administrada por todos os envolvidos com a criança falcêmica.

Analisando os dados obtidos na primeira avaliação foi possível verificar que os sujeitos estão dentro do esperado para os indivíduos do grupo escolar em que estão inseridos.

Além disso, o desempenho dos sujeitos observado na segunda etapa do estudo, revelou que sob condições de ensino em que são considerados como indivíduos capazes e conscientes de seu papel, tornam-se participantes ativos do processo de construção do conhecimento, como qualquer outra criança normal e sadia.

ÍNDICE

Capítulo I - INTRODUÇÃO	1
1. Apresentação do Problema	2
1.1. Histórico e Definição da Anemia Falciforme	2
1.2. Distribuição Geográfica no Mundo e no Brasil	3
1.3. Aspectos Clínicos da Anemia Falciforme	4
1.4. Aspectos Psicossociais da Anemia Falciforme	8
2. Objetivos da Pesquisa	15
3. Justificativas	16
4. Fundamentos Teóricos e Metodológicos	19
Capítulo II - METODO	25
1. Sujeitos	26
2. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	27
2.1. Instrumento de Avaliação da Escrita e Conceitos Básicos	27
2.2. Roteiro de Avaliação dos Alunos pelo Professor	32
2.3. Roteiro de Entrevista com os Pais	33
2.4. Observação do Ambiente Escolar e Familiar	34
2.4.1. Escola	34
2.4.2. Casa	35
3. Observação do desempenho dos sujeitos em situações de ensino de leitura e escrita adequadamente Planejadas	36
3.1. Objetivos	36
3.2. Características das Atividades Desenvolvidas	36
3.3. Avaliação	40
3.4. Reaplicação do instrumento de avaliação de leitura e escrita e conceitos básicos	41
Capítulo III - RESULTADOS	43
1. Caracterização do Ambiente Escolar	44
2. Caracterização do Contexto Sócio-econômico-cultural	52
3. Resultados da primeira aplicação do instrumento de avaliação de leitura e escrita e conceitos básicos	58

4. Desempenho dos sujeitos nas situações planejadas de ensino de leitura e escrita	60
5. Resultados da segunda aplicação do instrumento de avaliação de escrita e conceitos básicos	66
Capítulo IV - DISCUSSÃO	68
Capítulo V - BIBLIOGRAFIA	75
Capítulo VI - ANEXOS	79

Capítulo I - INTRODUÇÃO

1. Apresentação do Problema

1.1. Histórico e Definição da Anemia Falciforme

Em 1910, Dr. James B. Henrick encontrou, pela primeira vez, em um jovem estudante negro das Antilhas, a presença de células em forma de foice. Esta mesma anomalia foi verificada, logo em seguida, em outros pacientes, constituindo uma deformação celular irreversível e que aparecia somente sob baixa pressão de oxigênio. Este achado foi efetuado em 1927 pelos Drs. Hahn e Gillepsi, conforme relata Vovan (1985).

Ainda segundo a mesma fonte, no ano de 1933, Dr. Diggs verificou que em alguns indivíduos a presença desta anomalia celular caracterizava-se como uma moléstia grave e, em outros, moderada e até assintomática.

A transmissão genética da anomalia suposta por Emmel em 1917, foi confirmada por inúmeros estudos (Neel, 1947; Beet, 1949, apud Vovan, 1985) que distinguem a forma heterozigota, no portador assintomático, da forma homozigota do paciente grave.

Contudo, a descoberta fundamental que definiu a Anemia Falciforme, hoje conhecida também como Doença Falciforme, como um capítulo importante dentro da Biologia Molecular, foi efetuada por Pauling, Itano, Singer e Wells, em 1949 (apud Vovan, 1985). Estes estudiosos evidenciaram a diferença do comportamento eletroforético entre a Hemoglobina S e a Hemoglobina A normal. Esta diferença foi ainda mais detalhada nos trabalhos de Ingram de 1956 e 1959. Os estudos mostraram que a lesão molecular da Hemoglobina S ocorre devido à substituição de um ácido glutâmico pela valina, o que produz graves deformações nos eritrócitos quando há diminuição no sangue circulante.

Tal processo de desoxigenação causa lesões nas moléculas da Hemoglobina S, provocando deformidades na morfologia e nas membranas dos eritrócitos, causando, entre outras alterações fisiopatológicas, vaso-oclusão e anemia hemolítica.

O glóbulo vermelho apresenta grande elasticidade, que permite sua passagem pelos capilares sanguíneos, mas os eritrócitos portadores de Hemoglobina S adquirem a forma de foice, perdem sua elasticidade e apresentam a capacidade de se agregar, obstruindo os vasos de pequeno calibre. Além das obstruções, quando as células falcizadas passam pelo baço ou são destruídas por ele, provocam crise hemolítica que repetidamente levará a uma anemia.

Podem, também, provocar enfartos intra-capsulares com grandes hemorragias, ocasionando, quando intensa, rutura do baço, levando o paciente a um quadro de abdômen agudo cirúrgico grave.

Quando não há rutura do órgão o hematoma formado organiza-se com fibrose que, após crises repetidas, chega a destruir totalmente o órgão (Machado, 1977).

1.2. Distribuição Geográfica no Mundo e no Brasil

A Anemia Falciforme encontra-se disseminada pelo mundo todo, afetando predominantemente, determinadas regiões da África Ocidental, toda África Equatorial, Madagascar, Ceilão e o sul da Índia.

Na América, os negros norte-americanos das Antilhas e do Brasil apresentam uma frequência mais moderada da doença, mas mesmo assim significativa. Um em cada 400 negros norte-americanos e um em cada 500 negros brasileiros nascem, atualmente, com a Doença Falciforme (Brandalise, 1991).

As variações observadas estão relacionadas com a origem africana dos ancestrais dos negros estudados, bem como o grau de miscigenação. Na Guiana Francesa e Suriname, os indivíduos que vivem isolados na Floresta Amazônica não apresentam hemoglobinas anormais. Contudo, os habitantes da costa, que têm contato com populações negras, apresentam taxa de Hemoglobina S na ordem de 10%.

Em determinados países europeus, como Grécia e Itália, a Doença Falciforme chega a ser observada numa frequência em torno de 20% (Sicília, Chakekidiki, Lamos, Ordromenus) o que pode ser explicado pela presença de escravos negros, bem como pelas invasões de árabes da África do Norte durante os séculos IX e X (Vovan, 1985).

De forma geral, a imigração dos povos através dos tempos permitiu que esta moléstia, nos dias atuais, pudesse ser encontrada em diferentes países como Bélgica, França, Países Baixos, Inglaterra e Israel.

Especificamente no Brasil, na região Nordeste, pode ser observada uma distribuição homogênea da Doença Falciforme, assim como de outras patologias frequentes na raça negra.

No Sul, apesar da miscigenação entre brancos, índios e negros não ter sido tão significativa como a ocorrida no Nordeste, no século passado e início deste, o contato mais recente com outros povos sobretudo árabes e italianos, também contribuiu para o aparecimento da moléstia, muitas vezes associada com outras doenças. Esta associação levou à produção de variantes patológicas tão graves quanto a forma do Homozigoto, citando-se como exemplo a Talassemia B (Machado, 1977).

O mesmo acontece nas regiões centrais do país, permitindo concluir que a Doença Falciforme está distribuída por todo território nacional, guardando características peculiares em cada região.

Isto se deve ao menor ou maior índice de miscigenação e também consequências previsíveis de associação da moléstia com outras patologias endêmicas regionais, como a Doença de Chagas e a Esquistossomose Manzônica (Machado, 1977; Matsubara, 1980; Marcondes, 1982).

1.3. Aspectos Clínicos da Anemia Falciforme

A Anemia Falciforme caracteriza-se pela presença de anemia crônica hereditária, de severidade moderada a grave.

As primeiras manifestações clínicas e, por consequência, seu diagnóstico, surgem com maior frequência nos dois primeiros anos de vida. As grandes quantidades de Hemoglobina Fetal presentes nas hemácias dos lactentes menores obscurecem a detecção de pequenas hemoglobinas não-fetais. Com o decréscimo pós-natal da Hemoglobina Fetal, a concentração de Hemoglobina Falciforme eleva-se. O afoiçamento intra-vascular e evidências de um processo hemolítico ocorrem por volta de seis a oito semanas de vida, mas a presença de sintomas clínicos é incomum antes dos cinco a seis meses de vida (Behman e Vaughan, 1990).

O curso desta doença caracteriza-se por períodos de "crises" entremeados por outros em que o paciente está totalmente assintomático.

As "crises" são desencadeadas por condições que levariam a uma baixa de hematose ou excessiva utilização de oxigênio do sangue pelos tecidos. As causas mais frequentes são:

- 1) infecções de qualquer etiologia que levem a um estado febril;
- 2) infecções das vias aéreas superiores (patologia bastante frequente nas crianças);
- 3) esforço físico exagerado;
- 4) desidratação de qualquer etiologia;
- 5) qualquer causa que provoque baixa pressão de oxigênio arterial e venoso (Mahcado, 1977).

Quanto ao diagnóstico, ainda cabe ressaltar que a Doença Falciforme está associada a uma grande variedade de sinais e sintomas: dores articulares com os sopros cardíacos de anemia podem sugerir febre reumática aguda ou artrite reumatóide; pneumonia, osteiomielite e leucemia às vezes são difíceis de diferenciar do quadro de Doença Falciforme.

Portanto, é de fundamental importância a realização de estudos eletroforéticos e "screening" em recém-nascidos negros para se obter um diagnóstico preciso e atuar

efetiva e rapidamente sobre a moléstia (Behman e Vaughan, 1990; Mankad, 1991).

Sabe-se que, dependendo do órgão afetado, as crises são mais ou menos malignas, podendo levar o paciente ao óbito.

As "crises", ocorrendo de forma repetida, causarão lesões sistêmicas irreversíveis, principalmente a nível de medula óssea, fígado, esqueleto, coração e rins, levando o paciente à morte precoce, na maioria das vezes antes da puberdade.

Existem quadros clínicos marcantes na 1a. infância, como a Síndrome Mãos-Pés que se caracteriza por dor nos pés e intenso aumento de volume regional. Outros períodos de "crises" caracterizam-se por dores intensas que se localizam na região lombar, abdômen e tórax, geralmente associadas a estados febris. Tais crises recebem o nome de Vásculo-Oclusivas.

Além dessas, existem as hemolíticas (decorrentes de um aumento da hemólise) e as aplásticas (parada temporária da medula óssea na compensação do processo hemolítico crônico).

Devem-se salientar as "crises" de sequestração esplênica que ocorrem devido à grande concentração de hemácias no baço, de grande gravidade, podendo levar o paciente ao óbito se medidas terapêuticas adequadas não forem tomadas com urgência (Ruiz, 1986).

Ao lado dessas "crises", em aproximadamente 6% das crianças portadoras de Doença Falciforme, ocorre Acidente Vascular Cerebral e, uma vez ocorrido, existe uma tendência para que ele se repita. "Estudos têm demonstrado que a causa mais frequente do derrame cerebral nessas crianças é o enfarte cerebral (bloqueio dos vasos sanguíneos no cérebro, resultando lesão). Frequentemente, as crianças com derrame cerebral apresentam fraqueza ou paralisia afetando um membro ou os membros de um mesmo lado, fraqueza ou paralisia facial de um lado ou perda completa ou distúrbio da fala. Com menor frequência podem ocorrer coma, convulsões ou mesmo morte" (Brandalise, 1991, pg.9).

Com relação às condutas terapêuticas, alguns estudiosos admitem que o tratamento desta moléstia, no Brasil, ainda se dá a nível paliativo. A utilização de medicamentos preventivos ou mesmo para os momentos de "crise" ainda não tem uma conduta única aceita por toda comunidade científica envolvida no estudo e atendimento de pacientes portadores da Doença Falciforme. Mesmo com relação aos regimes de hipertransfusão e transfusão de substituição, reservados para casos e situações especiais, ainda se faz oportuna a realização de estudos controlados para melhor estabelecimento de condutas (Ruiz, 1986).

Quanto à expectativa de vida na Doença Falciforme, não existem dados oficiais. "Um estudo em andamento, realizado no Instituto Nacional de Saúde dos Estados Unidos fornecerá, ainda em 1991, essa informação. Estudos mais antigos relataram uma mortalidade de aproximadamente 50% até os 21 anos de idade" (Brandalise, 1991, pg.1).

Com a orientação do paciente, de seus familiares, professores e, sobretudo, da equipe de saúde quanto à maior suscetibilidade à meningite e à septicemia pneumocócica, associada à adoção de um esquema de imunização e profilaxia com antibióticos, vem sendo possível observar uma redução acentuada na incidência de infecções em crianças menores de 3 anos de idade, em nosso meio, diminuindo significativamente a taxa de mortalidade entre os portadores da Doença Falciforme (Falcão e Donadi, 1989).

Deve-se ressaltar que tentativas bem sucedidas já vêm sendo feitas em nosso meio (Machado, 1977; Ruiz, 1986; Fabron, 1986; Araujo, 1986; Naoum et.al., 1987; Falcão e Donadi, 1989; Brandalise et.al., 1991), no sentido de descrever e definir aspectos clínicos, condutas de tratamento e, até mesmo, programa de orientação genética para os portadores do traço ou da dupla homozigose.

Os programas de conscientização da população sobre Anemias Hereditárias associados à detecção dessas alterações, realizados em diferentes regiões do Estado de São Paulo (Naoum, et.al., 1987; Equipe de Hemoglobinopatias - CIPDI -

Brandalise et.al., 1991) constituem etapas importantes na divulgação da Doença Falciforme.

Pesquisas (Machado, 1977; Matsubara et.al., 1980; Marcondes et.al., 1982) efetuadas para verificar a relação da Hemoglobina S com doenças de caráter endêmico (Doença de Chagas, Malária) em nosso meio, também têm permitido precisar cada vez mais, o comportamento da Doença Falciforme, levando-se em conta as alterações de condições ambientais e educacionais das populações estudadas.

1.4. Aspectos Psicossociais da Anemia Falciforme

Os trabalhos epidemiológicos sobre Anemia Falciforme realizados por todo mundo têm evoluído muito nos últimos tempos, graças às novas metodologias científicas.

O estudo dos genes efetuados recentemente permitem certas hipóteses, como:

- a mutação ocorrida nesta moléstia é múltipla e as características genéticas identificadas num determinado grupo étnico não parecem ser idênticas às de outro grupo;
- esta heterogeneidade pode ser a origem da heterogeneidade fenotípica da Doença Falciforme.

Observa-se que a moléstia manifesta-se de forma diversa nos países africanos, nos do terceiro mundo e nas grandes cidades industrializadas do Ocidente, ocasionando diferenças significativas no avanço das pesquisas epidemiológicas, tanto no que diz respeito à sua filosofia de trabalho como quanto aos seus objetivos (Machado, 1977).

Do ponto de vista de severidade clínica, pesquisas têm demonstrado que também existe considerável heterogeneidade entre os portadores da Doença Falciforme. Mesmo com um diagnóstico idêntico definido através de minuciosa investigação laboratorial, observam-se diferenças significativas no curso da moléstia desses indivíduos (Lubin, 1985).

Os inúmeros fatores que contribuem para essas diferenças vêm sendo objeto de estudos de vários grupos de pesquisadores desta patologia (Lubin, 1985; Ekoe et.al., 1985). As conclusões obtidas ainda são apresentadas a nível de especulação para aspectos, como:

- um protocolo aceito por todas as comunidades científicas, que defina os quadros de severidade clínica da Doença Falciforme;
- caracterização precisa dos fatores que contribuem para as diferenças no curso da moléstia em pacientes com diagnóstico idêntico;
- avaliação quantitativa do impacto psicossocial-emocional associado com Doença Falciforme.

Cabe aqui ressaltar que, como toda doença crônica e, ainda mais, de origem genética, o atendimento aos pacientes portadores desta moléstia deve impor aos médicos e demais responsáveis pela saúde, uma preocupação não apenas com os determinantes físicos, mas considerar em igual nível de importância, as variáveis psicológicas e sociais.

Como foi descrito anteriormente, existem episódios agudos de dores (crises) que, em crianças pequenas ou em idade escolar, requerem muitas vezes hospitalizações ou tratamento ambulatorial diário. Tal complicação inevitável tem um impacto provavelmente significativo na vida do portador pois ele sairá de sua rotina da vida, ausentando-se da escola e das demais atividades domésticas em que esteja envolvido até então.

Outros pontos a serem considerados com relação à auto-imagem desses pacientes recaem sobre o seu desenvolvimento físico e sexual. São crianças usualmente magras, pesando abaixo do esperado, apresentando uma tez acentuadamente amarelada devido à icterícia. Sua puberdade é frequentemente retardada (principalmente para o sexo masculino), apesar de que atingindo o final desta fase (em torno de 18/20 anos de idade) tais indivíduos estão dentro dos padrões normais de desenvolvimento (Evans, 1989).

A enurese é um outro problema comum, provavelmente por causa da grande quantidade de líquido retido e maior volume

urinário, o que leva esses pacientes a eliminarem sempre grandes quantidades de urina, em qualquer situação. "O resultado é a micção frequente, em alguns casos a enurese e a desidratação quando houver aumento das atividades em dias quentes" (Brandalise, 1991, pg.9).

Devido às crises frequentes de dor que ocorrem em qualquer parte do corpo (mas mais frequentemente nos ossos, músculos e abdômen), as crianças passam por períodos de profunda debilitação o que as impede de crescer nos esportes e nas demais atividades que exijam grandes esforços físicos (Ekoe et.al., 1985; Evans, 1989).

Pesquisas realizadas em diferentes regiões dos Estados Unidos (Whitten et.al., 1974; Conyard et.al., 1980; Farber et.al., 1984; Kumar, 1982; Damlouji, 1982; Swift et.al., 1989), que tinham por objetivo avaliar os aspectos psicossociais e emocionais de pacientes portadores de Anemia Falciforme, concluíram que o curso e tratamento da moléstia e a resultante condição física ocasionam inúmeras dificuldades ao longo de suas vidas, bem como na de seus familiares. Geralmente, são indivíduos que, comparados com os membros sadios de sua comunidade, encontram-se em desvantagem social, econômica e cultural. No que se refere à formação acadêmica, desde a pré-escola até o terceiro grau, o indivíduo portador da Doença Falciforme está significativamente defasado com relação ao seu grupo social e racial, seja quanto à idade em que ingressa na escola, seja quanto à dificuldade que encontra para concluir os cursos. Essa defasagem foi mais expressiva para o sexo masculino em todas as etapas de escolaridade.

Outros estudos buscando verificar a realização profissional de portadores de Anemia Falciforme (Franklin et.al., 1986) concluíram que, pelo menos em parte, o baixo rendimento e atuação nesta área deve-se ao desempenho acadêmico insuficiente desses indivíduos como consequência desta doença crônica.

No entanto, tal posição ainda é objeto de estudo de vários grupos de cientistas envolvidos com esta patologia, como os estudiosos europeus. Contando com a participação de

pesquisadores de vários países da Europa (Itália, Grécia, Inglaterra, França, Bélgica, entre outros), encontros denominados "WHO", vêm sendo realizados, desde 1989, voltados para aspectos psicossociais de pacientes e suas famílias portadores de Talassemia e Anemia Falciforme.

Em janeiro de 1989 (1) o encontro ocorreu na cidade de Atenas, sendo que os principais objetivos foram:

- revisar pesquisas realizadas sobre os aspectos psicossociais em portadores de Talassemia e Doença Falciforme;
- avaliar procedimentos, instrumentos e a metodologia mais adequada para identificar e descrever as principais variáveis psicossociais;
- identificar o potencial dos grupos de pesquisadores participantes do encontro.

Durante o encontro, um grupo de trabalho sob coordenação do Prof.G.Masera (eminente pesquisador e médico italiano, especialista na área de Hematologia), desenvolveu um conjunto de condutas básicas para o trato e orientação de pacientes talassêmicos e falcêmicos.

Nos encontros seguintes, foram estabelecidas propostas para reconhecimento e atuação terapêutica sobre os aspectos psicossociais. A elaboração de um protocolo de pesquisa que pudesse gerar instrumentos e informações capazes de modificar as práticas clínicas, tornando-as mais efetivas, foi o objeto básico do encontro realizado em dezembro de 1989(2).

O compromisso de todos os centros envolvidos com o "WHO" vem sendo o de comunicar aos demais membros todos os projetos, por mais simples que sejam, no sentido de ser obtido o maior número de dados sobre esses pacientes e seus familiares, no que se refere às suas rotinas de vida e adaptação profissional e pessoal ao meio em que vivem. Além disso, tem sido dada ênfase especial aos fatores de risco das moléstias e programas de prevenção genética, tanto para os portadores de traço como para os homozigotos.

(1) WHO Sponsored Meeting-Summary Report- Athens-Jan, 1989.

Todos esses esforços têm o objetivo maior de chegar a comparações entre todos os centros de estudos de diferentes países sobre onde essas moléstias manifestam-se, o que permitirá, em futuro próximo e através de programas sistemáticos, minimizar ou, até mesmo controlar seus fatores determinantes.

Como é possível observar, os projetos resultantes desses encontros ainda estão a nível de levantamento e descrição de dados, mas o conhecimento mais amplo dos estudos propiciará, em breve, o refinamento das condutas básicas de intervenção terapêutica, ocasionando uma melhor integração desses indivíduos na sociedade.

É importante ressaltar que vários grupos de estudiosos (Evans, 1989; Benzard et.al., 1985) na Europa, Africa e América, têm sido unâimes em afirmar que um dos mais significativos avanços no estudo e atuação junto à Doença Falciforme tem sido o reconhecimento da importância de programas interdisciplinares.

Voltando-se para o Brasil, desde 1934 (Machado, 1977) vêm sendo feitos estudos no sentido de verificar a presença da moléstia em nosso meio. Várias pesquisas (Matsubara et.al., 1981; Marcondes et.al., 1982; Naoum et.al., 1985) sobre Anemias Hereditárias têm demonstrado a relevância de trabalhos nesta área, não só em termos de condutas mais adequadas para diagnóstico e tratamento da doença em si, como a nível de suas implicações econômicas e psicossociais.

No entanto, devido a inúmeros fatores, a continuidade desses trabalhos acaba ficando restrita a poucos centros e regiões brasileiras.

No tocante aos fatores sociais e econômicos, essa doença afeta uma camada de nossa população de baixa renda per capita, que muitas vezes não consegue nem mesmo arcar com os gastos que hospitalizações frequentes, exames e medicamentos acarretam, sem contar com uma alimentação e condições de higiene

básicas frequentemente inexistentes nas comunidades em que esses pacientes vivem.

A título de informação sobre a situação ocupacional da classe social e racial em que esses indivíduos estão inseridos, pesquisas têm demonstrado (Fukui et.al. e Rosenberg, apud Leite, 1988) que, no Brasil, é comum a utilização do trabalho de crianças desde os oito anos de idade e que grande parte das crianças matriculadas em escolas públicas de São Paulo, já estão trabalhando ou buscando uma atividade produtiva. Aliado a isto, observa-se que o jovem negro insere-se no mercado de trabalho muito mais cedo que o branco e tanto ele quanto o adulto negro assumem, em geral, ocupações que exigem menor qualificação, mas maior esforço físico (Oliveira et.al., apud Pinto, 1987).

Na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios realizada pelo IBGE (VEJA, 1990), verificou-se que os indivíduos de raça negra têm uma renda mensal duas vezes e meia menor que a dos brancos, que 23% ganham menos de meio salário mínimo por mês e que encabeçam os números de trabalhadores que não têm carteira profissional assinada.

A Doença Falciforme constitui uma moléstia de tratamento oneroso e, além disto, a recuperação lenta de sequelas decorrentes dos fenômenos tromboembólicos, geralmente incapacita os portadores desta doença para atividades a nível acadêmico e profissional (Muller, 1987), ocasionando, para o paciente e seus familiares, problemas tanto de ordem econômica como psicossocial.

Cabe ressaltar que, em nosso meio, as condições sociais da comunidade negra, bem como a estruturação das instituições de saúde e de educação apresentam características peculiares que, em muitos aspectos, diferem de outros povos e nações.

O núcleo familiar negro ainda depara-se, no Brasil, com profundos obstáculos sociais e culturais, sobretudo porque a própria sociedade em que está inserido também apresenta, em sua essência, inúmeras ambiguidades e desequilíbrios.

Com relação aos problemas sócio-culturais, é no contexto escolar que o indivíduo negro enfrenta os primeiros

preconceitos e entraves sociais, os quais acabam por interferir no seu aproveitamento acadêmico, propiciando, até mesmo, o abandono dos estudos. Retomando os dados apresentados pelo IBGE (VEJA, 1990), em todo país observa-se que 29% dos pardos e 29,5% dos negros são analfabetos, contrapondo-se apenas a 12,3% de brancos e 7,4% de amarelos que não frequentam a escola.

Em geral, as causas disto tudo recaem nas condições sócio-econômicas de suas famílias, ficando em segundo plano os fatores intra-escolares que, na verdade, são tão ou mais relevantes para o desencadeamento ou manutenção do fracasso escolar desses indivíduos. Dentre tais fatores destacam-se o despreparo dos professores e demais funcionários da escola para lidarem com questões raciais, bem como a inexistência da cultura negra no livro didático, nas disciplinas e nas práticas ideológicas que influenciam, essencialmente, a qualidade de vida escolar da criança e do jovem negro (Rosemberg, 1987).

Outro fator a ser considerado relaciona-se com os serviços de saúde oferecidos à população brasileira, principalmente no que diz respeito a programas que exijam do profissional de saúde uma atuação e conhecimento especializado.

No caso da Doença Falciforme (assim como de outras patologias crônicas) poucos são os cursos de formação médica que a incluem em seu Curriculum básico. Isto exige dos profissionais interessados em atuar nesta área a procura de cursos de aperfeiçoamento, acabando por restringir a poucos uma formação que detalhe a inter-relação genética, hematológica e social da Anemia Falciforme; da mesma forma salienta-se a importância de programas interdisciplinares para melhor orientar os portadores e seus familiares.

Como decorrência, mesmo que esses indivíduos recorram aos serviços públicos de saúde de nosso meio, tanto programas de orientação genética como recursos de hemoterapia não estão ainda disponíveis, de forma organizada, para abarcar todo esse contingente de pacientes, obrigando-os a se deslocarem para os centros médicos mais desenvolvidos, aumentando assim, as dificuldades econômicas que os afetam.

Considerando todos os aspectos avaliados, pode-se verificar que, no Brasil, o caminho a ser percorrido quanto a uma assistência global aos portadores da Doença Falciforme e suas famílias ainda é longo. Contudo, esforços no sentido de uma atuação efetiva que englobe todos os segmentos da sociedade vêm sendo feito em vários centros como, por exemplo, o de Campinas.

Uma proposta bastante recente, fundamentada no programa de Janet H.Fithan (3), vem sendo realizada pela Equipe de Hemoglobinopatias do CIPOI (UNICAMP) (4), sob orientação dos Drs. Silvia R.Brandalise e Durval F.Tricta Jr. Esta equipe, composta por médicos, assistente social, psicóloga, enfermeiras, fisioterapeuta, pedagoga e demais profissionais afins, introduziu, ao longo do segundo semestre de 1991, nas escolas municipais de Campinas, um manual onde a Doença Falciforme é definida e detalhada para sua melhor compreensão e conhecimento por parte dos professores.

Paralelamente, pais e portadores da Doença Falciforme, que participam do programa de atendimento do CIPOI (UNICAMP), vêm sendo orientados pela referida equipe através de reuniões sistemáticas, cartilhas informativas e discussões individuais.

Estas são as primeiras etapas de um programa mais amplo que deverá ser totalmente efetivado nos próximos anos na região de Campinas e, provavelmente, generalizado para outros estados brasileiros.

2. Objetivos da Pesquisa.

A Anemia Falciforme é tida, no mundo atual, como um dos mais importantes problemas de saúde pública, relacionado com as condições sócio-econômicas existentes (Machado, 1977;

(3) Diretora do Programa para Aperfeiçoar o Resultado Educacional em Estudantes com Doença Falciforme no Centro Abrangente de Doença Falciforme do Hospital das Crianças de Filadélfia.

(4) Centro Integrado de Pesquisa Onco-Hematológica na Infância.

Mankad, 1991)).

No Brasil, a real incidência desta moléstia ainda é objeto de estudos, mas pelas características étnicas de nosso povo, é muito provável que alta porcentagem de negros e negróides brasileiros esteja sujeita às condições clínicas desta patologia.

Pesquisas sistemáticas que descrevem o portador da Doença Falciforme, seja quanto a aspectos sociais ou quanto ao desenvolvimento emocional e cognitivo, são raras em nosso meio, comparando-se com a farta produção de estudos feitos em outros países sobre tais aspectos.

Em função disto, o presente trabalho teve como objetivo geral caracterizar aspectos do desenvolvimento cognitivo de crianças portadoras de Doença Falciforme, através do acompanhamento de dois sujeitos atendidos pelo programa de Hematologia da Faculdade de Ciências Médicas de Botucatu (UNESP).

Em um primeiro momento, buscou-se descrever aspectos do desenvolvimento cognitivo a partir da observação e análise do desempenho escolar e cotidiano dos sujeitos.

Num segundo momento, observou-se o desempenho das duas crianças em situações planejadas de ensino de leitura e escrita, em que se procurou respeitar as características do seu desenvolvimento cognitivo.

3. Justificativas

Como foi possível identificar, a Doença Falciforme constitui, em nosso meio, um problema de saúde pública em decorrência do expressivo número de doentes portadores desta patologia (Ruiz, 1986).

Deve-se considerar que os aspectos físicos configuram apenas uma das facetas desta moléstia e os estudos feitos no Brasil apresentam poucas referências às condições psicossociais e culturais da criança falcêmica, oferecendo escassos subsídios para caracterizar seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Não esclarecem se existe algum fator

intrínseco à doença que favoreça desadaptações emocionais e/ou dificuldades de aprendizagem, ou se o tratamento e os problemas sociais, que o curso da doença provoca, são os fatores desencadeantes. Ou ainda, se a junção desses fatores é que realmente predispõe o indivíduo a problemas de ordem cognitiva e emocional.

Diante de tão vasto campo de estudos, foi preciso selecionar um ponto de partida para iniciar a caracterização da criança falcêmica em nosso meio.

Através de levantamento feito a partir de informações de Anamneses Médicas realizadas no Centro de Investigações Hematológicas Dr. Domingos A. Boldrini (Campinas), a autora observou que grande número de crianças portadoras de Anemia Falciforme encontravam-se defasadas em termos de escolaridade, muitas já tendo até abandonado a escola.

Posteriormente, em entrevistas realizadas junto aos pais e responsáveis por essas crianças, obtiveram-se as seguintes informações:

- essas crianças apresentam um desempenho acadêmico lento, geralmente pautado por respostas inadequadas;
- quando comparadas com o grupo escolar em que estão inseridas, encontram-se defasadas em relação à aquisição de conceitos básicos e, sobretudo, quanto à leitura e escrita;
- são dependentes, em sua maioria, com relação a atividades de auto-cuidado e resolução de problemas de rotina.

No contato com professores de algumas dessas crianças, os principais problemas levantados foram:

- desempenho lento e dificuldade na aprendizagem de leitura e escrita;
- número elevado de faltas;
- "criança queixosa", demonstrando constante cansaço, "má vontade" para realizar exercícios físicos.

De posse deste conjunto de informações, mostrou-se significativo iniciar a caracterização da criança falcêmica pela descrição de aspectos de seu desenvolvimento cognitivo,

considerando-se, sobretudo, a ausência de estudos voltados para tal objetivo.

E, para que tal descrição fosse efetuada em profundidade, procurou-se observar o desempenho dos sujeitos tanto em situação acadêmica quanto em atividades do dia a dia, junto aos seus familiares e demais membros da comunidade em que vivem.

A partir de informações obtidas através dessas observações, considerou-se oportuno, num segundo momento da pesquisa, submeter os sujeitos a situações de ensino leitura e escrita adequadamente planejadas. A oportunidade de observar o desempenho dessas crianças em condições de ensino, diversas daquelas em que a escola lhes proporcionou até então, poderia ser mais uma contribuição para a caracterização da criança falcêmica.

Como foi visto, as pesquisas relacionadas (Evans, 1989; Farber et. al., 1984; Conyard et. al., 1980; Whitten et. al., 1974) com a descrição de aspectos psicossociais do portador da Doença Falciforme ainda estão distantes de conclusões elucidativas referentes ao desempenho acadêmico desse indivíduos. Geralmente, as conclusões ou análises feitas estão mais voltadas para explicações a nível de distúrbios emocionais e/ou problemas na dinâmica familiar. A metodologia e procedimentos utilizados nesses estudos (comparação de grupos: crianças sadias X crianças falcêmicas, submetidas a baterias de testes psicológicos) não revelaram a criança falcêmica atuando na escola e no grupo social; nem mesmo permitiram observar se ela consegue superar seus conflitos cognitivos e se conseguiria progredir buscando novos conhecimentos.

Além disso, todos os estudos referidos foram efetuados com outros grupos populacionais que não o nosso: crianças oriundas de outra nações, com histórias e conformações sociais, culturais e econômicas completamente diversas da nossa.

Diante disso, e devido às facilidades encontradas, realizou-se uma segunda etapa da pesquisa, que possibilitasse um estudo mais aprofundado do desempenho dos sujeitos em situação planejada de ensino.

4. Fundamentos Teóricos e Metodológicos

O objetivo fundamental desta pesquisa foi, portanto, caracterizar a criança portadora de Anemia Falciforme, com relação aos aspectos de seu desenvolvimento cognitivo.

Inúmeras dúvidas e dificuldades foram sendo colocadas a cada momento do planejamento e desenvolvimento do trabalho. Sendo um estudo inédito em nosso meio, a busca de informações sobre esse indivíduo exigia uma tomada de posição: se, por um lado, era preciso ser cauteloso diante de tão vasto campo de estudo, por outro, era necessário obterem-se dados que pudessem elucidar o objetivo proposto, ou seja, dados que permitissem inferir sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Isto posto, adotou-se como uma das orientações teóricas deste estudo a postura assumida por Patto em 1990 (5). Naquele estudo, a autora fundamenta-se na vertente Materialista Histórica pontuada por Agnes Heller, pensadora húngara.

O aspecto fundamental da concepção teórica e metodológica que norteou o presente estudo está no resgate que aquelas estudiosas fazem do indivíduo como centro do processo histórico, voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência e responsável pela construção de sua própria história de vida.

O objeto, pois, de reflexão é o indivíduo da vida cotidiana, aqui entendida como "a vida de todo homem (pois não há homem que esteja fora dela) e do homem todo, na medida em que nela são postos em funcionamento todos os seus sentimentos e paixões, suas idéias e ideologia" (Patto, 1990, pag. 135).

(5) Patto, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo. T.A. Quirez, 1990.

De acordo com Heller (apud Fatto, 1990) a vida cotidiana é, dialeticamente, o lugar da dominação e da rebeldia, é o lugar onde a sociedade adquire existência concreta, exatamente onde se dão as transformações sociais. A partir desta perspectiva teórica, assumem importância analítica os centros moleculares de poder, entre os quais se encontram a escola e a família. Nestes núcleos (como possivelmente em outros) observam-se relações onde as pessoas ocupam determinados lugares na divisão de trabalho, desempenhando papéis de autoridade ou não. E é neste contato cotidiano, onde existem relações de poder e de subjugação que, segundo Heller (apud Fatto, 1990), torna-se possível questioná-las e trabalhá-las, no sentido de impedir que os contatos pessoais assumam a característica na qual o outro é predominantemente instrumento e não finalidade.

Tomando precisamente esta postura teórica, partiu-se para a descrição da convivência no dia a dia da escola, da família e da comunidade, de duas crianças portadoras de Anemia Falciforme.

Na convivência com a intimidade dessas crianças, respostas ao objetivo fundamental desta pesquisa foram sendo gradativamente construídas e analisadas, mantendo-se unidas a descrição e a interpretação dos fatos. Tratou-se, inicialmente, de investigar esses indivíduos dentro de seu contexto histórico e cada aspecto de suas vidas ocupou espaço de igual importância na tentativa de refleti-las e conhecê-las.

Segundo Fatto (1990), a permanência prolongada no campo de trabalho permite a construção progressiva de uma interpretação razoavelmente integrada com a realidade em que estão e leva o pesquisador a formular hipóteses sobre o que foi observado. E esta construção só se torna possível quando a análise do todo é feita a partir de uma cisão, "ponto de partida sempre abstrato, que só atinge sua concreticidade quando as partes encontram seu lugar na totalidade concreta" (pag. 147).

Desta forma, a pesquisa foi encarada como um trabalho de "reconstrução" da história de vida dessas crianças a partir de elementos que permitiram a elaboração de um quadro

abrangente, no qual todas as situações registradas (mesmo as que inicialmente parecem incoerentes, irrelevantes e incompreensíveis) tivessem seu lugar.

As condutas adotadas (observação, entrevistas informais, etc) no contato mantido com os sujeitos foram, até certo ponto, flexíveis, preservando, no entanto, a disciplina no pensar e observar as relações e papéis desempenhados por eles em cada situação de vida.

Tendo estabelecida a postura metodológica a ser assumida ao longo da pesquisa, uma outra vertente teórica deveria ser adotada diante da descrição do desempenho das crianças falcêmicas, tanto em suas atividades domésticas como nas acadêmicas.

Buscaram-se, na concepção construtivista, as definições básicas referentes ao sujeito que aprende e como este aprendizado se dá.

Segundo Ferreiro (1990), o sujeito cognoscente aprende, basicamente, através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói suas categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. E, portanto, um sujeito ativo que compara, organiza seu mundo, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc, em ação interiorizada a partir da ação efetiva. E tudo isto ele já faz, muito antes de iniciar as atividades escolares, no seu dia a dia, na rotina doméstica, nos jogos, na rua, etc.

O crescimento cognitivo da criança é fruto desse processo interativo que gera dúvidas, conflitos e oportunidades para que ela modifique ou altere seus esquemas assimiladores, realizando um esforço, por vezes muito grande, para acomodar o que não era assimilável.

Tal esforço está presente em todas as interações que o sujeito estabelece com o meio e, sem dúvida alguma, também é observado na aprendizagem da leitura, da escrita e dos conceitos básicos.

Os estudos e pesquisas realizados por educadoras como Franchi (1988), Ferreiro (1990), Grossi (1990) e Teberosky

(1990), em muito têm contribuído para profundas reflexões e revisão, não só nas práticas pedagógicas, mas principalmente na concepção da alfabetização, compatibilizando-a com o processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

A preocupação constante, nesses estudos, está em considerar que o indivíduo que chega à situação de aprendizagem acadêmica já traz uma realidade social, pessoal e linguística, a ser respeitada e assimilada pela escola e, em especial, pelo professor.

Cabe ressaltar que, do ponto de vista construtivista, a produção do conhecimento é resultado da ação do sujeito sobre o objeto e do conseqüente processo e elaboração individual.

Fica claro, portanto, a colocação de Ferreiro (1990), de que o sujeito cognoscente é o centro do processo de aprendizagem e não aquele que supostamente só responde às condições externas (o método ou quem o veicula). O método pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não causar a aprendizagem.

Outro aspecto a considerar está na dificuldade de se colocar um ponto de partida absoluto para aprendizagem pois, por mais novo que seja o objeto a ser conhecido, ele deverá ser assimilado pelo sujeito e este, por sua vez, utilizar-se-á dos esquemas assimiladores que possui naquele dado momento. A assimilação será mais ou menos majorante, dependendo sempre do nível de desenvolvimento dos esquemas interpretativos do sujeito. De acordo com Ferreiro (1990), em termos práticos, o ponto de partida de toda aprendizagem é, na realidade, o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e não o conteúdo a ser abordado ou o método a ser utilizado.

Reforçando esta colocação, a mesma autora salienta que a aprendizagem não se reduz a uma série de habilidades específicas que a criança deve possuir e nem a práticas metodológicas desenvolvidas pelo educador. O esforço do pesquisador e daquele que ensina está em identificar os problemas cognitivos subjacentes à aquisição do conhecimento e descobrir o

tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar.

Desta forma, o educador estará em condições de planejar situações de ensino adequadas ao perfil cognitivo do aluno. Deve-se enfatizar que o desenvolvimento cognitivo não depende só da elaboração isolada do sujeito. Todos os envolvidos (pais, professores, etc.) têm o seu compromisso com cada criança, enquanto cidadã, com direito à educação e auto-realização.

Para tanto, condições devem ser criadas e oferecidas visando a uma experiência organizada e dirigida, que facilite à criança a observação dos aspectos relevantes do objeto de conhecimento (qualquer que seja ele), a formulação de hipóteses mais adequadas a partir dessa observação e a formação dos conceitos necessários.

Neste sentido, na escola, o professor continua sendo o principal mediador entre o sujeito e objeto, planejando experiências de aprendizagem significativas aos alunos. Sendo assim, as relações que devem ser estabelecidas no contexto escolar para que o aluno tenha oportunidade de ser, ao mesmo tempo, instrumento e finalidade, evitando assim insucessos acadêmicos e condutas alienadas, impõem ao educador uma revisão constante de seus procedimentos e estratégias pedagógicas.

Além disso, coloca como propósito básico o conhecimento mais minucioso possível da realidade em que tanto ele como seus alunos estão inseridos.

Os estudos de Leite (1988), Ferreira (1990), assim como de Pato (1990), foram de grande contribuição para compreender o fracasso escolar existente em nosso meio. Permitiram a desmistificação de inúmeros fatores como desnutrição, carência cultural, desestruturação familiar ou incompetência dos professores, até então considerados como os causadores fundamentais do insucesso escolar, observado, sobretudo, entre crianças oriundas de classe sócio-econômica baixa. Propiciaram algumas reflexões básicas, como:

- a necessidade de superar os preconceitos e estereótipos que estão presentes em todas as relações do educador com o educando, desde o momento em que este ingressa na escola;
- rever os cursos de formação "massificados" de nossos professores que dificultam as iniciativas, a visão crítica de sociedade e ser humano, propiciando condutas passivas onde o administrativo tem precedência sobre o pedagógico (Patto, 1990).

Considerando o conjunto das reflexões e fundamentações teóricas assumidas, partiu-se para a descrição de aspectos do desenvolvimento cognitivo de duas crianças portadoras de Doença Falciforme.

Acredita-se que as situações observadas e descritas, apesar de restritas a essas duas crianças e sua comunidade, possam ser, posteriormente, entendidas como parte de uma totalidade mais ampla da qual são peças integrantes.

Num segundo momento deste estudo, planejaram-se, a partir de conceitos construtivistas, situações de ensino de leitura e escrita cuidadosamente delineadas para que propiciassem aos sujeitos a percepção da natureza simbólica da escrita, ao mesmo tempo que facilitassem a identificação dos mecanismos subjacentes às relações entre a escrita e a oralidade.

No planejamento dessas situações de ensino, procurou-se aproveitar as iniciativas dos sujeitos, explorando-se a possibilidade da surpresa e do imprevisto, além da utilização de conteúdos relacionados ao ambiente local das crianças.

Finalmente, assumindo a postura essencial de Patto (1990), diante dos sujeitos a serem estudados, considerou-se sempre que sua realidade social, pessoal e linguística difere da de outros e ela mesma se transforma em função da sucessão de momentos históricos. Assim, o conhecimento minucioso da realidade desses indivíduos e a utilização de uma linguagem enraizada nos temas e questões vividas no dia a dia são fundamentais para uma efetiva situação de aprendizagem, sem perder de vista que é a partir das concepções ideológicas do educador que derivam os objetivos educacionais a serem alcançados.

Capítulo II - METODO

1. Sujeitos

Com a permissão do Serviço de Hematologia da Faculdade de Medicina de Botucatu (UNESP), foi efetuado um levantamento de portadores de Anemia Falciforme atendidos pelo programa daquele setor.

Os critérios para escolha dos sujeitos foram:

- 1) estar no início da escolaridade, mesmo que a criança estivesse repetindo o Ciclo Básico;
- 2) o resultado do exame laboratorial - Eletroforese de Hemoglobina - atestando a homozigose do indivíduo;
- 3) ser morador da região compreendida entre os municípios de Botucatu e Avaré.

Encontravam-se nessas condições 20 crianças. Contudo, apesar de toda colaboração do Serviço Social da Faculdade de Ciências Médicas de Botucatu, foi possível localizar apenas dois pacientes.

Através do Serviço Social (COSA) do município de Avaré contatou-se com a família dessas crianças e, desta forma, obteve-se permissão para iniciar o estudo.

Os dois sujeitos desta pesquisa, J. e H., vêm de uma família de origem nordestina. São os dois filhos mais velhos de uma prole de 5 meninos, tendo, na época em que participaram do estudo, 10 e 9 anos respectivamente.

O pai e os dois meninos mais novos são sadios. A mãe e as demais crianças são homozigotas, sendo constantemente atendidas pelo programa de Hematologia da Faculdade de Medicina de Botucatu.

O terceiro filho é portador de várias sequelas decorrentes das inúmeras infecções ocorridas ao longo de seus dois primeiros anos de vida. Portanto, apesar de já ter 7 anos, não frequenta a escola.

Os sujeitos repetiam, pela segunda vez o Ciclo Básico II (6), numa classe de zona rural do Município de Avaré (SP).

Informações mais detalhadas sobre os sujeitos encontram-se no Anexo VI, fornecidas pelos pais através de entrevista.

2. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

2.1. Instrumento de Avaliação da Escrita e Conceitos Básicos

O Instrumento de Avaliação da Escrita e Conceitos Básicos (IA) foi elaborado pela Equipe de Coordenação do Projeto Pré-Escola - DRE Campinas, sob orientação do Prof.Dr. Sérgio Antonio da S.Leite (7).

Este instrumento tem por objetivos:

- avaliar o desempenho da criança no final da pré-escola, nas áreas de escrita e matemática;
- propiciar elementos e informações, a partir do desempenho das crianças, que possibilitem aos professores organizarem suas práticas pedagógicas.

Apesar dos sujeitos deste estudo já estarem cursando o Ciclo Básico, o IA foi utilizado, pois o conjunto de informações que ele permite coletar, oferece uma descrição do processo inicial de domínio da escrita e de conceitos básicos.

(6) O Ciclo Básico, implementado a partir de 1984 na rede de ensino do Estado de São Paulo, refere-se ao período inicial de escolarização, envolvendo o processo de alfabetização, com dois anos de duração (CB I e II) e promoção automática, no final dos quais o aluno é avaliado para prosseguir na 3a. série. Em caso negativo, continua no CB.

(7) Comunicação pessoal do autor, que é professor na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Além disso, foi construído de forma a levar a criança a um trabalho ativo de manipulação de palavras, sentenças, textos e outros elementos, que permitem observar as inúmeras relações geradoras de conhecimento pelo indivíduo no contato com esses conteúdos.

Enfatiza, portanto, a ação da criança e propicia um primeiro contato com a história da relação dos sujeitos com a escrita.

O IA está estruturado em três partes.

A parte 1 envolve a Concepção de Escrita, composta por dois itens. O Item 1 tem por objetivo caracterizar a concepção de escrita da criança. É solicitado à criança que escreva e leia seu nome e, em seguida, escreva e leia, da maneira que souber, quatro palavras:

- brigadeiro, cochinha, pão e suco.

O Item 1 é formado por 9 sub-itens, que são os seguintes:

- a) superação da fase de utilização de desenho na escrita;
- b) superação da fase de rabiscos (garatujas);
- c) utilização de sinais que correspondem a letras;
- d) superação da tendência de utilizar um número constante de sinais ou letras por palavra;
- e) superação da fase de utilização das mesmas letras ou sinais, na mesma ordem;
- f) utilização de um sinal ou letra para cada emissão sonora;
- g) utilização de letras com valor sonoro;
- h) utilização de letras do seu nome em outras escritas;
- i) reprodução da estrutura das palavras independente de erros ortográficos.

O item 2 tem por objetivo caracterizar a concepção de escrita da criança através da frase. Neste item é solicitado à criança que escreva e leia uma frase - O gato come pão. O item 2 é composto por 13 sub-itens que são os seguintes:

- a) escrever separando as palavras;
- b) escrever da esquerda para a direita;
- c) representação escrita de cada substantivo;

- d) representação escrita do verbo;
- e) representação escrita do artigo;
- f) verificar se a palavra "pão" está escrita de acordo com o item anterior;
- g) utilização de letras com valor sonoro estável;
- h) superação da fase de utilização básica das letras do próprio nome;
- i) leitura, palavra por palavra;
- j) reprodução correta da frase ao ler;
- l) identificação do som inicial da palavra "gato";
- m) idem, com relação ao som terminal;
- n) verbalizar a palavra "gato" dividindo-a em emissões sonoras.

Na parte 2 são avaliados elementos do processo de aquisição de Leitura - Escrita e está composta por 11 itens.

O item 1 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de escrever seu nome. Neste item o aplicador retoma a resposta dada pela criança no item 1 da parte 1.

O item 2 tem por objetivo verificar se a criança já é capaz de identificar que o tamanho da palavra não tem relação com as características físicas do objeto significado (realismo nominal). São apresentadas à criança, uma após a outra, duas tiras de papel onde estão escritas, em letras maiúsculas e de forma, as seguintes palavras:

- 1- FORMIGA - BOI
- 2- CAO - MOSQUITO

E solicitado à criança que aponte onde está escrito cada uma das palavras e justifique sua resposta.

O item 3 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de verbalizar uma palavra iniciada por determinado som. E solicitado à criança que fale uma palavra iniciada com cada um dos sons A, MA, BO (som fechado) e TE (som fechado). Cada som é apresentado um por vez.

O item 4 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de verbalizar uma palavra terminada por determinado som. E solicitado à criança que fale uma palavra terminada com cada um dos sons AO, ATO, EIRA e ELA. Cada som é apresentado um por vez.

O item 5 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de escrever palavras relacionadas com seu respectivo significado. Solicita-se à criança que escreva quatro palavras, de sua livre escolha, do jeito dela e, em seguida, pede-se para descrever oralmente o significado.

O item 6 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de copiar corretamente. Deve-se ler um texto padrão previamente escolhido para a criança e, então, solicitar que ela copie o título do mesmo. Ela poderá usar borracha livremente. O Anexo I apresenta o texto padrão.

O item 7 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de identificar letras conhecidas. O texto padrão deve ser reapresentado à criança e então, solicita-se que ela identifique, no texto, as letras que conhece.

O item 8 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de identificar palavras conhecidas. O texto padrão é apresentado à criança e solicita-se que ela identifique palavras que conhece.

O item 9 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de reproduzir oralmente uma história. O texto padrão é lido novamente e em seguida solicita-se à criança que conte a história com suas palavras.

O item 10 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de criar uma história. O texto padrão é lido novamente e, em seguida, solicita-se à criança que continue a história "até o fim".

O item 11 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de compor um texto por escrito. É solicitado à criança que faça um desenho de sua livre escolha e que escreva, em seguida, uma história.

Na parte 3 são avaliados Conceitos Básicos de Matemática. É composta por 8 itens.

O item 1, formado por 13 sub-itens, tem por objetivo verificar se a criança é capaz de identificar o significado de uma série de conceitos. Apresenta-se à criança

duplas de objetos e verifica-se, verbalmente, se ela é capaz de utilizar corretamente os seguintes conceitos:

- | | |
|----------------------|----------------------|
| a) Muito - Pouco | b) Quadrado |
| c) Redondo | d) Alto - Baixo |
| e) Em cima - Embaixo | f) Na frente - Atrás |
| g) Ao lado | h) No meio |
| i) Cheio - Vazio | j) Comprido - Curto |
| l) Leve - Pesado | m) Largo - Estreito |
| n) Grosso - Fino | |

O item 2 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de ordenar objetos de forma crescente. Apresenta-se um conjunto de 5 objetos de tamanhos diferentes e solicita-se à criança que ordene (coloque em ordem) do menor para o maior.

O item 3 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de ordenar objetos de tamanhos diferentes de modo decrescente. Apresenta-se um conjunto de 5 objetos de tamanhos diferentes e solicita-se à criança que os ordene (coloque em ordem) do maior para o menor.

O item 4 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de agrupar objetos segundo uma característica ou regra. Apresentam-se 3 conjuntos de objetos cada um de uma cor, espalhados na frente da criança e solicita-se que ela os separe em montinhos, como achar melhor e depois perguntar " Por que juntou assim?"

O item 5 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de sequenciar objetos segundo um critério lógico. Apresentam-se 3 conjuntos de objetos, cada um de uma cor, organizados diante da criança numa sequência, da seguinte forma: amarelo-azul-vermelho-amarelo-azul-vermelho e solicita-se que complete a sequência, como ela achar melhor.

O item 6 tem por objetivo verificar se a criança é capaz de utilizar corretamente números e identificar os numerais correspondentes de 1 a 9. Organiza-se, na frente da criança, um conjunto de três objetos e, em seguida, pergunta-se quantos tem. Se a resposta for correta, pede-se para identificar

em qual quadradinho de papel ali apresentado encontra-se o número 3. Repete-se o procedimento com os números 5, 7 e 8.

O item 7 tem por objetivo verificar se a criança compreende o conceito de adição. Utiliza-se um conjunto de 9 objetos da mesma cor; são colocados, inicialmente, dois objetos na frente da criança e proposto o seguinte problema: "Você tem 2 objetos. Imagine que você ganhou mais 4. Com quantos objetos ficará?" Deixa-se a criança manipular livremente os objetos. Se ela não entender a questão, explica-se novamente com outras palavras.

O item 8 tem por objetivo verificar se a criança compreende o conceito de subtração. Colocam-se 7 objetos da mesma cor na frente da criança e propõe-se o seguinte problema: "Você tem 7 objetos. Imagine que quando você foi para casa, você perdeu dois. Com quantos você ficou?" Deixar a criança manipular livremente os objetos e repetir as instruções se for preciso.

O IA foi aplicado individualmente em todas as criança da classe dos sujeitos. Isto foi feito com o objetivo de situá-los em relação ao grupo. As sessões de aplicação ocorreram na própria escola das crianças, no período de aula, durante o segundo semestre de 1990.

No Anexo I, além do texto padrão, estão apresentados os Critérios Gerais de Avaliação e a descrição da folha de registro utilizada neste estudo.

2.2. Roteiro de Avaliação dos Alunos pelo Professor

A Ficha de Avaliação do Aluno foi utilizada como um roteiro de entrevista realizada com a professora sobre os sujeitos e demais alunos da classe.

Teve por objetivo coletar informações sobre o desempenho atual e características de aprendizagem dos sujeitos inseridos em seu grupo.

Esta ficha foi elaborada pelo grupo de profissionais do Centro de Reeducação Integrada(Campinas) do qual

a autora fez parte. Vem sendo utilizada há 11 anos junto aos professores da rede de ensino público do município de Campinas.

E composta de 28 perguntas abertas que abarcam questões relativas a:

- comportamento de atenção do aluno em sala de aula;
- cooperação dentro e fora da classe;
- ritmo de trabalho;
- organização do material escolar;
- trocas possíveis na fala e na escrita;
- desempenho observado pela professora nas atividades de cópia, ditado, elaboração de textos e raciocínio numérico.

Existem, também, perguntas referentes à participação dos pais nas solicitações da escola com relação aos seus filhos.

A entrevista foi efetuada na escola, após o término das aulas.

As informações obtidas através desse instrumento, juntamente com as observações em sala de aula pela autora, caracterizaram a rotina escolar dos sujeitos.

O Anexo II apresenta a Ficha de Avaliação do Aluno pela Professora utilizada na entrevista.

2.3. Roteiro de Entrevista Com os Pais

No primeiro contato estabelecido com os pais dos sujeitos no Centro de Assistência Social de Avaré (COASA), a autora apresentou os objetivos do estudo e as etapas necessárias para alcançá-los. Em seguida, solicitou uma nova reunião com os pais para levantamento de informações sobre os sujeitos.

Naquela ocasião, a autora utilizou um roteiro composto de perguntas abertas, divididas em três grandes tópicos, a saber:

- 1) situação sócio-econômica da família (eredograma familiar);
- 2) fase gestacional, nascimento e desenvolvimento neuro-psico-motor dos sujeitos e demais informações sobre aspectos físicos,

bem como sobre a Doença Falciforme (informações, tratamento e condutas a seguir);

3) desenvolvimento e ajustamento familiar e social.

Os objetivos dessa entrevista foram:

- obter informações quanto à dinâmica familiar e social, sua situação econômica e cultural;
- observar o nível de informação da família sobre a Doença Falciforme e como os problemas decorrentes da moléstia são aceitos e conduzidos por ela;
- obter informações da família sobre a adaptação dos sujeitos diante das expectativas do grupo social em que vivem.

Como a autora esteve presente diversas vezes na casa dos sujeitos, outras informações foram sendo obtidas com os pais.

No convívio com a comunidade em que os sujeitos vivem, foi possível perceber detalhes significativos do relacionamento destes com os irmãos, amigos, pais, professores, bem como observar suas brincadeiras e atividades que realizam no dia a dia.

O Anexo III apresenta o Roteiro de Entrevista com os Pais.

2.4. Observação do Ambiente Escolar e Familiar dos Sujeitos

2.4.1. Escola

Além do roteiro de Avaliação do Aluno pelo Professor, foram realizadas observações em sala de aula e em situação de recreio.

Essas observações ocorreram ao longo do segundo semestre de 1990 e tiveram por objetivo caracterizar:

- o relacionamento da professora com os sujeitos e demais alunos da classe, tanto do ponto de vista afetivo (expectativas,

valores), como no que se refere à transmissão do conteúdo pedagógico;

- as respostas dos sujeitos diante das solicitações feitas pela professora com relação ao conteúdo pedagógico apresentado;
- o desempenho dos demais alunos em sala de aula;
- as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física e nas situações de recreio.

A autora fazia anotações durante a própria situação de observação que depois eram organizadas, compondo um registro diário. Desse registro constaram desde a descrição do ambiente físico da escola até mesmo frases ditas pela professora em diferentes ocasiões e consideradas relevantes para o conhecimento e descrição dos sujeitos.

2.4.2. Casa

Concomitante às observações e contatos realizados na escola, a autora também esteve presente na comunidade em que os sujeitos viviam.

Com os pais, além dos dados obtidos nos dois encontros realizados no COSA (Centro de Assistência Social de Avaré), foram estabelecidos vários contatos ao longo do semestre.

A autora tinha por objetivo observar os sujeitos nas suas atividades de rotina em casa, junto aos seus pais, irmãos e amigos. Pretendeu verificar, também, como ocorria, no dia a dia, o relacionamento (social, afetivo, etc.) na intimidade da família, bem como no bairro, com outros moradores e com os patrões.

Os registros foram feitos sempre após os contatos (exceto uma frase ou uma colocação que a autora considerasse muito relevante e então era anotada no momento e na íntegra) e organizados em forma cursiva, buscando retratar o mais claramente possível todas as ocasiões e informações relevantes para a caracterização dos sujeitos.

3. Observação do Desempenho dos Sujeitos em Situações de Ensino de Leitura e Escrita Adequadamente Planejadas

3.1. Objetivos

O primeiro momento do estudo, ou seja, a caracterização de aspectos do desenvolvimento cognitivo a partir da descrição do desempenho dos sujeitos em situação acadêmica e na rotina de vida, foi concluído após 6 meses de atividade.

Optou-se, então, por observar o desempenho dos sujeitos em situações planejadas de ensino de leitura e escrita.

O objetivo principal desta segunda etapa foi oferecer aos sujeitos experiências de aprendizagem em que eles pudessem vivenciar relações com a leitura e escrita que lhes fossem significativas, respeitando as características cognitivas de cada um.

Segundo Welfort (apud, Pillar, 1990) é fundamental para o educador alfabetizador perceber que para poder trabalhar o processo de construção das hipóteses das crianças, torna-se indispensável conhecer detalhadamente os desafios cognitivos de cada uma.

Fundamentada nesta proposta, foi objetivo desta segunda etapa desenvolver um processo de intervenção de forma refletida e planejada, sem no entanto adotar modelos rígidos de conduta, procurando dar a todas as situações de aprendizagem características de funcionalidade e espontaneidade.

3.2. Características das Atividades Desenvolvidas

Os dois sujeitos, no momento em que foram avaliados e observados, estavam cursando pela segunda vez o Ciclo Básico II.

Apesar de já estarem frequentando a escola pelo terceiro ano consecutivo, ainda não demonstravam uma noção muito clara sobre a utilização da leitura e escrita no seu dia a dia.

Após alguns questionamentos, J. concluiu que "acho que a gente tem que lê e escrevê prá tê um emprego melhó do que o do pai"; e H: "é pra sê mais inteligenti que o pai e a mãe. O pai sempre fala isso".

Estas respostas demonstraram, como tão bem pontua Franchi (1988), que os sujeitos avaliavam o meio de onde vêm de forma depreciativa, notando-se que a ignorância e a auto-desvalorização já estavam estabelecidas socialmente como ponto de partida para o trabalho institucional da escola. Além disso, observou-se que os sujeitos relacionavam-se com a leitura e escrita de forma passiva, ou seja, como meros receptores que nada tinham a contribuir para o próprio processo de construção do conhecimento.

Após a primeira aplicação do IA, verificou-se que os sujeitos apresentavam inúmeras dificuldades para reconhecer e discriminar as letras umas das outras e as letras de outros sinais gráficos. Não conseguiam associar as letras aos seus sons correspondentes e não tinham em seu repertório as noções de Palavra, Frase e Texto.

Segundo Grossi (1990), se a criança ainda se encontra num nível de desenvolvimento em que só consegue ler imagens contíguas a um texto, em que os aspectos sonoros da pronúncia não são levados em conta de nenhuma forma ao se considerar a escrita e se as letras não são concebidas como formas, ao menos semelhantes, às das letras convencionais, é necessário oferecer-lhes várias atividades que oportunizem atos de leitura e escrita e contato com diversos materiais escritos do ambiente.

Considerando-se ainda que para essas crianças as categorias linguísticas (letras, palavras, frase, textos) não estavam claramente definidas e seus significados encontravam-se misturados, mostrou-se necessário englobá-los, simultaneamente,

nas atividades. Desta forma, os sujeitos poderiam familiarizar-se com os significados e começar, então, a esboçar sua distinção.

Portanto, as atividades planejadas neste segundo momento do trabalho tiveram as seguintes características:

- oferecer ocasião para que os sujeitos pudessem falar sobre seus interesses, costumes, sobre a família e amigos, suas brincadeiras, oportunizando-se a ocorrência de comportamento verbal desvinculado das restrições impostas, habitualmente, pela escola;
- permitir que os sujeitos tivessem contato com os aspectos gráficos (letra de imprensa e cursiva) e sonoros de todas as letras;
- solicitar aos sujeitos que escrevessem o nome próprio, identificando todas as letras que o compõem, na sequência correta e sem ajuda;
- propor, oralmente, palavras que façam parte do contexto linguístico dos sujeitos e solicitar-lhes a escrita, de acordo com a forma que imaginem;
- solicitar aos sujeitos que apresentassem, oralmente, palavras, e frases e, em seguida, escrevessem da forma que lhes fosse possível fazê-lo;
- copiar palavras e frase relacionadas com temas que lhes fossem significativos;
- solicitar a reprodução oral de um texto lido, observando a sequência lógica dos fatos e identificando os personagens principais;
- propor aos sujeitos que escrevessem, utilizando-se dos mesmos recursos aplicados na escrita de palavras e frases, os trechos mais significativos do texto lido;
- levar os sujeitos a produzir, oral e escrito, pequenos textos, permitindo-lhes a utilização de todos os recursos que dispusessem.

Com relação à matemática, procurou-se planejar situações onde os sujeitos pudessem:

- diferenciar letras de números;
- escrever números de 1 a 10, na sequência correta;

- seriar e classificar objetos de diferentes formas, cores e tamanhos;
- efetuar correspondência entre elementos de um conjunto (utilizando-se de letras, números, objetos, etc.), considerando a quantidade de seus elementos.

É importante ressaltar que, embora não seja, como pontua Grossi (1990), uma condição suficiente para atingir a conservação de quantidade, recitar numerais de cor na sua ordem e correspondê-los a conjuntos de acordo com a quantidade de seus elementos, tais atividades podem desempenhar uma função coadjuvante na conservação.

Além disso, a conservação tem muito em comum com a síntese que se deve fazer para reunir, no sistema de escrita, elementos inicialmente amalgamados como letras, sílabas, palavras, etc.

Atividades como desenho e pintura foram também incluídas no planejamento com o objetivo de oferecer aos sujeitos ocasião para manipular materiais (tintas, pincéis, giz de cera, massa, etc.) que nem mesmo na escola tinham tido contato.

Um outro objetivo foi levar os sujeitos a utilizar em diferentes espaços gráficos (caderno, lousa, folhas sulfite, etc.) produzindo assim formas e elementos significativos, relacionados com o seu dia a dia, além da oportunidade de descrever e elaborar oralmente, a partir de suas produções, pequenas histórias.

Como Pillar (1990) tão bem acentua, as representações sobre o plano constituem ocasião em que a criança executa uma atividade sobre a qual já havia elaborado toda uma representação mental. "Ao se expressar plasticamente, a criança está se valendo de uma linguagem, de um sistema de representação para comunicar uma realidade própria, construída a partir de suas atividades no meio circundante, as quais ela discrimina e reestrutura de forma original"(pg.16).

Todo um paralelo entre alfabetização e expressão plástica é possível de ser traçado. No desenho, a criança primeiro busca retratar-se, diferenciando-se dos demais objetos

existentes no espaço que a rodeia. Na alfabetização, o nome da criança é uma palavra muito importante, a primeira com a qual ela atua e faz hipóteses. " Além disso, a organização das representações de espaço é fundamental, uma vez que a compreensão dos sistemas de leitura e escrita passa pelo espaço, através do movimento" (Pillar, 1990, pg.25).

As atividades com desenho e pintura foram utilizadas, também, para se expandir a noção de espaço gráfico para espaço circundante dos sujeitos, começando pela comunidade em que vivem e chegando a representações de rua, bairro, cidade, estado, país. Foram descritas e vivenciadas, através de inúmeras atividades, as noções de dia, mês, ano e estações, com suas características peculiares. As unidades menores de tempo (hora, minuto) foram apenas iniciadas.

Concomitante ao desenvolvimento de todas essas situações de ensino, a cada dia de trabalho com os sujeitos, era elaborada a rotina a ser seguida, tendo por objetivo organizá-los temporalmente e oferecer-lhes noção de sequência e produtividade.

Uma mais detalhada e precisa descrição das atividades de Matemática, Leitura e Escrita, Desenho e demais noções, estão apresentadas no Anexo IV. As situações de ensino foram realizadas na escola dos sujeitos.

3.3. Avaliação

Ao mesmo tempo em que as atividades de ensino eram desenvolvidas diariamente com os sujeitos, a avaliação de cada uma das situações programadas também era realizada ao final do dia.

De acordo com Leite (1988), a avaliação deve ser uma atividade com duas funções básicas:

- 1) fornecer informações ao educador sobre as condições de ensino que ele programou e desta forma mantê-lo atento e pronto a revisar suas estratégias, caso o aluno não tenha aprendido;

2) indicar quando o aluno tem condições de progredir de uma unidade para outra.

Desta forma, ao final de cada dia, a autora retomava as atividades programadas e verificava se o desempenho apresentado pelos sujeitos atingira os objetivos esperados. Observava, também, o tipo de erro cometido pelos sujeitos, inferindo daí quais as elaborações que eles faziam e como eram enfrentadas as dificuldades com que se deparavam nas situações de ensino. Os sujeitos também tiveram oportunidade, no final de cada semana de atividade, de avaliar as situações de ensino, comparando inclusive os trabalhos realizados com os elaborados na escola, no ano anterior.

Essas avaliações permitiram a constante retomada de todas as atividades, reformulando-as e oferecendo aos sujeitos situações mais adequadas para que pudessem atingir os objetivos estabelecidos.

3.4. Reaplicação do Instrumento de Avaliação de Escrita e Conceitos Básico (IÁ)

Após as atividades planejadas de ensino terem sido concluídas, foi reaplicado, nos dois sujeitos, o IÁ.

Considerando que as atividades planejadas tiveram por base os itens avaliados por este instrumento, sua reaplicação teve por objetivo verificar, sobretudo em relação à leitura e escrita, se a aprendizagem ocorreu ou não.

A comparação dos resultados obtidos no pós-teste com os da primeira aplicação do IÁ, permitiu inferir possíveis relações entre tais resultados e as atividades de ensino realizadas.

O pós-teste foi realizado na escola e a aplicação foi individual, seguindo os mesmos procedimentos utilizados na primeira aplicação.

O critério utilizado para finalizar a segunda etapa foi, sobretudo, o de tempo, ou seja, com o final das

férias, os sujeitos ficariam impossibilitados de trabalhar na escola, em casa e ainda participarem das atividades planejadas de ensino.

Como a maioria das situações planejadas haviam sido efetuadas e adequadamente cumpridas pelos sujeitos, decidiu-se interromper o estudo.

Capítulo III- RESULTADOS

1. Caracterização do Ambiente Escolar

A classe isolada do Bairro(8) integrava, juntamente com mais dezoito, um dos vários grupos de zona rural existentes no município de Avaré (SP). Esses grupos estavam sob a direção e supervisão da Delegacia de Ensino da cidade, respondendo, como qualquer outra escola, à legislação definida pela Secretaria do Estado de São Paulo e às diretrizes nacionais de educação.

A educação brasileira a partir de 1964, como todos os demais segmentos da sociedade, também foi alvo de uma multiplicidade de leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias, etc., destacando-se a Lei 5.692. Esta lei, que em 1971 reformulou a Lei 4.024 (conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), fixou entre outros pontos: a expansão da escolaridade obrigatória e gratuita de quatro para oito anos; uma direção profissionalizante à ação educativa; uma melhor qualidade de ensino, através de prescrições técnicas, visando sua maior eficiência (Patto, 1990).

Mas como afirma Patto, "a história da educação brasileira não pode ser escrita somente da perspectiva do texto das leis, não só porque seus objetivos declarados nem sempre coincidem com seus objetivos reais como também pelo fato de as leis não terem o poder de fazer a realidade à sua imagem e semelhança" (Patto, 1990, pg.158).

A realidade, em grande parte das escolas públicas brasileiras, tem se demonstrado bastante diversa do que foi proposto pela legislação, o que levou a referida autora a formular a seguinte questão: "Será que toda a revolução do sistema de ensino atribuída à Lei 5.692 não é, até o momento, muito mais formal do que real?" (pg.158).

No caso específico da classe do Bairro, a começar pelas condições físicas oferecidas aos alunos e aos professores,

(8) Bairro foi o termo utilizado para designar a região em que vivem os sujeitos.

passando pela observação do desempenho didático dos professores e recursos pedagógicos existentes, evidenciou-se que as leis não são os fatores determinantes da organização e do adequado funcionamento escolar.

Cabe colocar, também, que apesar dos esforços estatais em estabelecer normas e diretrizes, a realidade de cada escola é única, o que se evidencia quando se torna possível observá-la na trama miúda de sua rotina. Isto fica mais clara e possibilita o verdadeiro conhecimento das relações entre os seus elementos integrantes.

As duas salas, consideradas como a escola do Bairro, estavam situadas num lote bem central da região e ali foram instaladas para atender aos filhos dos caseiros das chácaras do local e às crianças moradoras em fazendas e sítios situados do outro lado da rodovia João Melão.

O acesso às classes era por estrada de terra e todas as crianças vinham, geralmente, a pé. As aulas ocorriam apenas no período da manhã.

O número de alunos para o Ciclo Básico era grande, impondo uma característica diferente ao Bairro com relação às demais classes de zona rural, pois é comum encontrar dentro de uma mesma sala um total de 30 alunos, subdivididos nos dois níveis do Ciclo Básico, mais as 3a. e 4a. séries do primeiro grau. Isto não pôde ocorrer no Bairro pois, somente para o Ciclo Básico, encontravam-se matriculados 25 alunos (frequentando 21) e para as 3a. e 4a. séries, 20 alunos.

Este fato tornou-se ainda mais significativo quando se observou que dos 21 alunos que frequentavam o Ciclo Básico, 10 eram repetentes, inclusive os dois sujeitos do estudo. O mesmo ocorreu para os alunos da 3a. e 4a. séries, onde o número de crianças reprovadas era também significativo, atingindo um total de 8 alunos, todos adolescentes, com idade variando entre 13 e 15 anos.

De acordo com os objetivos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as crianças que concluem a 4a. série na zona rural devem continuar os estudos nas escolas da

cidade, mas no Bairro muito poucas o faziam. Geralmente, os pais necessitavam da mão de obra dos filhos e os gastos para mantê-los estudando na cidade estavam acima de suas possibilidades. Além disso, a grande maioria acabava desistindo de estudar após tantos anos de reprovação.

Segundo as professoras do Bairro, era constante acontecer na metade do 2a. semestre a evasão escolar por parte das crianças mais velhas, estivessem cursando o Ciclo Básico ou as séries mais avançadas. A assiduidade irregular era outra questão alarmante. Era comum, nas classes do Bairro, estarem cursando a mesma série duas ou mais crianças pertencentes a uma mesma família. Para que os serviços de casa ou mesmo das chácaras não ficassem a descoberto, quando um irmão ia à escola o outro faltava, sendo este "escalonamento" definido pelos próprios pais. Isto ocorria com 20% das crianças do Ciclo Básico (.inclusive os sujeitos) e 40% com os das 3a. e 4a. séries, implicando numa defasagem constante por parte destas crianças e consequente desinteresse pelo que estava sendo trabalhado em classe.

O sistema de remoção de professores constituiu outro agravante para o estabelecimento de um processo contínuo e produtivo de ensino. As professoras Ana do Ciclo Básico e Marina, das 3a. e 4a. séries (9), estavam no Bairro há 2 anos e consideravam este fato uma grande vantagem para as crianças. Considerando-se que em todas as classes de zona rural, o professor geralmente não permanece por mais de um ano, sendo muito comum até que mais de um professor atue no mesmo ano letivo na mesma classe, este fato chega a ser exceção. No primeiro ano de escola os sujeitos passaram por três professoras e para o próximo ano a perspectiva seria de mudança, pois Ana pretendia mudar de atividade.

(9) Os nomes das professoras são fictícios.

Ao se analisar o alto índice de reprovação, as professoras imediatamente atribuíram-no à carência cultural do grupo e a problemas familiares, além da má qualidade de alimentação a que a maioria de seus alunos estavam submetidos. Marina foi bastante enfática na afirmação: "Estas crianças têm tido sorte. Elas deviam agradecer e aproveitar porque nós estamos com elas há 2 anos. Eu, provavelmente, vou estar com elas por mais um ano ainda, o que não é comum em classe isolada. Mas isto não é valorizado pelos pais. Estão sempre reclamando de tudo, mas pouco contribuem para o aprendizado dos filhos. Também, quase todos não têm nem o 1o. grau completo e as famílias têm muitos problemas".

Ana colocou-se de outra forma diante do problema de sua continuidade no Bairro: "Este ano fiquei aqui novamente, mas penso em parar o ano que vem e partir para outras atividades. A vida de professora não está fácil e trabalhar na zona rural então...Pagamos para trabalhar e somos cobradas por todos. Trabalhamos praticamente sozinhas".

Apesar das professoras lecionarem na zona rural, uma colocação bastante frequente que se ouvia por parte delas era a "cobrança" que a supervisão faz quanto aos métodos e procedimentos didáticos a serem utilizados em sala de aula. Sentiam-se exigidas a mudar suas práticas (as professoras do Bairro foram convidadas a participar de cursos oferecidos pela Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino, devido à alta frequência de reprovações observadas em suas classes).

Segundo Ana: "A Delegacia de Ensino exige muito e pouco dá em retorno. Nós temos que dar aula de manhã, ir à Oficina Pedagógica à tarde, não ganhamos nada por este trabalho dobrado e ninguém se lembra ou sabe que somos nós que trazemos material de limpeza para manter estas salas razoáveis e que qualquer material para estimular estas crianças a caminharem um pouco, somos nós que arrumamos".

E Marina completou: "As aulas da Oficina são lindas, ideais, mas quero ver alguém transformar aquilo tudo em realidade. Não é para as crianças escreverem nada, só conversar,

olhar o ambiente em que elas vivem e trabalhar sobre ele com histórias, desenhos, etc. Fiz isto, mas os pais logo vieram perguntar se a gente não dava mais lição para as crianças. Que elas não teriam mais os cadernos cheios de tarefas, o que é que estava acontecendo? Esse pessoal da Delegacia precisava vir aqui, conviver com esta realidade para entender o que nós passamos".

Nos relatos das professoras Ana e Marina, alguns pontos significativos mereceram reflexão. Como Franchi (1988) afirma, "é importante ouvir os professores e refletir teoricamente sobre suas dificuldades ou sobre o sucesso de sua prática" (pg.12). No trabalho em sala de aula, mesmo com poucos recursos ou atuando sob concepções bem distantes do que as reflexões teóricas suporiam adequadas, alguns professores obtêm resultados surpreendentes baseados, sobretudo, em atitudes e intuições corretas sobre a natureza da linguagem e o caráter da atividade pedagógica.

Contudo, na observação do desempenho em sala de aula destas professoras, sobretudo da professora Ana, revelou-se um quadro muito distante do discurso apresentado por elas.

Ana, como professora, apresentava uma conduta rígida em termos de disciplina, mantendo as crianças o maior tempo possível em silêncio, sentadas e escrevendo (geralmente fazendo cópias de textos simples). Utilizava-se de um material bem antigo (cartilhas muito manuseadas, cubos de madeira desgastados com letras do alfabeto) para alfabetizar. Poucas crianças tinham lápis de cor e, raramente, faziam algum trabalho onde pudessem criar através de desenhos ou relatos. Tudo era muito dirigido e repetitivo.

Ana, apesar de não ameaçar as crianças, gritava para manter todos sob controle e utilizava "duras" repreensões verbais "Você é um idiota, não aprende não", ou "Que porca, olha suas unhas e cabelo, um pesadelo de menina".

No primeiro dia de observação, estavam penduradas fichas com as letras do alfabeto (somente em letras de forma e maiúsculas) num pequeno varal que a professora dispôs bem alto, na frente da classe. As crianças do Ciclo Básico I (inclusive os

sujeitos do estudos) deveriam nomeá-las em conjunto. Depois, a professora solicitava que cada aluno repetisse sozinho todo o alfabeto, primeiro na sequência, depois salteado. Esta atividade ocorreu, praticamente, todos os dias, ao longo dos três meses e meio de observação e várias crianças (inclusive J. e H.) ainda erravam na identificação de algumas consoantes. "Vamos H., agora sua vez e veja se não faz feio. Estou cansada de tanto repetir e você não guardar nada", repetia Ana com constância.

Essas repreensões eram frequentes e contribuíam para que as demais crianças esperassem que alguns de seus colegas apresentassem sempre respostas erradas, fazendo comentários do tipo: "Deixa professora, ele não vai saber mesmo".

O grupo do Ciclo Básico I estava subdividido em dois grupos: o primeiro, formado por 8 crianças consideradas pela professora como boas e que segundo ela, passariam para o nível II. Elas ficavam sentadas nas primeiras carteiras e, após a "cerimônia" diária do alfabeto, faziam ditado, cópia, leitura e às vezes iam à lousa escrever palavras da lição da cartilha que estavam estudando. Sabiam fazer contas de adição e subtração simples e escrever números de 1 até 1000. As outras duas crianças novas estavam junto com o grupo de Ciclo Básico II fraco (4 crianças repetentes) do qual faziam parte J. e H. Este grupo, após a repetição do alfabeto, recebia os blocos de madeira com letras e permanecia até o horário do lanche "tentando" montar seu nome. Sentavam-se todos juntos, no fundo esquerdo da classe. Após o lanche, o mesmo exercício era repetido só que no caderno. Raramente trabalhavam com números e só reconheciam, isoladamente, letras de forma e maiúsculas; contudo, alguns sabiam escrever o nome em letra de mão e não o conseguiam em letra de forma. Estas crianças eram muito mais quietas do que as primeiras e permaneciam sentadas durante o tempo todo de aula.

As 6 crianças do Ciclo Básico II, nível bom, sentavam-se no outro cantinho da sala e a professora sempre trazia alguns exercícios de matemática (problemas simples de adição ou subtração) e atividades retiradas de um livro para 2a. série (montar frases, fazer cópias, responder perguntas sobre

textos curtos). Algumas vezes eram solicitadas a responder as questões formuladas para o grupo do Ciclo Básico I que não obtiveram respostas corretas. Estas últimas crianças faltavam muito e constantemente estavam fazendo as mesmas tarefas, a título de recordação, mas mesmo assim Ana considerava que a maioria já tinha condições de ir para a 3a. série. "Este ano elas vão; também, de que adianta ficarem mais um ano repetindo o Ciclo Básico?"

Informações detalhadas a respeito dos sujeitos e dos demais alunos relatadas pela professora, encontram-se no Anexo V.

Foi possível observar através destes relatos, que a professora, em diversos momentos, demonstrava "preferências" por um ou outro aluno, inclusive relatando claramente suas dificuldades em aceitar alguns alunos apenas porque não percebia neles um "rosto" simpático e agradável.

Essas discriminações estendiam-se não só com relação às crianças mas também para com seus familiares, denotando uma conduta parcial e tendenciosa por parte de Ana.

O convite para a professora participar dos trabalhos e discussões oferecidos pela Oficina Pedagógica de Avaré, teve muito a ver com essas dificuldades de relacionamento com os alunos, além da necessidade de uma reciclagem urgente quanto aos procedimentos e técnicas pedagógicas utilizadas por ela em sala de aula.

Depois que frequentou a Oficina Pedagógica, Ana tem evitado passar lições para casa e aumentou o número de vezes em que solicita a todas as crianças repetirem o alfabeto e às do Ciclo Básico II, a montarem oralmente palavras que ela mesma ia escrevendo na lousa. Contudo, nenhuma sequência era dada a esta atividade.

Por ser a sala de aula muito pequena (não tinha forro, apenas dois pequenos vitrôs, chão batido e paredes sem reboque, no puro tijolo) e sem boa iluminação, as crianças estavam praticamente amontoadas em carteiras bem velhas e quebradas. Não existiam livros, revistas ou qualquer outro

material que auxiliasse a professora a melhor estimular os alunos.

As aulas de Educação Física consistiam em jogos de queimada entre as 4 classes, o que ocorria duas vezes por semana, durante meia hora. As professoras não participavam do jogo, permanecendo sentadas em uma das salas de aula. Ocasionalmente, quando um aluno recorria por motivo de briga, elas intervinham, interrompendo o jogo ou retirando algumas das crianças da situação.

No recreio, as crianças tomavam uma refeição que a Prefeitura de Avaré fornece a todas as escolas. Em seguida, as crianças tinham 15 minutos para brincar. Neste período, ocorriam muitas brigas e, por várias vezes, algumas crianças iam embora para casa. Diante disto, as professoras constataavam: "S. é muito mimada, qualquer coisinha já é motivo para ela sair correndo e voltar para casa. Tem dia que deixo, mas como as mães são falantes, prefiro correr atrás e trazer de volta". Durante todas as observações feitas na escola, em nenhuma ocasião os sujeitos do estudo envolveram-se em brigas, permanecendo sempre no horário do recreio brincando calmamente, sem correr e junto com as demais crianças.

Ana, como pessoa, era bastante distante das crianças em termos afetivos. Não permitia contatos físicos e gostava de ser chamada de professora. Contudo, fazia colocações carinhosas a respeito de determinadas crianças e era muito "sincera" quanto a gostar mais de uns do que de outros. Isto se estendia às famílias dos alunos. "P. é muito fofinha. Ela é caprichosa. Sua mãe traz ela sempre em ordem. Eu gosto do J. mas do H. não. Vou ser honesta, eu não gosto dele, ele tem um olhar cínico e parece estar sempre rindo da gente. A mãe deles é assim, tem um rosto atrevido. Já o pai não, é uma pessoa muito boa, trabalhadeira. Acho que é muito usado pelo patrão que não deixa ele nem levar as crianças ao médico. O J. é esforçado como o pai, gosto dele".

Ficou evidenciada, nas observações feitas e nos relatos apresentados no Anexo V, a preferência de Ana por J.

quando procurava chamá-lo mais vezes e ajudá-lo enquanto H., permanecia silencioso, olhos abaixados e quase nunca manifestava dúvidas ou perguntas. J. também era quieto e atento.

Quanto aos objetivos profissionais, Ana encontrava-se descrente e sem vontade de buscar informações, apesar de acatar as imposições da supervisora e cumprir as ordens da Delegacia de Ensino. Mas, dando "um jeitinho", arrumava pequenas faltas abonadas e não ia dar aulas.

Ana lecionou por dois anos e depois ficou por quase 12 anos afastada do ensino por motivos pessoais (o marido não queria, tinha os filhos pequenos). Sentia-se, no momento, um pouco distante da Educação e só estava trabalhando porque não teve oportunidade de fazer outra coisa e "ser professora ainda é uma profissão digna e bem aceita para mulheres nas sociedades de cidades do interior de São Paulo", afirmava Ana.

Era nessas condições de insatisfação com a profissão, cumprindo uma obrigação, que Ana lecionava. Por consequência, era dentro de um quadro de descrença no aluno por parte da professora e de recursos físicos e pedagógicos precários, que as duas crianças falcêmicas iniciaram sua vida escolar.

2. Caracterização do Contexto Sócio-Econômico Cultural

O Bairro é um loteamento de pequenas chácaras situado a 13 km da cidade de Avaré, numa ponta de terra que entra pela represa do Paranapanema. É uma região muito bonita, tanto em termos naturais como das residências ali construídas.

A função desse loteamento é, essencialmente, de lazer, não havendo ali qualquer estabelecimento comercial. As chácaras são bem cuidadas, mas é raro observar uma horta ou plantação produtiva, sendo a maioria dos terrenos ornamentados com jardins, quadras de esporte e piscinas.

Os proprietários são de classe média alta, geralmente provenientes de São Paulo, mas com alguma ligação com Avaré.

Todas as propriedades têm caseiros que moram em pequenas casas de alvenaria agregadas às construções principais. São famílias geralmente numerosas, a maioria migrante do Paraná ou de outras cidades do interior de São Paulo e algumas do Nordeste. Observa-se que a maior parte dos caseiros que ali trabalha, tem algum laço de parentesco, existindo assim um grupo que controla a distribuição de serviços. Quando alguém sai de uma chácara, logo é encaixado em outra e, praticamente, só trabalha na região quem mantém bom relacionamento com os líderes desse grupo bem antigo e estabelecido.

Em termos de vida social, todo final de tarde os homens jogavam futebol em pequenos campos improvisados. Quase todas as noites, juntamente com as esposas e filhos jogavam truco variando a cada dia a casa em que se encontravam. Essa camaradagem era mantida, também, com moradores de chácaras e sítios situados do outro lado da rodovia João Melão (via de acesso ao loteamento).

Com a abertura de um bar há 10 meses, próximo à margem esquerda desta estrada, a comunidade do Bairro tem tido problemas. Devido à alta frequência de homens alcoolizados, neste período já morreram três caseiros, o que abalou profundamente a tranquilidade de todas as famílias, cujo total não ultrapassa a 30. Segundo as mulheres, quando a família ia para a cidade fazer "as compras do mês", geralmente, ocorriam problemas com a bebida, mas isto acontecia apenas uma vez por mês. Agora, com o bar, o problema tornou-se constante e tem aumentado o número de brigas em família.

O lazer das crianças era nadar na represa, pescar em bandos ou com os pais, caçar tatu e cobras. Jogavam, também, futebol. Quando os pais estavam jogando, montavam torcidas e os maiores já tinham permissão para jogar junto.

A maioria das crianças frequentava a escola do Bairro e quando retornava das aulas tinha sua função a

desempenhar, seja na própria casa ou em outros serviços das chácaras. Algumas vezes iam até a cidade com os pais para auxiliar com as compras ou para ir ao médico.

Como ocorria entre os adultos, existiam líderes entre as crianças que controlavam quem podia entrar nos grupos, havendo brigas e rivalidades constantes entre eles.

A família dos sujeitos do estudo trabalhava como caseira na mesma chácara há 4 anos, mas o pai, Genésio (10), já esteve na região quando jovem. Veio de Salvador, com o pai e irmãos, para São Paulo e foram trabalhar numa fazenda próxima à cidade de Avaré onde permaneceu por vários anos. Conheceu a esposa, também migrante do nordeste (Paraíba), na região e logo após o casamento voltaram para Paraíba, onde nasceu J.; com objetivo de encontrar melhores condições de vida, foram para Sergipe onde nasceram H. e o terceiro filho.

Naquela época, as crianças começaram a apresentar sérias complicações de saúde. Foram, então, orientados pelo serviço médico de Aracaju a procurar atendimento em Salvador, onde as 3 crianças foram diagnosticadas como portadoras de Anemia Falciforme.

Como a família paterna continuava morando em São Paulo, resolveram voltar para a região de Avaré e buscar orientação médica em Rubião Junior (Botucatu).

Logo de início, foi difícil encontrar trabalho e moradia, principalmente porque a mãe dos sujeitos estava grávida de novo e as três crianças necessitavam de cuidados médicos intensos.

"No começo, eu trabalhava de dia no posto, à noite era guarda de garagem de ônibus. A mulher e as crianças dormiam num cômodo cedido pelo dono da garagem. Precisava trabalhar muito porque as crianças tinham que tomar remédios caros e comer". diz o pai.

Apesar de serem nordestinos e não terem qualquer vínculo com as famílias do Bairro, Genésio conseguiu, após alguns

(10) O nome dos pais dos sujeitos é fictício.

anos, um emprego na região de Avaré. Seu pai trabalhara no Bairro e era conhecido e querido por todos.

Genésio, no entanto, mantinha até o momento um relacionamento à distância do pessoal e era considerado por alguns como "um sujeito encrenqueiro", não gozando de muito boa reputação.

Durante o dia, além dos serviços de caseiro, fazia pequenos "bicos" de encanador, eletricitista e pedreiro em outras chácaras. Seu desempenho nessas atividades era excelente, sendo uma das razões que o mantinha no Bairro.

Em geral, não participava das atividades de lazer da comunidade, preferindo ir para a cidade e lá divertir-se sem a família.

Sua esposa, Dalva, era considerada pelas mulheres do local como "uma escrava e vítima", assim como as crianças, de um homem sem escrúpulos que gastava todo o dinheiro em "farras", não trazendo sequer alimentação para a família.

Dalva tinha 28 anos, bastante ativa, apesar de ser portadora homozigota de Anemia Falciforme. Cuidava da casa principal, de sua pequena casa e dos cinco meninos. Nos finais de semana, quando os patrões estavam na chácara, ela fazia as refeições e limpava a casa para eles.

A pequena construção onde a família morava era bastante precária se comparada com as demais residências de caseiros do Bairro. Apesar de ser de alvenaria, não era forrada e o piso era de cimento cru. Na realidade, essa moradia era uma antiga garagem de barcos adaptada, onde um armário servia de divisória para uma pequena cozinha e um quarto onde dormia toda a família. O banheiro ficava fora da casa. Os móveis e demais pertences eram poucos e encontravam-se bem estragados. A família tinha uma televisão e, recentemente, Genésio comprara um rádio FM com toca fitas.

O relacionamento do casal, aparentemente, era adequado. Com as crianças, Genésio era preocupado, carinhoso e Dalva era exigente com a aparência delas, buscando mantê-las sempre limpas. Tanto o pai como a mãe determinavam atividades

para J. e H., que deviam ser realizadas todos os dias após a escola. Os pais não tinham uma compreensão clara da seriedade da doença dos filhos e isto foi observado em diversas atitudes que tomavam (não se importavam em deixar as crianças desagasalhadas em dias frios, esqueciam os remédios e as consultas, etc.).

Foi possível verificar, através dos relatos dos pais apresentados no Anexo VI, que os sujeitos eram considerados como qualquer outra criança, apesar de terem passado por várias internações e apresentarem dores, sérias dificuldades para respirar e abdômen avolumado.

Tanto para as professoras do Bairro como para a autora do estudo, Genésio apresentava uma "imagem" de homem trabalhador, bom pai, voltado apenas para o bem estar da família.

"Corro para cima e para baixo com estas crianças. Já arrumei tudo e na semana que vem temos consulta em Rubião" (mas quem acaba levando é a mãe). "Amanhã preciso ir até a cidade comprar uns calçados para eles se apresentarem bem lá no hospital. E, a gente faz o que pode, ganhando pouco, trabalhando muito sem ser reconhecido e tendo muito gasto com a família", coloca o pai.

A esposa, quando questionada diretamente, não apresentava qualquer queixa, mas em determinadas ocasiões foi possível observar preocupação com as atividades do marido e medo de perder o conforto e segurança que a família ainda tinha no emprego.

"Hoje eu estou desesperada, o Genésio foi até a cidade buscar o Jocivaldo (o outro filho falcêmico) e já passou três dias e eles não voltam. A senhora podia resolvê isso pra mim? Estou com medo que os patrão chegue por aqui e não encontre ele. Não sei o que vai dá. Só no mês passado o Genésio deu cinco falta no serviço".

Num contato com os patrões de Genésio, as informações coincidiram com os relatos obtidos junto aos demais caseiros. "Genésio é bom caseiro em determinado sentido. Sabe fazer tudo e é muito caprichoso, mas tem um sério defeito, mente

muito e está sempre largando os serviços por conta da mulher e das crianças".

Era nessa dinâmica familiar e social que os sujeitos do estudo vinham desenvolvendo-se. Muitas vezes assumiam atitudes bem amadurecidas para a idade, desempenhando o papel do pai e realizando atividades de adultos: H. cuidava da horta e sabia descrever como se faz para plantar várias verduras e hortaliças; J. assumia a casa e o irmão de cinco meses para que a mãe pudesse trabalhar em outras atividades.

Ambos consideravam o pai uma pessoa muito inteligente e capaz de fazer qualquer serviço. "O pai na região é o melhor. Só ele sabe arrumá eletricidade", afirma J..

Em várias ocasiões, durante as situações de ensino foi possível observar o valor positivo dado ao pai e um certo descrédito à inteligência da mãe, sua dificuldade para ler e escrever.

Cabe salientar a importância dada pelos pais e pelos sujeitos à escola. Eles procuravam não faltar e existia grande empenho por parte do pai em que eles aprendessem logo a escrever e ler e assim arrumar bons empregos. "Eu faço tudo para J. e H. continuarem na escola. Eu acho o J. mais inteligente, mas H. também é esforçado. Eles só faltam quando estão muito doente ou a gente tem que ir até Rubião . A gente precisa por fé neles. Quero que eles aprendam para ajudar a família", afirma o pai.

Esta crença na possibilidade de J. e H. crescerem e virem a ser adultos produtivos era também uma colocação constante por parte de Dalva.

Em inúmeras situações, e sobretudo nos relatos apresentados no Anexo VI, foi possível constatar que a família não conseguia avaliar a gravidade da doença. Se por um lado este fato era grave, pois muitas vezes os remédios, consultas e exames eram esquecidos pelos pais e as crianças eram encarregadas de serviços pesados, por outro lado existia um aspecto positivo. Os sujeitos eram encarados por todos, na comunidade em que viviam e principalmente pelas professoras, como indivíduos normais,

capazes de estudar, brincar e trabalhar como qualquer outra criança do Bairro.

Apesar do H. e J. não terem grandes oportunidades de lazer, pois trabalhavam muito em casa, eram bem aceitos pelo grupo de crianças do Bairro. Participavam de pescarias e gostavam de caçar passarinhos e tatu. Sabiam fazer arapucas, montar pipas e balões. Só não participavam dos jogos de futebol porque não suportavam o exercício. De modo geral, eram respeitados e queridos por todos e mantinham relacionamento até mesmo com os filhos de visitantes da chácara onde moravam ou de outras residências. Durante o período de observações não foi observada nenhuma ocasião de briga dos sujeitos entre si ou com outras crianças. Eles não chegavam a ser líderes mas eram sempre convidados a participar de brincadeiras e caçadas.

3. Resultados da 1a. Aplicação do Instrumento de Avaliação de Escrita e Conceitos Básicos(IA)

Como já foi afirmado, a primeira aplicação do IA, realizada no início do estudo com todos os alunos da classe, teve por objetivo situar os sujeitos em relação ao grupo em que estavam inseridos, considerando seu desempenho em leitura, escrita e conceitos básicos.

De acordo com os dados apresentados nas Tabelas 1 e 2 (Anexo VII), observou-se que os sujeitos, com relação aos itens que avaliavam a concepção de escrita e elementos do processo de leitura e escrita, faziam parte do grupo de 8 alunos com desempenho abaixo do esperado para crianças que já estavam frequentando o Ciclo Básico pela 2a ou 3a vez (caso dos sujeitos e mais uma das crianças).

Com relação à matemática, foi possível verificar na Tabela 3, apresentada também no Anexo VII, que o desempenho dos sujeitos estava dentro do observado na maioria dos alunos da classe. Quase todos os alunos (inclusive os sujeitos) já dominavam os conceitos básicos avaliados no item 1, observando-se que de um

total de 273 respostas, apenas 18 foram incorretas e uma parcial. Nos itens de 2 a 8 da parte de matemática, verificou-se um número maior de respostas parciais(18) e de respostas incorretas(34) com relação ao total de respostas esperadas para toda a classe (147); mas mesmo assim o desempenho dos alunos pôde ser considerado adequado.

Analisando especificamente o desempenho dos sujeitos em cada um dos itens, verifica-se na Tabela 1:

- em Conceção de Escrita, eles já superaram a utilização do desenho e rabiscos na escrita e usavam sinais que correspondiam a letras ao tentarem escrever palavras ou frases. No entanto, ainda não conseguiam reproduzir a estrutura das palavras, escrevendo-as todas juntas. Não eram capazes de identificar os sons inicial e final de uma palavra, bem como dividi-la nas emissões sonoras. Isto foi possível observar no item 2, sub-itens g, h, i, l, m e n, para os dois sujeitos.

Nos itens referentes aos Elementos do Processo de Leitura e Escrita, apresentados na Tabela 2, as respostas observadas demonstram que:

- os sujeitos não relacionavam o tamanho da palavra com o tamanho do objeto significado(superação do realismo nominal), no entanto não conseguiam justificar suas respostas(itens 2 e 3);
- ainda não eram capazes de verbalizar palavras que iniciassem ou terminassem com um determinado som(itens 4 e 5);
- apresentavam dificuldade para copiar corretamente palavras escritas em letra de forma(item 6);
- conseguiam identificar num texto apenas algumas letras(item 7);
- J. reproduziu a estrutura de 4 palavras e identificou o significado. H. escreveu as palavras mas de tal forma que nada se entendia e o significado também não foi apresentado(item 8);
- eram capazes de reproduzir oralmente a história apresentada(item 9);
- J. elaborou uma pequena história (apenas uma frase, palavras todas escritas juntas e só vogais). H. não escreveu, apenas fez o desenho solicitado e descreveu oralmente o que produziu(item 11).

Nos itens referentes à matemática apresentados na Tabela 3, os sujeitos identificaram o significado de quase todos os conceitos apresentados (item 1), ordenaram objetos de forma crescente e decrescente (H. não o fez para decrescente-item 3). J. agrupou e sequenciou objetos segundo um critério lógico; H. agrupou os objetos, mas sem um critério lógico (item 5). Foram capazes de identificar os numerais (H. por vezes os confundia com letras) e já adquiriram as noções de adição e subtração, o que de certa forma contradisse a informação da professora sobre sua total inadequação em matemática.

Avaliando os resultados, de modo geral todos os alunos (incluindo os sujeitos) não conseguiram atingir os critérios esperados nos itens em que era solicitada uma visão estável da escrita das palavras e a noção precisa de que elas são formadas por segmentos.

Praticamente todos os alunos escreveram seus nomes em letra cursiva e não conseguiram fazer o mesmo em letra de forma.

Na elaboração de textos a partir de um desenho criado pelas próprias crianças, apenas quatro alunos conseguiram atingir o critério esperado, o mesmo ocorrendo para o item 10 da parte 2, onde as crianças deveriam dar uma sequência lógica ao texto apresentado.

A dificuldade em manipular objetos organizando-os segundo critérios lógicos, também foi observada na maioria das respostas dos alunos, denotando, juntamente com a dificuldade observada nos últimos itens dos Elementos do Processo de Leitura Escrita, uma ausência significativa no repertório destas crianças de respostas que permitissem organizar os elementos básicos do processo de alfabetização.

4. Desempenho dos Sujeitos nas Situações Planejadas de Ensino de Leitura e Escrita

Desde o primeiro contato com os sujeitos, tanto na sala de aula como durante a aplicação do IÁ, foi possível observar algumas condutas constantes e que foram se salientando durante as atividades posteriormente realizadas nas situações de ensino.

H. respondia rapidamente a tudo que lhe era solicitado, afirmando inicialmente que não sabia ler, escrever ou fazer contas. Procurava mudar rapidamente de atividade, respondendo de forma inadequada, provavelmente devido ao "receio" de errar. Contudo, conforme foi percebendo que a autora permitia que tanto um como outro poderiam, após uma resposta errada, avaliá-la através de discussões e retomadas da atividade, H. foi modificando seu desempenho tornando-se mais cuidadoso e organizado. Passou a responder de forma mais lenta e permanecendo por mais tempo envolvido em cada tarefa proposta.

J. desde o início respondia de forma mais lenta ou, por vezes, não respondia. Permanecia muito tempo diante de cada tarefa, apagando muito, recomeçando várias vezes e criticando-se verbalmente ("Eu sou burro mesmo"), sobretudo quando se tratava de atividades com palavras, frases e textos. Muito interessado em saber porque estava participando "daquelas aulas" (durante a primeira aplicação do IÁ foi uma das poucas crianças a questionar sobre o que a autora estava fazendo com eles-alunos- e para que servia aquele teste) com o passar dos dias foi se tornando cada vez mais participante.

Após as duas primeiras sessões de atividades, os dois sujeitos alteraram a postura "insegura" e mantiveram-se prontos para qualquer tarefa proposta. O interesse pelo material tornou-se crescente, fosse com a leitura de livros, recorte de palavras ou letras ou jogar com números e conversar sobre seus interesses e atividades do dia a dia.

A primeira e significativa evolução observada no desempenho dos sujeitos foi na oralidade. Desde o primeiro dia de atividades as crianças tiveram inúmeras oportunidades para falar sobre suas vidas, criar e contar histórias, fazer perguntas sobre assuntos os mais diversos que lhes fossem importantes. A

princípio os sujeitos não estruturavam as histórias contadas, mantendo a sequência e coerência dos fatos. Quando era solicitado que contassem sobre um texto lido, era necessário que a autora fosse fornecendo pistas através de perguntas até o final.

Um dos textos iniciais elaborado por J. foi sobre a COBRA. Começou como uma atividade oral - "Contar fatos do dia a dia". Convidados pela autora a falar sobre alguma coisa ou fato que acontecera, J. prontamente se dispôs a contar sobre uma cobra.

"Eu tenho uma coisa pra falá de uma cobra. Meu pai matô uma cobra verde lá no jardim da casa do dono". Incentivado a descrever o que estava acontecendo na situação J. continuou: "Ele tava no telhado arrumando a antena. Ele desceu correndo, pegô um pau e matô a cobra". Neste momento H. se colocou: "Acho que ela ia mordê o dono que tava lá na casa". A autora aproveitando a participação espontânea de H. o convidou a descrever a cobra com mais detalhes: "Ela é grandi e é di matá a genti quando mordi. O pai matô e levô pros homi vê. E a genti viu tudo".

Nesta primeira situação, apesar dos sujeitos participarem contando, descrevendo um fato e guardando certa sequência lógica, foram necessárias várias perguntas da autora para a continuidade da narração, além da ausência de detalhes que só foram surgindo após a ajuda dada.

Já em um dos últimos textos elaborado oralmente, foi possível observar o crescimento nos detalhes e na produção de frases maiores, sem qualquer ajuda ou pistas dadas pela autora.

Um exemplo disto pode ser o texto que J. produziu oralmente: "Do aniversário de Jonatham. Nós foi convidado para o aniversário e aí nós fomo. Nós entramo na casa, nós comemo bolo. O menino apago a vela depois que nós cantamo parabéns. Aí ele cortô o bolo. Aí ele deu bolo prá nós. Depois nós comemo sanduiche e chocolate, até o Ramon, meu irmãozinho e a menininha da vizinha foi na festa. Bebi tubaina e comi doce de leite moça de açúcar. Nós chupamo pirulito lá na nossa casa que o Jonatham deu".

Na atividade de Contar uma História após a leitura de um texto, o mesmo progresso foi observado, ou seja, aumento nos detalhes sequenciados, o título da história e os personagens principais retomados, a coerência no relato e sem ajuda da autora.

A primeira história lida foi "O menino que aprendeu a ver". Este texto estava relacionado com uma atividade desenvolvida no dia anterior em que os sujeitos e a autora haviam percorrido as ruas do Bairro e descoberto placas onde se pudessem "ler" letras, palavras ou números. Os sujeitos tiveram dificuldade para lembrar o nome da história, o número de personagens e a sequência do livro. Contudo, quando a autora terminou a leitura H. disse: "O menino começou a vê as placa que nem a gente ontem viu" E J. acrescentou: "Uma tinha número e a outra tinha aquelas coisa de vende o terreno".

Todas essas colocações foram pertinentes ao que se tinha observado e discutido no dia anterior, nas ruas da comunidade em que eles viviam. Acrescentando a leitura do texto, os sujeitos conseguiram retirar um dado importante relacionado com a experiência vivida e compararam-se ao personagem central da história quando J. afirmou: "Ele também num sabia lê qui nem nós, depois foi aprendendo".

Uma das últimas histórias lida foi "A Arara Cantora". Ela foi apresentada sem qualquer atividade de apoio antecedente e os sujeitos conseguiram contá-la na íntegra, com sequência lógica e descrição dos personagens centrais. Além disso, eles escreveram uma pequena parte da história, da qual eles haviam mais gostado.

Nas atividades que envolviam a escrita, no início os sujeitos mal reconheciam as letras que compunham seus nomes e não identificavam que estas letras pudessem ser usadas para formar outras palavras. J. já conseguia diferenciar números de letras, mas para H. tudo o que era escrito era letra, apesar de não identificar nenhuma delas.

Ao solicitar aos sujeitos que escrevessem seus nomes pela 1ª. vez, a autora verificou que H. não conseguia ir

além de "He" e J. escrevia invertendo algumas letras. Naquela mesma ocasião, foi perguntado com que letra começava seus nomes. J.: "O meu eu sei que começa com Ja". H.: "Eu não sei fala o nome da minha letra, mas sei qual é" e apontou o H que estava escrito em uma ficha de cartolina.

Os sujeitos também não sabiam que palavras formavam frases, que as músicas que eles cantavam podiam ser escritas e que tanto as letras de forma como as de mão tinham o mesmo significado.

Após alguns dias de atividades envolvendo letras, números e jogos, em que tanto palavras como frases foram sendo introduzidas, os sujeitos começaram a produzir por escrito palavras e frases, a relacionar o número de letras com o numeral correspondente e a comparar a quantidade de letras de uma palavra com a de outras.

Numa atividade envolvendo o nome dos sujeitos e da autora, J. discriminou prontamente seu nome: "Este é o meu. É fácil porque o seu(da autora) é pequeno e o meu é grandí". E H. se adiantou dizendo: "O seu nome(autora) tem 4 letras e o meu tem 8". J. completou: "Então o meu é o maior porque tem 9".

A descoberta de palavras que começavam com o mesmo som da palavra COBRA (palavra escolhida pelos sujeitos para ser utilizada como iniciadora das atividades de leitura-escrita) foi outro aspecto que demonstrou o progresso dos sujeitos.

A rapidez com que foram falando palavras e depois descobrindo-as em revistas, fez com que se passasse de palavras COMEÇADAS e TERMINADAS com CO para as COMEÇADAS e TERMINADAS com CA e CU, em dois dias. E no final de uma semana, H. produziu oralmente a seguinte frase "O côco caiu na cabeça do menino" escrevendo-a como se segue "O co oco oco aco be a aaoia". E J.: "O menino comeu a cocada e ficou com dor de cabeça" escrevendo-a "O oca como ocoe co coa obe".

Na última semana de atividades os sujeitos já escreviam frases praticamente sem ajuda da autora. A mesma frase alaborada por H.: "O côco caiu na cabeça do menino", foi retomada oralmente pela autora, solicitando aos sujeitos que desenhassem a

situação seguida da parte escrita. Tanto J. como H. escreveram as frase corretamente havendo por parte de J. o cuidado em escrever CABEÇA com o cedilha.

Cabe ressaltar que apesar de J. escrever os numerais, os números 3 e 7 eram invertidos. H. aos poucos foi diferenciando-os das letras e no final das atividades escrevia todos corretamente.

A relação dos numerais com suas respectivas quantidades foi, também, rapidamente assimilada através das atividades com palavras e jogos de dominós.

A riqueza com que os sujeitos produziam seus desenhos em termos de cores e detalhes foi um fato significativo, sobretudo porque na escola, durante todo o semestre de observação, eles nunca usaram cores e, em casa, não tinham material para tal atividade. O interesse em desenhar na lousa, em folhas e até mesmo no chão de terra e em elaborar figuras com massa, foi constante e ilimitado. Os sujeitos podiam permanecer mais de 1 hora envolvidos com tais atividades que a produção prosseguia no mesmo ritmo.

Trabalhar com tesoura e colagem foi outra atividade em que o progresso observado foi notável. H., sempre rápido, no início recortava com imprecisão de movimentos, necessitando retomar com a autora alguns exercícios de recorte. J., mais habilidoso e lento nos movimentos, conseguiu realizar as atividades com maior facilidade.

Concomitantemente às atividades de leitura, escrita e matemática, as noções de espaço e de tempo inicialmente suscitaram dúvidas por parte dos sujeitos. Ao se discutir sobre a divisão do Bairro em ruas e que estas tinham nomes, H. perguntou: "Isto precisa pra genti sabê onde fica nossa casa e a casa do amigo?" Outra de H.: "Então as rua pode tê nome de passarinho, árvore?"

J. com relação às estações do ano perguntou: "Ah! Será que quando a represa fica mais longe e aumenta a praia é o tal de verão?"

E, finalmente, uma brilhante conclusão de J.: "Hoje eu descobri uma coisa, a mãe sabe lê com letra de mão, mas eu já consegui descobrir palavra com letra de mão e de forma. Então eu já sei lê mais que ela".

5. Resultados da Segunda Aplicação do Instrumento de Avaliação de Escrita e Conceitos Básicos

Finalizada a aplicação das situações planejadas de ensino, o IA foi reaplicado nos dois sujeitos com o objetivo de verificar se ocorreram alterações no desempenho das crianças nos diferentes itens relativos à leitura, escrita e conceitos básicos.

Comparando os resultados obtidos neste segundo momento com os da primeira aplicação do IA, pôde-se observar na Tabela 4 (Anexo VIII) que os sujeitos apresentaram, em todos os itens avaliados, um significativo progresso. Houve apenas duas respostas parciais de J. e três de H.. A primeira resposta parcial de J. ocorreu no item 4 da segunda parte do IA, onde foi solicitada a verbalização de quatro palavras terminadas por diferentes sons (Ato, Ela, ão, Eira). J. conseguiu verbalizar três palavras corretamente não atingindo o critério.

A segunda resposta parcial observada ocorreu no item 8, também da segunda parte do IA. Foi cometida por ambos os sujeitos. Neste item foi solicitado aos sujeitos que identificassem no texto padrão palavras conhecidas. Os sujeitos identificaram uma palavra de forma incorreta.

A segunda resposta parcial de H. ocorreu no item 4 da terceira parte do IA, onde foi solicitado aos sujeitos que agrupassem objetos segundo uma característica ou regra e, em seguida, justificassem o agrupamento feito. H. organizou os objetos, mas não conseguiu explicar o critério utilizado.

A terceira resposta parcial de H. também foi cometida na terceira parte do IA, no item 5. Neste item, o aplicador organiza na frente da criança uma sequência de objetos

e solicita-lhe que a complete de forma como ela achar melhor. H. completou a sequência cometendo apenas uma troca na posição de uma das peças.

É importante ressaltar que os sujeitos conseguiram nesta reaplicação do IA escrever seus nomes em letra de forma e de mão. A frase solicitada foi escrita com todos os seus elementos e as palavras apresentadas separadamente umas das outras. As respostas eram dadas prontamente e sem qualquer hesitação por parte de ambos os sujeitos.

No início da reaplicação do IA, J. reconheceu que agora estava bem mais fácil escrever as palavras solicitadas: "Também antes eu nem sabia que brigadeiro era para comer". E H. verbalizou: "Agora eu sei que frase tem bastante palavras".

Capítulo IV - DISCUSSÃO

"Todo homem, em certa medida e sob alguns aspectos, tem preconceitos. Não podemos, portanto, dizer que todo homem predisposto ao preconceito é "imoral". Mas podemos afirmar que, sob todos os aspectos nos quais tem preconceito, ocorre uma diminuição para o homem de suas possibilidades de uma escolha adequada e boa, historicamente positiva e, com elas, a possibilidade de uma explicação da própria personalidade."

Agnes Heller

Buscando caracterizar a criança falcêmica em nosso meio, optou-se, neste estudo, por descrever aspectos do desenvolvimento cognitivo, através da observação do desempenho de dois meninos portadores de Doença Falciforme.

Na convivência com as duas crianças, no seu dia a dia escolar e na comunidade em que viviam, foi possível observar algumas peculiaridades e, ao mesmo tempo, reencontrar aspectos já tão constatados na história de vida de indivíduos oriundos de classe sócio-econômica e cultural baixa.

As peculiaridades ficaram por conta da Doença Falciforme. Por se tratar de uma doença crônica e grave, essas duas crianças defrontam-se com certas dificuldades que as diferenciam realmente quanto às suas condições físicas das demais crianças de seu grupo social.

Fortes dores articulares que aumentam no frio, hospitalizações frequentes devido a constantes infecções, necessidade de medicamentos especiais (J. tem cardiopatia) e perspectivas de cirurgia (H. provavelmente deverá ter seu baço retirado antes de completar 10 anos), caracterizam a condição física atual dos sujeitos. Considerando ainda que, pelo menos até atingirem a idade adulta, deverão viver próximos a centros médicos que tenham condições de lhes oferecer um atendimento hematológico especializado.

No entanto, apesar de serem portadores de uma doença crônica, essas duas crianças participam e são aceitas como qualquer outro indivíduo em todos os grupos com que convivem.

Em casa, ao contrário do que se observou nos dados de anamnese obtidos com os pais de crianças falcêmicas no Centro Infantil de Investigações Hematológicas Dr. Domingos A. Boldrini (Campinas), são percebidos como crianças capazes e independentes. Considerando algumas colocações feitas pelos pais, denota-se claramente esta postura: "As vezes até esqueço que H. e J. têm qualquer doença. Eles são espertos e dão bem conta do recado", afirma o pai. A mãe, ao compará-los com o outro irmão também falcêmico, mas muito mais comprometido, ressalta esta visão: "Num fosse a dor e a barrigona de H. e as dores e o cansaço que às vezes J. tem, ninguém pode falá dos meninos. Eles nunca faltam na escola. Se tão bom, vão até debaixo de chuva e

aqui em casa eles trabalhavam o dia inteiro ajudando a carpi, a limpar o terreno e até a plantar".

Esta postura dos pais levou os dois sujeitos a serem aceitos pela comunidade em que vivem como qualquer outra criança, sendo somente o irmão de 7 anos, que é surdo e tem problemas visuais em decorrência da doença, considerado como portador de uma moléstia grave.

"Os meninos mais velhos do Genésio são muito espertinhos. Eles é que ajudam a mãe. São o braço direito dela," observação feita por uma moradora do Bairro.

"É gostoso brincar com o J. e o H. Eles sabem caçar e ajudam a gente a fazer armadilhas legais". Dos amigos dos sujeitos.

Superar o preconceito e poder perceber a face de crianças oriundas de classes menos favorecidas, inacessíveis a determinadas formas de pesquisa, permitiu constatar que esses sujeitos, a despeito de serem falcêmicos, são capazes de construir, participar e até mesmo abstrair e usar adequadamente seu repertório cognitivo. Tanto nos contatos mantidos com a família como com os moradores do Bairro, foi possível conhecer essas crianças integradas no seu grupo, no seu dia a dia, utilizando recursos tão simples e ao mesmo tempo tão ricos em suas brincadeiras e jogos. Observá-los na sua forma espontânea e criativa com que resolviam suas dificuldades nas tarefas domésticas e, em seguida, ter oportunidade de vê-los em sala de aula, quietos, mantidos restritos a atividades repetitivas, utilizando material extremamente pobre e desvinculado de seu contexto, permitiu à autora formular algumas conclusões.

O ponto fundamental a ser discutido está no fato de que toda a bagagem de conhecimentos que os sujeitos trouxeram ao chegar à escola não foi considerada, pois ninguém ali estava interessado em observar que tipos de atividades e papéis seu ambiente cultural e social lhes permitiu vivenciar e assimilar.

É fato que foi constatada a ausência, quase que completa, de experiências dos sujeitos com materiais de leitura e escrita na sua rotina doméstica; por outro lado, as oportunidades que os sujeitos vêm tendo no contato com a terra, plantando, ajudando o pai na horta, no cuidado com os animais, auxiliando-o

nos consertos da casa, sugerem que apesar das dificuldades inerentes à doença essas crianças demonstram uma enorme capacidade de aprendizagem desde que esse processo ocorra de forma espontânea, contextualizada e motivadora. Aliás, isto é fortalecido quando se observa e analisa o desempenho das crianças na segunda etapa desta pesquisa.

Portanto, seria precipitado, e no mínimo incoerente, concluir que as dificuldades de aprendizagem que os sujeitos apresentaram durante os três anos de escolaridade seriam consequência da ausência de material de leitura ou de escrita no lar. Este estudo sugere que a escola não propiciou objetivos e condições de ensino adequados aos sujeitos e à quase metade das demais crianças.

Retomando um outro aspecto importante que poderia explicar a dificuldade dos sujeitos, a Anemia Falciforme (que atualmente vem sendo substituída na literatura médica por Doença Falciforme) indica que a anemia é a principal característica dessa doença. Contudo, essa anemia raramente causa problemas no desempenho de atividades de rotina, exceto para algumas crianças que tiveram derrame cerebral com sequelas neurológicas (Brandalise, 1991; Ovunga, 1985).

De acordo com Janet H. Fithian, diretora do Programa para melhorar o Resultado Educacional em Estudantes com Doença Falciforme (Brandalise, 1991) "a criança que sofre um episódio doloroso ou uma infecção, geralmente se sente muito doente e, nos primeiros dias, sem condições de fazer a lição de casa ou frequentar as aulas normalmente. Quando retorna à escola, se não for bem assessorada pelos professores e pais em casa, começará a sentir-se diferente, defasada e pouco estimulada a realizar as atividades propostas". Segundo esta estudiosa, "com uma adequada orientação aos professores e pais, e uma programação sistemática para melhor auxiliar as crianças com Doença Falciforme, elas conseguirão rapidamente superar esses problemas para se tornar parte integrante da esfera escolar, voltando a ter interesse, nos problemas e desafios comuns aos seus colegas" (pg.6).

Considerando estas informações, é possível concluir que a Doença Falciforme não se constitui, por si só, em

causa de inadequado desempenho escolar, se for bem compreendida e administrada por todos os envolvidos com a criança falcêmica.

No caso específico dos sujeitos deste estudo, os pais estão informados sobre a doença e, no dia a dia, eles são considerados, como já foi visto, como crianças normais, que vez por outra sentem dores muito fortes e necessitam ser internadas.

Os pais não avisaram as professoras do fato de que seus filhos são portadores de uma doença crônica porque certamente nunca viram ou perceberam nisso um empecilho para o desenvolvimento de H. e J..

No entanto, pode-se imaginar, a partir das observações descritas no Anexo V, que a experiência escolar certamente seria mais desastrosa se a professora tivesse sido informada da condição patológica das duas crianças(fato que só ocorreu quando a autora terminou seu estudo e explicou detalhadamente às professoras sobre a doença dos sujeitos).

Já as observações feitas em sala de aula dos sujeitos, durante aproximadamente um semestre letivo, juntamente com os resultados obtidos nas situações planejadas de ensino e na 2a. aplicação do IA, permitiram concluir que é necessário rever a tese do déficit e diferenças culturais(tão presente na conduta da professora que trabalhou com as crianças e sua classe).

Segundo Patto(1990), a inadequação da escola decorre da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda e de uma profunda desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública.

No discurso e na conduta da professora que atuou com os sujeitos, inúmeras vezes foi observada ainda uma postura rígida de encarar o aluno como um mero receptor de informação, sem nenhuma condição de participar da construção do seu conhecimento. "Tenho por norma básica trabalhar com a classe em silêncio, todos escutando o que tenho para falar e copiando as atividades a serem feitas", colocação da professora presente em diferentes momentos das observações feitas na escola.

Naquele contexto, caracterizou-se por parte da professora uma atuação pedagógica descompromissada com as peculiaridades culturais e sociais do grupo e o estabelecimento

de uma relação com os alunos calcada em preconceito e esteriotipos.

Segundo Grossi(1990), os fracassos, a reprovação constante dos alunos de primeiras séries provoca a internalização do estigma de sua incapacidade de vencer nas aprendizagens escolares."Esse estigma é, portanto, determinado a partir da experiência real e repetida do insucesso na escola e só poderá ser eliminado pelo seu antídoto real- a experiência concreta de sucesso"(pg.30).

A distorção do sentido exato do que é ser professor, o preconceito ou o executar o trabalho por simples obrigação e obtenção do reforço econômico, contribuiu, no caso desses sujeitos, para uma história escolar pontuada de fracassos, impedindo que seu desenvolvimento cognitivo ocorresse adequadamente, como de certa forma vem acontecendo nas atividades domésticas e sociais.

Ficou claro, quando as atividades planejadas de ensino de leitura e escrita começaram a ser desenvolvidas, que a conduta inicial dos sujeitos fosse a de que nada sabiam e que não conseguiriam nem mesmo escrever seus nomes. No momento em que um conceito funcional de alfabetização foi adotado, juntamente com uma prática coerente, oportunizaram-se aos sujeitos "condições de perceberem as possibilidades da leitura e escrita nas suas relações com o mundo"(Leite, 1991).

As duas crianças conseguiram perceber a cada dia de atividade o progresso de suas respostas, através da avaliação que faziam, juntamente com a autora, o que lhes proporcionou crescente interesse e auto-confiança. Eles constatarem que tinham capacidade para vencer obstáculos antes intransponíveis, como escrever uma palavra ou elaborar uma frase. "Sabe, eu achava que só a professora podia escrever palavra e depois falá prá gente. E só ela que podia dizê se tava certo ou errado o que a gente faz", colocou H. numa ocasião de avaliação.

Segundo Abrão (apud Leite, 1991) um processo de alfabetização que respeita a espontaneidade da criança deve prver atividades em que o aluno é, de fato, o centro de interesse, de tal forma, que haja uma linha de continuidade entre o aprendizado

da linguagem oral e da linguagem escrita, levando a criança a perceber que há vários tipos de leitura.

Foi preocupação constante, neste estudo, programar situações de ensino que tivessem como ponto de partida o nível de motivação dos sujeitos, procurando-se explorar aí suas fontes de interesse. Outra preocupação foi a de garantir aos sujeitos, através de uma metodologia maleável e orientada, um trabalho que ao mesmo tempo incentivasse a expressão oral e a escrita, pautado pela leitura e compreensão de frases ou textos, construídos espontaneamente pelas crianças.

Estas duas crianças falcêmicas revelaram que, sob condições de ensino em que são assumidas e respeitadas como indivíduos competentes e conscientes de seu papel, tornam-se participantes ativas do processo de construção do conhecimento como qualquer outra criança normal e sadia.

J.: "Nossa, fui eu que fiz esta história?
Preciso contá pro pai, vai sê bom ele
sabê disso".

H.: "Acho melho você contá prá professora
quando as aula começá; ela num vai
acreditá".

(diálogo entre os dois sujeitos num
dos últimos encontros com a autora)

Capítulo V - BIBLIOGRAFIA

- Araújo, J. T. Terapêutica da Anemia Falciforme Boletim, 1986, Vol. VIII no.139 pg.96-97
- Behman, R. e Vaughan, V. Tratado de Pediatria - Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1990, Vol. I
- Benzard, Y., Charache, S. e Galacteros, F. Approaches to the Therapy of Sickle Cell Anemia. Colloque Inserm, 1985, Vol. 141, October, 499-559
- Brandalise, S.R. e Nogueira, L. Doença Falciforme-Manual para O Serviço de Saúde Escolar - Tradução Adaptada do Trabalho realizado por Janet A. Fithian, no Centro Abrangente de Doença Falciforme do Hospital das Crianças de Filadelfia-Documento divulgado na rede de ensino público de Campinas 1991.
- Conyard, S., Krishnamurthy, M. e Dosik, H. Psychosocial Aspects of Sickle Cell Anemia in Adolescents. Health and Social Work, 1980, pg. 20-26
- Damlouji, N.F., Keves-Cohen, R., Charache, S., Georgopoulos, A. e Flestein, M.F. Social Disability and Psychiatric Morbidity in Sickle Cell Anemia and Diabetes Patients. Psychosomatics, 1982, Vol. 23, september, 925-931
- Ekoe, T., Bernard-Bonnin, A.C., Kaptue-Noche, L. e Nkoulou, H. Bacterial Infections in Sickle Cell Disease: A three years study of 200 patients, apud Benzard, Y et.al. - Colloque Inserm, 1985, Vol. 141, 533-539
- Evans, J.P.M. Practical Management of Sickle Cell Disease Archives of Disease in Childhood, 1989, Vol. 64, 1748-1751
- Fabron, A.J. Morbidade do Traço Falciforme. Boletim, 1986, Vol. VIII, 93-95
- Falcão, R.P. e Donadi, E.A. Infecções e Imunidade na Doença Falciforme. Rev. Ass. Med. Brasil, 1989, Vol. 35, Mar/Abr., 70-73
- Farber, M.D., Koshy, M., Kinney, T.R. e The Cooperative Study of Sickle Cell Disease. Cooperative Study of Sickle Cell Disease: Demographic and Socioeconomic Characteristics of Patients and Families with Sickle Cell Disease. Rev. Ped., 1984, Dec, 495-505
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas, 1990
- Franchi, E.P. Pedagogia da Alfabetização-Da Oralidade à Escrita. São Paulo Cortez Editores, 1988
- Franklin, I.M. e Atkin, K. Employment of Persons with Sickle Cell Disease and Sickle Cell Trait. J. Soc. Occup. Med., 1986, Vol. 36, 76-9

- Grossi, E.P. Didática da Alfabetização. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, Vol. 1,2,3. 1990
- Heller, A. O Cotidiano e a História. Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1989.
- Kumar, S., Powars, D., Allen, J. e Haywood, L.J. Anxiety, Self-Concept and Personal and Social Adjustments in Children with Sick Cell Anemia. The Journal of Pediatrics, 1976, Vol.88, no. 5, may, 859-863.
- Leite, S.A.S. Alfabetização e Fracasso Escolar. São Paulo, Edicon, 1988.
- Leite, S.A.S. Alfabetização: Repensando uma Prática. No prelo. Comunicação pessoal.
- Lubin, B. Evaluation of Clinical Severity and Prognostic Factors in Patients with Sick Cell Disease. apud Benzard, Y et.al. Colloque Inserm, 1985, Vol.141, october, 521-531
- Machado, P.E.A. Hemoglobinopatia S: Anemia Falciforme e Falcemia, Visão Panorâmica do Problema no Brasil. Abordagem do Aspecto Médico-Social do Problema. Memória, Botucatu, Dez, 1977
- Marcondes, J., Meira, D.A., Machado, P.E.A., Banaviera, B., Vadileti, C., Matsubara, L.S., Pirolla, J.A.G. e Machado, E.A.B. Malária no Município de Humaitá, Estado do Amazonas XIV - Inquérito Coprológico em habitantes da região em relação às taxas de Hemoglobina. Rev. Inst. Med. Trop., São Paulo, 1982, Vol. 24, Nov/Dez., 24-28
- Mankad, V.N. School Problems in Sick Cell Disease. Comunicação Pessoal, 1991
- Masera, G. et.al. WHO Sponsored Meeting - Summary Report. Jan/Dez, 1989
- Matsubara, L.S., Trezza, E., Luiz, V.J., Krieger, H., Machado, P.E.A. e Padovani, C.R. Estudo de Hemoglobinopatias S em portadores de Doença de Chagas-Trabalho elaborado por membros do Departamento de Clínica Médica de Botucatu e da Universidade Federal de São Carlos-1980
- Muller, R.C.L. Alterações da Coagulação Sanguínea em Pacientes Portadores de Anemia Falciforme em Crise Vaso-Oclusiva. Projeto para ingresso em Mestrado, FCM, UNICAMP, 1987
- Nacum, P.C., Domingos, C.R.B., Mazziero, P.A., Castilho, E.M., Gomes, C.T., Alvares, F., Moraes, J.S., Angulo, I.L. e Mathos, L.C. "Você tem Anemia Hereditária?" Resultados do Programa de Conscientização e Detecção de Hemoglobinas Anormais em Escolares de S. José do Rio Preto, SP (Brasil). Boletim 1987, Vol. IX, 20-29

- Ovunga, E.B.L. e Acuda, S.W. Neuro-Psychiatric Disorders in Sickle Cell Trait East African Medical Journal 1985, Vol. 62, october, 730-734
- Patto, M.H.S. A Produção do Fracasso Escolar. São Paulo, T.A. Queiroz Editores, Ltda., 1990
- Pillar, A.D. Fazendo Artes na Alfabetização - Artes Plásticas e Alfabetização. Porto Alegre, Ed. Kuarp, 1990
- Pinto, R.F. A Educação do Negro: Uma revisão da bibliografia. Cad. Pesq. SP, 1987, Vol. 62, agosto, 3-34
- Rosenberg, F. Relações Raciais e Rendimento Escolar. Cad. Pesq. SP, 1987, Vol. 63, novembro.
- Ruiz, M.A. Aspectos Clínicos da Anemia Falciforme. Boletim, 1986, Vol. VIII, 89-92
- Terapêutica da Anemia Falciforme II. Boletim, 1986 Vol. VIII, 98-100
- Swift, A.V., Cohen, M.J., Hynd, G.W., Wisenbaker, J.M., Mckie, K.M., Makari, G. e Mckie, V.C. Neuropsychologic Impairment in Children with Sickle Cell Anemia. Pediatrics, 1989, Vol. 84, dec., 1077-1085
- Teberosky, A. Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita. São Paulo, Trajetoria Cultural, UNICAMP 1990
- REVISTA VEJA- Edição 1132-Ano 23 no. 21. 30/05/90
- Vovan, L. e Lena, D. IIlo. Journées Méditerranéennes D'Etude de Hémoglobins. Ilo. de Bendor-Bandol, France, 1985, Vol. 18/20, sep.
- Whitten, C.F., Fischhoff, J. e Detroit, M.D. Psychosocial Effects of Sickle Cell Disease. Arch. Intern. Med. 1974, Vol. 133, April, 681-689.

Capitulo VI - ANEXOS

ANEXO I

Instrumento de Avaliação (IA): Texto Padrão, Critérios Gerais de Avaliação e Descrição da Folha de Registro utilizada.

Texto Padrão

ARTUR E OS PASSARINHOS

UM DIA ARTUR FOI PARA O MATO MATAR PASSARINHOS.
VIU UM SABIA CANTANDO NUM GALHO E JOGOU UMA PEDRA MAS ERROU.
A PEDRA FOI BATER NUMA CASA DE ABELHA.
AS ABELHAS ATACARAM ARTUR DANDO MUITAS FERROADAS.

Este texto foi apresentado à criança em folha separada, escrito a mão, com letras de forma, maiúsculas e ampliadas.

Critérios Gerais de Avaliação

O desempenho das crianças em cada um dos itens e sub-itens foi avaliado de acordo com três categorias -Sim-Não-Parcial, obedecendo aos seguintes critérios gerais:

Sim - se o desempenho do sujeito correspondeu plenamente ao objetivo esperado;

Não - se o desempenho foi totalmente discrepante do esperado;

Parcial-se o desempenho do sujeito correspondeu parcialmente ao objetivo esperado. O IA apresenta os critérios para respostas parciais.

As respostas de cada criança, anotadas na folha de registro, foram transportadas para as Tabelas (Anexos VII e VIII), colocando-se os códigos das categorias Sim - Não - Parcial nos quadradinhos correspondentes, o que permitiu a "leitura" das tabelas em dois sentidos:

a) leitura horizontal- permitiu verificar a situação de cada criança, em cada item e sub-item do IA;

b) leitura vertical-permitiu verificar a situação de todo o grupo avaliado em cada item e sub-item do IA. Foi possível, assim, identificar onde se concentraram as respostas incorretas, corretas e parciais.

Folha de Registro

ANEXO II

Ficha de Avaliação do Aluno pelo Professor

Nome do aluno:

Escola:

Série:

Idade:

Características do aluno:

1. Interação Social
2. Frequência às aulas.
3. Tarefas de casa e da classe. Tempo que a criança dispende e organização dos cadernos e demais materiais.
4. Coordenação motora.
5. Participação nas aulas.
6. Atenção.
7. Movimentação na sala de aula.
8. Tem dificuldade em matemática?Quais?
9. Quais as operações que realiza?
10. Utiliza recursos concretos ou semi-concretos em seu trabalho em matemática?
11. Quais os enunciados de problemas que compreende?
12. Troca letras ao escrever?
13. Fala errado? Existem trocas na fala?
14. Fixou o r/s/n antecedido por vogal?
15. Fixou grupo consonantal?
16. Fixou lh/nh/ch?
17. Faz ditado de palavras?
18. Faz ditado de frases?
19. Tem dificuldade na leitura? Quais?
20. Conta histórias, oral e escrito?
21. Comportamento em situação de competição.
22. Reação diante do erro.
23. Comportamento em atividades extra-classe.
24. Em que atividades apresenta maior facilidade?
25. Em que atividades apresenta maior dificuldade?
26. A escola tem contatos regulares com a família do aluno?
27. Há condições de aprovação?
28. Outras informações que julgar importantes.

ANEXO III

Roteiro de Entrevista com os Pais

1) Situação Sócio-Econômica da Família
(eredograma familiar)

- Nome da criança:
- Data de nascimento: Idade:
- Sexo: Naturalidade:
- Escola: Série:
- Residência:
- Nome do Pai:
- Idade: Naturalidade:
- Escolaridade: Profissão:
- O que faz no trabalho?(descrever tipo de serviço)
- Faz algum outro tipo de serviço?
- Renda Mensal:
- Nome da Mãe:
- Idade: Naturalidade:
- Escolaridade: Profissão:
- O que faz no trabalho?(descrever tipo de serviço)
- Faz algum outro tipo de serviço?
- Renda Mensal:
- Outra pessoa na família trabalha?
- Renda Mensal:
- Eredograma(desenhar ou descrever a conformação familiar)
- Há quanto tempo a família mora neste local?
- Quantas vezes a família mudou de casa/cidade/estado, desde que a criança nasceu?
- A criança mora com os pais desde que nasceu?

2) Fase Gestacional,nascimento, desenvolvimento neuro-psico-motor da criança e demais informações sobre aspectos físicos, bem como sobre a Doença Falciforme.

- A criança foi desejada pelos pais?
- Posição na ordem de gestações e na ordem de nascimento.
- Abortos naturais: Natimortos:
- Filhos vivos: Filhos mortos/Causa:
- Como foi a gestação?
- Enjouu? Quanto tempo?

- Vomitou? Quanto tempo?
- Quando sentiu a criança mexer?
- Fez pré-natal?
- Fez exames? Transfusão de sangue?
- Doenças durante a gestação?
- A criança nasceu em casa ou na maternidade?
- Parto: normal- cesariana- forceps-
duração- primeiras reações-
- Ficou roxo? precisou de oxigênio?
- Ficou icterico?
- Peso: Tamanho:
- Como dorme a criança desde seu nascimento até o momento?
- Quando foi a primeira alimentação?
- Mamou? Até quando?
- Mamadeira? Até quando?
- Quando começou a comer comida consistente?
- Como é seu hábito alimentar?
- Recebeu ou recebe ajuda para se alimentar?
- Quando percebeu a criança sorrindo?
- Engatinhou? -Quando começou a andar?
- E a falar? Já começou falando correto ou trocava letras?
- Quando começaram a nascer os dentes?
- Como foi ensinado o controle de esfíncteres e com que idade ocorreu o controle?
- Chupou ou chupa dedo? E chupeta?
- Tem algum tique ou manipulação?
- Quais as principais doenças que seu filho teve?
- Quando foi diagnosticado que seu filho tinha Anemia Falciforme?
- Participam de algum programa de orientação?
- Qual o tratamento feito?
- Quantas vezes por mês vai ao médico?
- Já ficou internado? Por que?
- Já sofreu alguma operação? Qual a causa?
- Qual a reação a anestesia?
- Tomou ou toma remédio? Quais?

- E com os demais filhos?
- Como é o relacionamento do casal?
- Como a família se encontra integrada na comunidade em que vive?

ANEXO IV. DESCRIÇÃO DO MATERIAL E DAS ATIVIDADES DE ENSINO PLANEJADAS

O material utilizado nas atividades de leitura, escrita, matemática e desenho foram, na maior parte, construídos pela autora juntamente com os sujeitos do estudo.

Consistiu em:

- letras maiúsculas de imprensa e cursiva, em cartões de cartolina, cubos de madeira e tecido;
- números de 0 a 9, em cartões de cartolina e cubos de madeira;
- crachás com os nomes dos sujeitos e da autora, confeccionados em cartões de cartolina, onde de um lado estavam escritos em letras maiúsculas de forma e do outro em letra de mão com a inicial maiúscula e as demais minúsculas;
- bingo de nomes (saco com os nomes dos sujeitos, autora, pais e amigos, escritos em tiras de cartolina e cartões com 6 nomes. De um lado das tiras e dos cartões os nomes estavam escritos em letra de forma e do outro em letra de mão);
- bingo de letras (saco com letras do alfabeto, escritas em pequenos quadradinhos de cartolina. De um lado, as letras eram de forma e do outro de mão. Acompanhavam cartões de cartolina com nome de cada sujeito e da autora);
- quebra-cabeça dos nomes dos sujeitos, irmãos, pais, amigos e autora (confeccionados em cartolina- letra de forma maiúscula);
- cartões de cartolina com os nomes dos sujeitos e da autora, de diferentes tamanhos e com as letras escritas em diversas posições e estilos;
- caixa do tesouro (caixa de papelão com palavras que os sujeitos verbalizavam durante as sessões. Todas as palavras foram escritas em tiras de cartolina pela autora, em letra de forma e maiúscula de um lado e do outro em letra de mão);
- jogos de dominó e quebra-cabeças simples (no máximo 20 peças) de animais, letras, palavras e números;
- livros infantis, revistas, gibis;
- cadernos, folhas de cartolina e sulfite;
- tesouras, lápis de cor, de cera, grafite, canetas hidrocor;
- tintas, pincéis, giz colorido e branco, lousa; massa para modelar.

-reescrever o nome próprio:

- 1) crachás: desde o primeiro dia de atividade, cada sujeito e a autora ganharam seu crachá, sendo que a elaboração destes foi realizada com a participação de todos. A cada dia os crachás eram distribuídos de uma forma diversa, por exemplo: a autora lia os nomes em voz alta e os entregava; os crachás encontravam-se sobre uma mesa e os sujeitos tinham que descobrir qual era o seu; um nome era escrito na lousa e os sujeitos deveriam identificar se era o seu ou não e então pegar o crachá correspondente, etc.;
- 2) ligar cada nome com sua inicial: os nomes eram escritos (em letra de forma e de mão) e as iniciais dispostas desordenadamente à frente dos nomes para que os sujeitos traçassem linhas de correspondência entre eles;
- 3) ligar a letra da direita com os nomes que começassem com D, J, H (iniciais dos nomes da autora e dos dois sujeitos); contar as letras do nome e escrever o numeral correspondente (vários nomes, inclusive o dos sujeitos e da autora estavam dispostos em coluna e os sujeitos deveriam escrever à frente destes o numeral correspondente ao número de letras de cada nome);
- 4) corresponder a inicial com o nome (agora utilizando um quadro com vários nomes dispostos em coluna e que começavam com as mesmas iniciais dos nomes dos sujeitos e da autora);
- 5) escrever o nome em cada conjunto correspondente (o conjunto era das iniciais dos sujeitos e da autora, e vários nomes eram dispostos perto de círculos com as iniciais);
- 6) bingo de letras: entregar os nomes dos sujeitos e da autora em tiras de cartolina e usar letras em maiúsculas e de forma escritas em pequenos cartões colocados dentro de um saco. Sortear as letras e os participantes deveriam montar os respectivos nomes;
- 7) bingo de nomes: 3 cartões com 6 nomes próprios (inclusive dos sujeitos e da autora), tiras com os mesmos nomes que deveriam se sorteadas;
- 8) quebra-cabeça com nomes (os sujeitos elaboraram os quebra-cabeças, juntamente com a autora, utilizando-se de tesouras e cartolina);

A maior parte das atividades desenvolvidas com os sujeitos foi baseada nas propostas de alfabetização elaborada pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação) e que vem sendo utilizada para alfabetizar crianças de classes populares (Grossi,1990). Algumas atividades mais voltadas para o trabalho com a oralidade tiveram por base, também, o programa desenvolvido por Franchi(1988), em que a fala de seus alunos bem como a contextualização foram muito enfatizadas. E, finalmente, para o trabalho com desenhos, alguns exercícios foram retirados das propostas apresentadas por Pillar(1990). Cabe colocar, que todas as atividades foram montadas partindo dos itens avaliados pelo Instrumento de Avaliação de Escrita e Conceitos Básicos elaborado por Leite e equipe.

As atividades com oralidade foram:

- contar fatos do dia a dia: os sujeitos eram convidados pela autora a falar sobre suas brincadeiras, amigos, pais, irmãos, etc.. Um deles começava e o outro podia continuar, sempre com objetivo de ampliar as informações, fazê-los trocar noções e auxiliarem-se nas descobertas. Nesta atividade a autora procurava orientar os sujeitos com questões que suscitassem dúvidas e ainda que envolvessem noções de espaço e tempo;
- contar uma história: a partir de fatos de seu dia a dia, os sujeitos deveriam montar uma pequena história. Novamente, era uma tarefa em que os dois sujeitos iam compondo em conjunto e a autora, através de perguntas, levava-os a perceber a necessidade de uma sequência lógica nos fatos apresentados;
- conversar sobre uma história lida: a autora lia uma história utilizando-se de livros infantis. Os sujeitos seguiam a leitura e após o término, a autora solicitava, através de perguntas, que eles contassem o que foi lido, falassem sobre os personagens, sobre o nome da história e a parte que mais lhes interessou. Esta atividade também foi considerada para colocar os sujeitos em contato com a leitura, ou seja, manipular livros, ver a autora lendo e seguir a leitura palavra por palavra.

Para leitura e escrita as atividades foram:

Para escrever palavras e frases (incluindo desenho) as atividades foram:

- 1) após uma história lida, desenhar a parte que mais gostou e escrever palavras correspondentes (desenho da história);
- 2) procurar palavras em revistas começadas com CO e terminadas com O. Colar as palavras no caderno e desenhar o significado de algumas palavras (uso de tesoura);
- 3) copiar palavras e desenhá-las;
- 4) escrever o número de letras das palavras encontradas;
- 5) corresponder desenhos com palavras;
- 6) desenhar outros objetos que tenham nomes que começam como COBRA;
- 7) escrever frases após um texto lido e desenhar o seu significado;

- 8) escrever as letras que faltam nas palavras:

COBRA	COCADA	COCO
C BR	C AD	C O

- 9) escrever as palavras que estão faltando na frase:

A COBRA E VERDE

A E

- 10) ligar as letras com as figuras que possuem parte fechada e as letras com as figuras que não possuem partes fechadas (dispor letras e figuras desordenadamente);

- 11) escrever nos parênteses o número de letras de cada frase:

A COBRA E VERDE()

O MENINO COME COCADA()

O COCO CAIU NA CABEÇA DO MENINO()

- 12) descubra o segredo e continue:

A V A

C) C

7 L 7

Obs.: Todas estas atividades foram precedidas pela manipulação de letras em cartões de cartolina, cubos de madeira e pano. O mesmo ocorreu para os números. Vários exercícios, sobretudo o desenho de frases e das histórias, foram feitos, também, na lousa. No papel os sujeitos fizeram, também, colagens utilizando-se de

revistas e gibis. Fizeram com os recortes montagens de caminhões, casas, prédios, etc..Outras atividades como os dominós de números, os quebra-cabeças e alguns jogos de competição eram introduzidos na rotina do dia a dia.

Para escrever números e trabalhar com operações de adição e subtração as atividades foram:

- 1) escrever números de 1 a 10 na lousa e no papel;
- 2) contar elementos (cubos, bolas, etc) e identificar o numeral correspondente escrito em cartões de cartolina;
- 3) jogar dominó de números;
- 4) utilizando de recursos concretos (cubos, bolas, massa, etc) realizar pequenos problemas de adição e subtração. Exemplos:

- para adição: "Você tem 4 bolas. Eu dei a você mais estas 3 bolas. Com quantas ficou?"

- para subtração: "João tinha 7 cubos. No caminho de casa ele perdeu 3. Com quantos ficou?"

A autora lia os problemas, dispunha o material concreto na frente de cada sujeito e pedia-lhe que identificasse o numeral correspondente em cartões de cartolina; em seguida escrevia na lousa ou no papel o resultado obtido.

- 5) utilizando-se do desenho que a própria criança fez, montar pequenas situações de adição e subtração. Os sujeitos desenhavam uma história, com ajuda da autora, onde as operações podiam ser trabalhadas.

ANEXO V

- a) Descrição das informações coletadas junto à professora, através do Roteiro de Avaliação dos Alunos pelo Professor.
- b) Informações, fornecidas pela professora, sobre cada um dos demais alunos da classe.

J. (sujeito)

1) Interação social na escola.

"É muito obediente e calmo comigo. Com os colegas quase não briga, conversa com todos e gosta de brincar em grupo"

2) Frequência às aulas.

"J. é assíduo, só falta quando não está bem. Parece que vão a Rubião se tratar não sei de quê."

3) Tarefas de casa e da classe, tempo que a criança dispende e organização dos cadernos e demais materiais.

-"Faz as tarefas de casa e da classe. Consegue fazer o que mando para o seu grupo, mas com muita dificuldade e lentidão. É caprichoso com seu caderno. Sua letra promete"...

4) Coordenação motora.

"Sua letra é boa e seu desenho também".

5) Participação nas aulas.

"Só responde quando é chamado. Não faz perguntas e nem gosta de contar histórias".

6) Atenção

"É muito atento. Dificilmente preciso chamar sua atenção".

7) Movimentação na sala de aula.

"É bem calmo, como já disse e não se levanta durante as aulas, a não ser que eu mande".

8) Matemática.

"Não é bom em matemática. Tem todas as dificuldades possíveis. Ainda não consegue fazer contas simples de adição e subtração."

9) Operações que realiza.

"Como falei, não realiza. J. tem apenas noção de quantidade e sabe escrever os números de 1 a 10.

10) Utiliza recursos concretos ou semi-concretos no seu trabalho em matemática?

"Utiliza apenas de recursos concretos quando estamos trabalhando com adição, mas faz tudo com muita dificuldade".

11) Enunciados de problemas que compreende.

"J. não sabe ler. Nem probleminhas fáceis de adição ele consegue entender".

12) Troca letras ao escrever?

"J. mostra mais condições que o irmão, mas tem muitos problemas. Não consegue nem responder ao alfabeto salteado. Sabe escrever só o seu nome e assim mesmo com erros."

13) Fala errado? Existem trocas na fala?

"Não, isto não acontece com o J. Ele só fala errado as palavras de sempre. Aquelas que essa gente mais simples, os pais deles, também falam como "barrer" em vez de varrer."

(As questões 14,15,16,17,18 e 19 não estão apresentadas porque, segundo a professora, J. ainda não sabe responder ao alfabeto e tais questões implicam em tal conhecimento).

20) Conta histórias, oral ou escrito?

"Não, ele não gosta de falar e como já disse não sabe escrever".

21) Comportamento em situação de competição e cooperação.

"J. é muito prestativo e nunca compete. Prefere ficar quieto, no seu canto."

22) Reação diante do erro.

"Aceita muito bem a correção, tanto no caderno como na lousa, ou quando está jogando."

23) Comportamento em atividades extra-classe.

"Seja no recreio, entrada, saída ou nos passeios J. é bem obediente e não é dos mais briguentos."

24) Em que atividades apresenta maior facilidade?

"J. tem melhorado, vem identificando conceitos com maior facilidade".

25) Em que atividades apresenta maiores dificuldades?

"Em leitura e matemática, mas ele é bem ruinzinho em tudo."

26) A escola tem contatos regulares com a família do aluno?

"Os pais de J., principalmente o pai é muito atento com os meninos. Sempre está por aqui nos ajudando e procurando saber deles."

27) Há condições de aprovação?

"J. vai permanecer no CBII."

H.(sujeito)

1)Interação social.

"E obediente, mas acho ele irônico comigo, com os colegas é calmo, não briga. Acho que tem medo e prefere ficar no seu canto"

2) Frequência.

"Como seu irmão é assíduo".

3) Tarefas de casa e de classe, tempo que a criança dispende nas tarefas e organização dos cadernos e demais materiais.

"Quando tem tarefa faz, mas daquele jeito . Tem os cadernos organizados e limpos, mas é muito lerdo. Precisa da minha ajuda em tudo."

4) Coordenação motora.

"Sua letra é muito boa, quando consegue escrever e desenha muito bem."

5) Participação nas aulas.

"Só participa quando eu chamo, mas nunca sabe nada."

6) Atenção.

"E muito desatento, vive no mundo da lua."

7) Movimentação na sala de aula.

"Fica sentado e quieto, mas sei que não está prestando atenção".

8) Matemática.

"Nossa! H. é um desastre. Mal sabe os números. Não sabe nada.

(As questões 9,10 e 11 não foram apresentadas pois, segundo a professora, H. "nada sabe de matemática").

12) Troca letras ao escrever?

"Ele não sabe escrever. Muito mal, de vez em quando, sai o seu nome. Ele consegue copiar palavras bem simples e bem poucas."

13) Fala errado? Existem trocas na fala?

"H. é igualzinho seu irmão, só tem as trocas dos nordestinos."

(As questões 14,15,16,17,18 e 19 não estão apresentadas pois H. ainda não atingiu este nível de aprendizagem).

20) Conta histórias, oral ou escrito?

"H.fala tão pouco, ele é muito quieto e como não sabe nem ler não poderia mesmo escrever. Acho que falta interesse por parte de H."

21) Comportamento em situação de competição e cooperação.

" H. não tem problemas em situações de competição e cooperação, aceita tudo que vem, é omissos."

22) Reação diante do erro.

"Todas as correções são aceitas por H. com um "ar irônico", de deboche."

23) Comportamento em atividades extra-classe.

"H. é sempre obediente qualquer que seja a situação. Acho que ele tem medo de mim."

24) Em que atividades apresenta maior facilidade?

"Nenhuma, tudo é difícil para ele."

25) Em que atividade apresenta maior dificuldade?

"Em todas, está muito fraco."

26) A escola tem contatos regulares com a família?

"Como falei para o J., o pai é muito atencioso. A mãe é um pouco menos."

27) Há condições de aprovação?

"Não, de jeito nenhum. Vai ficar no CBII fraco."

28) Outras informações.

"Eu acho tanto H. como J. duas crianças comuns, dessas pobrezinhas que por falta de boa alimentação não conseguem aprender. Percebo que J. se esforça, mas está sempre cansadinho e H. tem uma cor muito amarelada e aquela barrigona. Acho que são vermes. Também esta água que eles tomam e a doença que você disse que eles têm! Agora, para ser sincera do J. eu gosto, mas do H. não. A verdade tem que ser dita e eu sou honesta em dizer. Ele é muito irônico para o meu gosto, como a mãe dele."

Relatos sobre os demais alunos.

Ro.: "Essa menina faz parte do grupo fraco. Ela entrou e saiu várias vezes, não completando nenhum ano. Está junto com H. e J. Comigo ela é muito obediente, aceita as correções e não é desatenta, só um pouco irrequieta " com o seu corpo". Não sabe nada de matemática e apesar de ter uma letra boa, não sabe ler quase nada, nem escrever. Ela falta muito. Com os colegas é briguenta. Os pais são atentos com a menina. Tem irmão na classe."

Pa.: "É outra que não sei não. Muito fraca, tem mais dificuldade que o irmão que também está na classe. Ela falta muito e é desatenta. Não é briguenta, só agride quando os outros a incomodam. Não sabe ler, nem escrever e já é a 4ª vez que faz o CB. Esta é um caso para psicólogo. Já pedi encaminhamento dela."

Jc.: "Irmão de Ro.. Como a irmã, falta demais. Seus cadernos são sujos e desorganizados. Sua letra é horrível. Não participa das aulas e chega a ser agressivo comigo quando chamo sua atenção. É agressivo também com os colegas. Não sabe nada e é dos mais fracos da classe. É repetente com certeza."

F.: "Este menino é muito fraco. Não faz tarefas, nem em casa, nem na classe. Falta muito. Sua letra é boa e seu caderno limpo, mas o que adianta, não faz nada. Permanece o tempo todo sentado, mas é tão imaturo, vive no mundo da lua. Ele só sabe copiar as letras, mas não identifica nenhuma. É muito ruim em matemática. O pai é que traz a criança, mas nunca conversou comigo. A mãe é um pouco mais atenciosa, mas muito simples acho que não entende nada do que eu falo."

L.: "É fraca e imatura. De tão carinhosa chega a ser pegajosa. É briguenta com os colegas e reclamação. Falta muito, não faz lições, seu caderno é horroroso. Sua coordenação é péssima. Tem todas as dificuldades possíveis. A mãe aparece de vez em quando na escola, mas não é muito interessada na menina."

L.: "Esta menina não falta. Ela é um mistério porque adora falar comigo, contar histórias que a gente precisa até mandar calar a boca, mas para escrever é um desastre. Sua coordenação motora é comprometida. Ela não tem noção de tamanho das letras e seu caderno é um horror, um lixo. Levanta muito e quer ficar ajudando os outros. Apesar de tudo é obediente e meiga. Vai muito mal em matemática. Sua mãe é muito exigente com a escola, mas não vê o caderno sujo e cheio de orelhas que vem de casa."

Â.: "Irmão de Pp. É um menino bom e atencioso comigo, mas com os colegas é um tormento. Ele não frequenta regularmente a escola e por isso já repetiu 5 vezes o CB. Já encaminhei ele também para a supervisão porque até hoje ele tem dificuldade para escrever e

ler e não consegue raciocinar. Ele gosta de falar, contar casos, mas isto não adianta nada. É um caso sério."

Lhm.: "Ele não dá o menor trabalho. Muito quieto, de vez em quando sorri e faz uma pergunta. Não tem problema de relacionamento com os amigos, nunca briga. É imaturo, tem letra feia. Tem dificuldade de raciocínio. Os pais são atenciosos. Ele precisa de mais tempo na escola."

S.: "É ótima aluna, é assídua e só não faz as lições porque não quer. Vai muito bem em matemática, faz perguntas e sabe escrever. De vez em quando arruma brigas, e acaba fugindo da escola. Ela adora ser a 1ª. em tudo. Os pais mantêm contato com a escola."

Ja.: "É um dos melhores. É obediente, assíduo e trabalha bem nos cadernos. Muito organizado e limpo. Faz poucas perguntas e fica sempre quieto na sua carteira. Em matemática tem algumas dificuldades e com as letras está indo bem. Briga às vezes com os colegas, mas não é dos piores. Não conheço a família. O pai veio apenas a uma reunião e ficou quieto o tempo todo."

Ep.: "Esta menina já começou e abandonou a escola duas vezes. Ela é muito meiga e atenciosa. É faltosa, mas procura fazer suas tarefas. Participa bem das aulas e permanece quieta em seu lugar. Seu caderno é bonito. Já sabe escrever e ler um pouco. Em matemática já consegue fazer contas. Seu pai é muito atencioso e preocupado com a escola."

Ând.: "É o primeiro ano que frequenta a escola, mas está indo muito bem. Faz perguntas, coopera comigo. É assíduo e faz todas as tarefas. É um pouco lento e sua letra ainda precisa melhorar. É ótimo em matemática e seu pai é muito atencioso, toda semana vem saber da criança."

W.: "É dos mais velhos. É quieto, muito bonzinho, gosto muito dele. Com os colegas é tranquilo e bom. É assíduo e trabalhador. Já faz bem ditado e chega até a interpretar textos. Lê bem, mas ainda precisa fixar um pouco a escrita. Em matemática está ótimo. A mãe só aparece no dia da vacinação, mas é simpática, sempre manda uns presentinhos (ovos, verduras, etc.)"

Re.: "É fraca, repetente, falta muito. Criança muito mimada. Comigo é carinhosa, mas muito encrenqueira com os colegas. E a mãe é pior

ainda. Vive na escola tomando satisfações. Quer que a menina aprenda, mas ela falta muito, tem a letra feia e cadernos desorganizados. Na matemática só caminha com a minha ajuda, escreve tudo errado."

Jo.:"Esta menina tem muitos problemas em casa. Esta vai repetir de novo. Descobriu que é filha adotiva, então virou um bicho com a mãe. Comigo ela é carinhosa. E assídua. Na classe é a que mais demora para fazer as tarefas. E irrequieta e preciso sempre chamar sua atenção. Seu caderno é feio e ainda por cima é canhota. Não admite que nenhum colega chame sua atenção, parte para briga."

Al.:"Ele está no CB há 4 anos. Agora é que ele está pronto para passar para a 3a. série. E obediente, atenciosos. Não fala na classe e permanece o tempo todo no seu lugar. Não incomoda ninguém. Sabe ler, escreve e seu raciocínio em matemática é bom. Não conheço sua família."

Ws.:"É um encanto este menino. Muito bom de comportamento, faz as lições em casa e na classe, mas é muito vagaroso. Está cumprindo o programa do CBII, mas não vai dar para ir para a 3a série. Ainda erra na leitura e na escrita. Sua família é bem participante."

R.:"Esta menina veio de outra classe isolada agora no 2o. semestre. Ai fica difícil mesmo a gente conseguir alguma coisa. Ela é caprichosa, seu caderno é limpo e sua letra boa, mas é muito fraca em matemática. Vai repetir. Eu ainda não conheço a família."

M.:"É o mesmo caso de R., veio desta outra classe. Bem fraquinho, irrequieto, gosta muito de falar mas trabalhar que é bom, não. Não sabe nada de matemática, vai repetir com certeza."

Durante a aplicação dos itens, o aplicador registrava o resultado que a criança obtinha em cada item e sub-item, de acordo com as categorias Sim-Não-Parcial, em uma folha de registro planejada antecipadamente.

A folha de registro consistia de:

- descrição de cada item e sub-item a ser avaliado;
- ao lado da descrição, três colunas foram dispostas com as categorias Sim-Não-Parcial, onde o aplicador colocava um X, de acordo com o respectivo desempenho apresentado pela criança.

ANEXO VI

Descrição do relato dos pais dos sujeitos obtido no Roteiro de Entrevista com os Pais.

Durante a aplicação dos itens, o aplicador registrava o resultado que a criança obtinha em cada item e sub-item, de acordo com as categorias Sim-Não-Parcial, em uma folha de registro planejada antecipadamente.

A folha de registro consistia de:

- descrição de cada item e sub-item a ser avaliado;
- ao lado da descrição, três colunas foram dispostas com as categorias Sim-Não-Parcial, onde o aplicador colocava um X, de acordo com o respectivo desempenho apresentado pela criança.

O roteiro foi aplicado em duas entrevistas, onde o pai foi o principal informante pois participou de ambas e a mãe apenas de uma.

Situação Sócio-Econômica da Família e Eredograma familiar

Dados do pai: "A família é composta de 4 meninos homem e agora a gente está esperando pra logo mais uma criança. J. é o mais velho Com quasi 10 anos, H. com 9 anos, Jo. com 7 e L. com 5 anos.

Eu sou da Bahia e a mulhé da Paraíba. J. nasceu na Paraíba, H. no Sergipe e Jo. também. L. em Avaré, na Santa Casa e o último vai nascer aqui também. Dos 4, três têm a doença e a mulhé também. Trabalho aqui a quasi 5 anos, nesta mesma chácara, gosto de morá aqui, e o patrão é bom, mas ganho pouco. Só um salário e a mulhé mais meio. Não ganho mais nada além do barracão que a gente mora, por isso faço bico em outras chácaras durante a semana prá ganhá mais uns troco."

Dados da mãe: "Toda minha família tá prá lá no norte, mas nós temos que ficá por aqui por causa das crianças. Eu já não preciso mais de cuidado. Graças à Deus sou forte, mas vou lá em Rubião, pra fazê controle. A gente ganha pouco mas tem casa e as crianças tem escola. A dona é muito boa, de vez em quando dá roupa e algumas comidas e ajuda prá comprá os remédio dos meninos. Quando vem gente passá o fim de semana ganho um dinheirinho e as sobra de comida. A gente tem de aceitá, só sei trabaia de empregada, agora o Genésio tem cabeça prá construção, eletricidade e encanamento."

Fase gestacional, desenvolvimento neuro-psico-motor de J. e H.

Pai: "O J. nasceu de parto normal e no hospital. A mulhé fez consulta durante toda gravidez. Até mais ou menos 2 anos foi tudo bem, andava, falava e não teve doença. Com 2 anos teve um ataque de febre, colocou sangue pelo nariz, o olho ficou amarelo, teve tratamento cardíaco e tomou sangue. Depois disso teve várias internações e os médico disseram que tinha problema do coração. Fica até hoje muito internado, ele tem sopro no coração. Toma remédio prá isso, mas ele está na escola, no 2o. ano, no ano passado reprovô, mas já tá começando a escrevê."

sobre a doença , só num gostam de faltá na escola e ficá na cama ou no hospital aí eles choram muito. Eles vivem bem, só quando tem as dor que complica um pouco a vida deles poque tem que i para o hospital.Eles não brigam com os irmão, até cuidam do Jo. que é muito doente. Agora entre eles sai umas briga. Da escola nunca veio reclamação, só que o H., num tá aprendeno nada. Ele num sabe nem lê nem escrevê e o J. só umas letra. Eu tento ajudá, mas sabe o tempo é curto, e agora ainda vou tê nênen a coisa vai ficá feia."

Pai:"Quando posso saio com eles, levo prá passiá no Panema de barco prá pesca. A gente vai até Avaré, mas sabe o serviço atrapalha e eu vou às vezes sozinho porque senão eles perdi aula."

Mãe:"Eu e o Genésio si damo bem, sempre tem umas briga, mas num é nada. Aqui no Bairro eu saio pouco, não tenho quasi com quem falá, num tenho parenti por perto, mas também com o Jo. sempre doente num dá mesmo."

Mãe(numa entrevista em que estava sozinha):"O Genésio sai muito e fica lá pra Avaré, larga a genti aqui sozinho, eu fico louca de nervosa. A vida não é fácil não. O dinheiro é pouco e o marido num ajuda muito. Eu num sei se a doença do J. e do H. é grave. Os médico falam muito que a cabeça da gente fica complicada. Sei que o Jo.é muito mais doente. Acho que um dia J. e H. ficam bom qui nem eu, agora o JO., num sei não."

Pai:"Eu já conversei muito com os médico mas acho que a doença do H. e do J. é mais fácil do que a do Jo. Sei que eles vão crescê e vencê na vida. A gente vai lutano e vai levano as coisas né!"

ANEXO VII

Resultados apresentados por todos os alunos na primeira aplicação do Instrumento de Avaliação de Escrita e Conceitos Básico (IAE)

ITENS:	Item 1										Item 2											
NOMES:	a	b	c	d	e	f	g	h	i	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	l	m	n
1. J.	*	*	*	*	*	*	*	X	X	X	*	X	X	*	X	X	X	X	*	X	X	X
2. H.	*	*	*	X	X	*	*	O	X	X	*	*	X	*	*	O	*	X	*	X	X	*
3. Jo.	X	X	X	X	X	X	*	X	X	*	*	*	X	X	*	X	X	X	X	X	X	X
4. T.	X	X	*	*	X	*	*	O	X	*	X	O	X	*	X	X	X	X	X	X	X	X
5. S.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	*	*	*
6. Pp.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	X	*	*
7. Al.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	*	*	*
8. W.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	X	*	*
9. Ja.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	X	*	*
10. Ws.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	*	*	*
11. Pa.	*	*	*	*	*	*	*	O	X	X	*	O	X	X	*	X	X	X	X	X	X	*
12. A.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
13. R.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	*
14. M.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	O	*
15. F.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16. Re.	X	O	O	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
17. Lhm.	X	X	X	X	*	*	X	X	X	*	X	X	*	*	X	X	X	X	*	X	X	X
18. And.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
19. L.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	*
20. Ro.	X	X	X	X	*	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21. Jc.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	O	*	X	X	*	*	X	X	X	X	X	X	X

TABELA 1 - Resultados dos alunos nos sub-Itens dos itens 1 e 2 da primeira parte do IA

Legenda da Tabela: * -> desempenho esperado
O -> desempenho parcial
X -> desempenho totalmente discrepante

Obs.: Os alunos 1 e 2 correspondem aos sujeitos do estudo

ITENS: NOMES:	Item										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. J.	O	O	O	X	X	O	*	X	*	O	O
2. H.	O	O	O	O	*	O	*	X	*	X	X
3. Jo.	O	*	*	X	O	*	*	X	*	O	O
4. T.	O	X	*	X	X	O	O	X	*	*	X
5. S.	*	*	O	X	*	*	*	*	*	O	O
6. Pp.	*	*	*	O	*	*	*	*	O	*	*
7. Al.	O	*	*	O	*	O	*	*	*	*	O
8. W.	*	*	*	O	O	O	*	*	*	O	O
9. Ja.	*	*	O	X	*	*	*	*	*	X	X
10. Ws.	*	*	*	O	*	O	*	*	*	*	*
11. Pa.	*	X	*	X	X	O	*	X	X	X	X
12. A.	*	*	*	O	*	*	*	*	*	X	*
13 .R.	*	*	O	O	*	*	*	*	*	O	*
14 .M.	*	*	*	O	*	*	*	*	*	X	X
15. F.	*	O	*	X	X	*	*	X	*	X	X
16. Re.	*	*	O	O	O	*	*	*	*	O	O
17 Lhm.	O	X	*	O	X	*	*	X	*	X	X
18. And.	*	*	*	*	*	*	*	*	O	O	O
19. L.	*	*	*	O	*	*	*	*	*	O	O
20. Ro.	*	O	*	X	O	*	*	X	*	X	X
21. Jc.	O	X	O	O	O	*	X	X	X	X	X

TABELA 2 - Resultados dos alunos nos itens da parte 2 do IA

Legenda da Tabela: * -> desempenho esperado

O -> desempenho parcial

X -> desempenho totalmente discrepante

Obs.: Os alunos 1 e 2 correspondem aos sujeitos do estudo

ITENS:	Item 1																				
NOMES:	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	l	m	n	2	3	4	5	6	7	8	
1. J.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	*	X	O	X	*	*	*	
2. H.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	O	*	O	*
3. Jo.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	*	X	X	X	X	O	*	*	*	
4. T.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	X	X	O	O	*	*	*	
5. S.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
6. Pp.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	*	*	*	O	*	*	*	
7. Al.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	*	*	
8. W.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	O	*	*	X	*	*	*	
9. Ja.	*	*	*	*	*	*	X	*	*	*	*	X	*	O	X	X	*	*	*	*	
10. Ws.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	*	*	*	*	*	*	*	
11. Pa.	*	*	*	*	O	X	X	X	*	*	*	X	*	X	X	X	O	O	*	*	
12. A.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	O	*	X	X	*	*	X	
13. R.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
14. M.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	X	X	O	X	*	*	*	
15. F.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	X	X	X	*	*	*	
16. Re.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	X	*	*	O	*	*	*	*	
17 Lhm.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	X	X	X	*	*	O	*	*	
18. And.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	O	*	*	*	*	
19. L.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	X	X	*	*	*	*	*	
20. Ro.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	X	*	X	X	X	*	*	*	*	
21. Jc.	*	*	*	*	*	*	X	*	*	*	X	*	*	O	O	X	X	X	*	*	

TABELA 3 - Resultados dos alunos nos itens da parte 3 do IA

Legenda da Tabela: * -> desempenho esperado

O -> desempenho parcial

X -> desempenho totalmente discrepante

Obs.: Os alunos 1 e 2 correspondem aos sujeitos do estudo

ANEXO VIII - RESULTADOS APRESENTADOS PELOS SUJEITOS NA SEGUNDA APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE ESCRITA E CONCEITOS

Concepção de Escrita

ITENS:	Item 1										Item 2													
NOMES:	a	b	c	d	e	f	g	h	i		a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	l	m	n	
1. Sujeito H.	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	
2. Sujeito J.	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	

Elementos do Processo de Leitura/Escrita

ITENS:	Item										
NOMES:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Sujeito H.	*	*	*	*	*	*	*	0	*	*	*
2. Sujeito J.	*	*	*	0	*	*	*	0	*	*	*

Matemática

ITENS:	Item 1													
NOMES:	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	l	m	n	2 3 4 5 6 7 8
1. Sujeito H.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	* * 0 0 * * *
2. Sujeito J.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	* * * * * *

TABELA 4 - Resultados apresentados pelos dois sujeitos nas três partes do IA, na segunda aplicação

Legenda da Tabela:

* -> desempenho esperado

0 -> desempenho parcial

X -> desempenho totalmente discrepante