

UM ESTUDO DAS POTENCIALIDADES E HABILIDADES NO NÍVEL DA PRÉ-ESCOLARIDADE E SUA POSSÍVEL INTERFERÊNCIA NA CONCEPÇÃO QUE A CRIANÇA CONSTRÓI SOBRE A ESCRITA.

Marieta Lúcia Machado NICOLAU*

Resumo: Este artigo é um “recorte” de uma pesquisa desenvolvida em 1992 com 80 crianças, sendo 20 de 4 anos, 30 de 5 anos e 30 de 6 anos da Creche Central/ COSEAS- USP. Serão apresentados os resultados obtidos com crianças de 6 anos, destacando: a linguagem oral, a formação de histórias, as concepções sobre a escrita, as produções escritas e os resultados do Teste ABC. Foram desenvolvidas entrevistas individuais sempre valorizando as justificativas infantis. Entre as conclusões, destaca-se a de que a classe social não foi causa suficiente para explicar positiva ou negativamente o desempenho infantil. O nível de auto-estima, as condições do processo de socialização, a idade, o trabalho pedagógico da creche, todos estes fatores, interagindo, mostraram-se responsáveis pelos desempenhos das crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil, linguagem oral, formação de histórias, realismo nominal e produções escritas.

O desenvolvimento infantil é fascinante, desafiador, dinâmico e, certas vezes, imprevisível. Neste processo de experiências e de buscas para tentar compreendê-lo, teoria e prática tornaram-se inseparáveis, pois ambas criam condições para que consigamos problematizar e questionar certezas estabelecidas, levantar hipóteses e chegar a constatações que, muitas vezes, cedem espaço a novas dúvidas, impulsionando-nos a novos caminhos, a outras explicações.

* Professora Associada do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP.

Nem sempre o ponto de vista coincide com os posicionamentos teóricos de outros estudiosos. Há pesquisadores que, ao privilegiarem determinados aspectos do desenvolvimento, acabam relegando outros a um segundo plano. Há aqueles que descartam procedimentos e conceitos que já foram úteis à elucidação de problemas sem, contudo, aproveitar as idéias que poderiam ainda ser válidas.

Por isso, mesmo conscientes de que focalizar apenas uma vertente do desenvolvimento infantil poderia favorecer um maior aprofundamento teórico, optamos por captá-lo em seus múltiplos aspectos, embora saibamos ser impossível abarcar todos eles. De acordo com tal ponto de vista, a linguagem, a orientação espacial e temporal, a percepção, a lateralidade e o esquema corporal (funções específicas, segundo Poppovic e Moraes, 1966) foram destacados pelo fato de entendermos que influenciam a qualidade da interação da criança com os estímulos do meio ambiente, pessoas ou objetos.

É necessário relativizar os posicionamentos teóricos e assumir as possíveis dúvidas. No entanto, atualmente, a compreensão do conceito de “prontidão” para a alfabetização mostra-se reduzida à de um conjunto de automatismos, transformada numa prática pedagógica pobre de preparação para o ato gráfico. Entendemos que a aprendizagem da leitura e escrita é sempre um processo único que se renova a cada nova situação, sendo que a teoria apoia a prática, e esta é um permanente desafio àquela.

Ao focalizar a criança, consideraremos conjuntamente as suas formas de apreender os estímulos do meio físico e social, o seu nível operatório de pensamento, os modelos de representação cultural que interferem no seu processo de socialização, as suas condições motivacionais, afetivo-sociais e psicomotoras. Sendo assim, as justificativas que as crianças oferecem às respostas que dão, têm um valor inestimável para a compreensão de seu desenvolvimento.

Uma criança está em condições para se alfabetizar quando se encontra num “estado de alerta”, o que significa também um interesse duradouro e pleno para interagir com o material simbólico da alfabetização, processando as suas respostas nos níveis afetivo-social, psicomotor e cognitivo. Isto decorre de um longo e gradual processo que depende tanto de aspectos maturacionais quanto daqueles que foram produto da estimulação ambiental. Sem desprezar a relevância do aspecto cognitivo no desenvolvimento infantil, é necessário igualmente considerar a importância das dimensões afetivo-social e psicomotora.

Colello (1990, p.38-139), analisando as idéias de Ferreiro e Le Boulch, destaca que “a escrita é histórica e, evolutivamente, ato e significado. Isso quer dizer que, mesmo tomando-a na perspectiva de Emília Ferreiro — como meio de comunicação e transmissão de idéias a partir da (re)construção de certas normas lingüísticas e ortográficas —, somos obrigados a admitir que ela presuppõe um ato motor, sem o qual não há representação gráfica”

Jerome Bruner, citado por Luria (1988, p.38), “observou corretamente que toda a percepção é um processo ativo e inerentemente complexo de classificar informações novas em categorias conhecidas, sendo um evento intimamente ligado às funções de abstração e generalização da linguagem”

Consideramos que “cada momento constitui-se em vivências, buscas, experimentação, descobertas, levando em conta que a criança tem características próprias, necessidades e possibilidades ilimitadas para se desenvolver” (Nicolau, 1990:49).

Wadsworth (1984, p.160), na tentativa de aplicar as idéias de Jean Piaget à pré-escola e ao 1º Grau, e referindo-se à aprendizagem da leitura e escrita, destaca a sua complexidade e, portanto, a necessidade de serem percebidas as relações que a envolvem. “A leitura envolve processos de percepção (tanto visuais quanto auditivos), processos cognitivos, motivação e significação. Os educadores precisam compreender todos esses processos nas suas relações complexas para que aprender a ler seja compreendido”

O referido autor julga que a “prontidão para a leitura refere-se a saber se a criança adquiriu as competências cognitivas e as habilidades perceptuais necessárias para aprender a ler: começar a dar significados às palavras e sentenças escritas. Mas prontidão para ler inclui muito mais”

Wadsworth (1984, p.163) ainda afirma que “a criança, na fase pré-operacional, até cerca de sete anos, tem dificuldade de responder aos aspectos lógicos dos problemas. Os conflitos entre percepção e pensamento são resolvidos em favor da percepção” Acrescenta ainda que “palavras escritas são o que Piaget denominou signo. Os signos, diferentemente dos símbolos, não têm relação com o que representam. A capacidade de usar signos se desenvolve depois da capacidade de usar os símbolos. Naturalmente, a fim de começar a ler com sucesso, as crianças precisam ser capazes de compreender o uso dos signos”

Desta forma, assumir a “mecânica da leitura” não significa pressupor que a leitura não esteja “afetada pela aprendizagem ou desenvolvimento” Isto porque “todas as atividades perceptivas estão sobre o controle do cérebro” E argumenta, ressaltando que “A criança que está tentando ler precisa ser capaz de discriminar visualmente de modo coerente todos os símbolos que formam as letras e as palavras. A discriminação dos traços distintos das formas, letras e palavras é uma habilidade aprendida; a criança não nasce com uma capacidade já desenvolvida e em funcionamento para tal discriminação” E seguindo a mesma linha de argumentação, Wadsworth diz que “em termos visuais, a criança aprende a discriminar só aqueles objetos espaciais que encontra no seu ambiente. Portanto, uma criança de 6 anos que tem pouca experiência com eles será menos capaz de distinguir entre as letras do alfabeto. Sem experiência, a criança não consegue “ver” as diferenças entre formas”

Portanto, para Wadsworth (1984, p.166), as crianças não só têm que “aprender a ver” as diferenças existentes entre as formas da letra e da palavra, mas também precisam diferenciar os sons. Entendemos, entretanto, que o problema não se esgota na diferenciação de sons e letras. Para se alfabetizar, a criança deve ter desenvolvido também a capacidade para analisar a linguagem.

Considerando ambos os aspectos, Lemle (1987, p.7) aborda os saberes e percepções que o alfabetizando deve desenvolver, isto é, o que representam os risquinhos pretos em uma página branca “O alfabetizando precisa compreender que cada risquinho preto vale como um som da fala. A discriminação das formas das letras que no nosso alfabeto são muito semelhantes exige uma percepção refinada”

Segundo essa autora, o alfabetizando enfrenta na “escrita” duas camadas superpostas de relação simbólica: uma entre a forma da unidade palavra e seu sentido ou conceito correspondente, e outra entre a seqüência de letras que transcrevem a palavra.

Percebe-se, no posicionamento de Lemle (1987. p.11), que é necessário dar-se destaque tanto às competências cognitivas quanto às habilidades psicomotoras, visto serem estas imprescindíveis para que o alfabetizando chegue aos “saberes básicos da língua”

Mas, como aferir as condições da criança para a alfabetização, considerando a complexidade da questão?

Há procedimentos mais tradicionais, tipo Teste ABC. Outros, no entanto, parecem inovadores. É o caso das situações lúdicas de observação processual das condições para as crianças se alfabetizarem (Nicolau, 1986, p.17-20). Partindo de estímulos propostos sob a forma de jogo, a criança se envolve na atividade e assim se “mostra”, movimentando-se, falando, justificando as suas respostas, escrevendo, desenhando, explorando livros de histórias e materiais diversos; além, é claro, de conversar sobre si mesma, seus interesses e experiências.

Essas atividades mostram-se ricas para as crianças manifestarem o seu potencial e as habilidades desenvolvidas. A relação interpessoal (adulto-criança, criança-criança) e a dialogia que se estabelece nesse processo propiciam ao educador selecionar procedimentos que, num dado momento e em determinada situação, possam mostrar-se positivos.

Julgamos, no entanto, que é possível utilizar os testes de prontidão se eles forem um instrumento a mais, e nunca a única forma de verificar as condições da criança para aprender a ler e a escrever. Igualmente, os seus resultados precisam ser relativizados (Nicolau, 1993, p.12).

Mas, referir-se aos aspectos envolvidos na alfabetização sem aproveitar as valiosas contribuições de Emília Ferreiro et al. (1982, 1985, 1986, 1987,...) seria um grande empobrecimento. Estes trabalhos focalizam as concepções que as crianças constróem sobre a escrita, destacam que o processo de alfabetização nada tem de mecânico, chamam a atenção para o fato de a criança colocar-se problemas, construir sistemas interpretativos, pensar, raciocinar e inventar meios para chegar a compreender esse objeto social particularmente complexo, que é a escrita, tal como existe em sociedade.

E o saber é encarado, nestas pesquisas, de maneira ampla e muito dinâmica: “Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como conhecimento. Saber quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade. Que esse saber coincida com o saber socialmente válido é outro problema embora seja esse, precisamente, problema do saber escolarmente reconhecido”. (Ferreiro, 1987, p.9).

Ferreiro, a partir de suas pesquisas, mostrou a proficuidade que as produções espontâneas infantis oferecem quando as crianças escrevem conforme supõem ser a escrita das palavras, uma vez que esse material é reflexo das concepções que têm e indica o período de evolução em que se encontram.

De acordo com o ponto de vista construtivo, Ferreiro (1987, p.13) distingue períodos principais na evolução psicogenética da escrita infantil: a distinção entre o modo de representação icônico e não icônico; a construção de formas de diferenciação intra e interfigurais e a fonetização da escrita, que se inicia no período silábico e culmina no alfabético.

Freinet também destacou as fases percorridas pelas crianças até chegarem à escrita convencional, ou seja: a do grafismo simples, não diferenciado; a dos rabiscos ao desenho e à imitação dos sinais gráficos; a da diferenciação entre desenho e escrita; a da lenta diferenciação da escrita, dos sinais e da disposição sintética do texto. A escrita, então, vai assumindo seu valor pela função de intérprete que exprime algo; novas e progressivas diferenciações ocorrem no conjunto gráfico; as linhas vão se tornando regulares, o grafismo não se mostra apenas intuitivo; surge, então, a relação entre grafismo das palavras e a palavra oral.

Muitos pesquisadores têm tentado identificar quais são os aspectos que mais interferem na aprendizagem da leitura e escrita. Cunha (1990, p.200-206), por exemplo, verificou quais os aspectos do desenvolvimento (lógico, conceitual e psicomotor) que se mostraram mais importantes para aprendizagem da leitura e escrita de crianças. E essa pesquisadora afirma que as duas variáveis internas (conceitual e psicomotora) funcionaram “como mediadoras das influências das variáveis externas” embora nenhuma interação entre as variáveis tenha sido significativa. Sua investigação permitiu chegar à conclusão de que “as crianças com níveis mais altos de desenvolvimento cognitivo e psicomotor foram as que apresentaram os melhores resultados”

E a pesquisadora dá destaque à variável psicomotora, afirmando que “sujeitos com desenvolvimento psicomotor alto estão mais aptos, ou mais habilitados para a compreensão de qualquer sistema de representação; pois, como se sabe, a psicomotricidade e a motricidade intervêm em todos os níveis de desenvolvimento das funções cognitivas, a partir dos esquemas sensório-motores e da percepção, sendo estes, por sua vez, substratos das representações pré-operatórias e das operações propriamente ditas”

Assim considerando, comparamos os resultados das crianças no Teste ABC (Lourenço Filho) e os níveis de conceptualização da escrita que apresentaram (Ferreiro e colabs.).

Dalhem, discípulo de Decroly, citado por Elias (1993, p.173-174), a nosso ver um precursor das atuais idéias, aponta as seguintes etapas percorridas pela criança até que consiga escrever nos moldes convencionais: fase pictórica, na qual a escrita se assemelha a desenhos abstratos dos objetos representados, e a fase em que a escrita associa-se à imagem do que se quer representar. Na segunda etapa, a criança se esforça e se aprofunda em direção à escrita do adulto; na terceira, há a preocupação com o traçado e com as propriedades do significantê; na quarta etapa, há a aquisição da escrita e, na quinta, o domínio da escrita.

Entre os autores interessados em desvendar o processo da alfabetização, é inquestionável a presença das idéias fundadoras de Piaget e seguidores, e de Le Boulch.

Com o objetivo de investigar a “prontidão” de crianças de 4, 5 e 6 anos para a alfabetização, foi iniciada, em 1991, uma pesquisa¹ com alunos de uma das creches do COSEAS-USP, campus de São Paulo. Entendemos “prontidão” como um “estado de alerta”, de interesse duradouro e pleno para interagir com o material simbólico da alfabetização. Assim, queríamos verificar como essas crianças processavam as suas respostas no nível afetivo-social, psicomotor e cognitivo.

Foram observadas, no próprio ambiente escolar, as manifestações das potencialidades, habilidades e suas possíveis influências sobre as concepções que as crianças construíam sobre a escrita. Desta forma, foi possível coletar dados suficientes para analisar, por grupo etário, as respostas infantis quanto: ao desempenho de linguagem verbal e não-verbal -, à manifestação de habilidades psicomotoras - orientação espaço-temporal, percepção, lateralidade e esquema corporal, segundo Poppovic Moraes (1966) -; às concepções que revelavam sobre a escrita e sua representação (Ferreiro, 1987); e quanto ao seu desempenho no Teste ABC, de Lourenço Filho (1967).

A Pesquisa: coleta de dados

A pesquisa propriamente dita foi iniciada em março de 1992, em uma das salas de aula de uma das Creches COSEAS/USP². A amostra consistiu em 80

1. Esta pesquisa foi realizada mediante o apoio da FAPESP.

2. A Creche Central localiza-se no campus da USP, São Paulo, SP, vizinha à Faculdade de Educação.

crianças: 30 (trinta) de 6 anos; 30 (trinta) de 5 anos e 20 (vinte) de 4 anos. Fez parte da sistemática da coleta de dados indagar às crianças a respeito dos porquês de suas respostas. Acreditamos que esta estratégia favoreceria a compreensão do processo do pensamento infantil diante dos estímulos propostos.

A coleta de dados incidiu sobre as seguintes áreas:

- a linguagem oral e a formação de histórias mediante a leitura de imagens;
- a psicomotricidade, incluindo as funções específicas básicas (lateralidade, percepção, orientação espaço-temporal, e esquema corporal);
- as concepções que as crianças têm sobre a escrita, análise dos níveis de conceptualização da escrita e a capacidade de análise da linguagem;
- o desempenho das crianças no Teste ABC.

Por ora, limitaremos esta exposição aos aspectos concernentes à linguagem, relativos ao grupo de seis anos.

Nas áreas indicadas, focalizamos, particularmente, aspectos e situações que provocassem respostas capazes de elucidar o desempenho infantil. Desse modo, foram observados vários itens, como as conversas informais sobre as atividades preferidas das crianças e de seus familiares; as referências ao trabalho dos pais e a temas de interesse surgidos no diálogo; o manuseio e “leitura” de dois livros de história bastante diferentes um do outro. Nesta atividade, a criança, após a exploração livre de um livro, deveria formar uma história ou, se a tarefa se mostrasse difícil, nomear os elementos, ou escolher algumas páginas, ou ainda dizer algo que ela desejasse sobre o referido livro³.

Além disso, foram propostas outras atividades, como a formação de histórias a partir de três cartelas; com os seus atributos (forma, cor, tamanho e espessura) e a discriminação de figuras propostas aos pares, com posições diferentes (dd, bb, pp, qq).

A fim de verificarmos as concepções que as crianças têm sobre a escrita e a sua capacidade de analisar a linguagem, criamos estratégias que permitiram observar a distinção entre o icônico e o não icônico, a correspondência entre a gravura de dois animais, boi e passarinho; a distinção entre “palavra” (entidade lingüística) e “coisa” (entidade no mundo), a discriminação entre o aspecto

3 Seleccionamos 2 livros com ilustrações: Camargo, M.; Frank, R. O passarinho vermelho. S.Paulo: Ática, 1986.; Franca, M.; Franca, E. A bota do bode. 13.ed. S.Paulo: Ática, 1990.

sonoro da palavra e os atributos físicos do objeto que ela nomeia; a percepção do caráter arbitrário do signo lingüístico; a avaliação da possibilidade, ou não, de leitura de palavras; a percepção que têm da função da escrita, bem como a avaliação dos níveis de conceptualização da escrita (Ferreiro, 1987. p.16-20) a partir da análise da escrita de uma frase e de duas duplas de palavras com sons próximos.

Condições de vida das crianças

Em relação ao grupo das 30 crianças de 6 anos, nascidas entre julho de 1984 e junho de 1985, constatamos que a maioria das mães (85,71%) exercia alguma função remunerada fora do lar, nos mais variados setores, além de haver duas estudantes. Entre os pais biológicos, 30% não residiam com as mães. Suas atividades profissionais eram igualmente muito variadas. Depreende-se desta análise que todas as crianças são cuidadas por alguém do sexo feminino e que 30% não convivem mais com os pais. Do conjunto de casais, somente 9,53% trabalham ambos na USP.

A renda mensal das famílias variava entre 4 e 30 salários mínimos⁴. O salário médio mensal era 5,54 salários mínimos. Em relação à situação dos casais, observamos que algumas mães assumiam os encargos familiares sozinhas ou com a ajuda de parentes próximos ou companheiros. Havia também crianças que moravam com familiares (avós, tios) por falecimento dos pais, ou por estes residirem em outras cidades. Segundo os comentários infantis, a separação dos pais é encarada com naturalidade pelas crianças.

As crianças e o comportamento de brincar.

Quanto às atividades preferidas, das 30 crianças, 25 delas verbalizaram que “brincar” e “jogar” era o que mais lhes interessava. Algumas associaram

4. Em agosto de 1991, o salário mínimo era Cr\$ 17.000,00 e em setembro, daquele ano, passou a Cr\$ 42.000,00.

“brincar” e “jogar” as pessoas com quem gostavam de brincar, priorizando as interações sociais antes mesmo de fazerem referências ao brinquedo.

Os meninos demonstraram preferência por brincadeiras envolvendo pneus, balanço, bola, casinha, boneco Ninja, e por atividades como: pega-pega, pintura, desenho, escrita, queimada e treino. As meninas mostraram predileção pelas brincadeiras de médico, de professora, de castelo, com bonecas, além de brincadeiras de casinha, com bola, com figurinhas, e ainda várias atividades, como desenho, pintura e pega-pega.

A partir dessas preferências, foi possível extrair algumas categorias que, sem se excluírem, assim se distribuem: jogos e brincadeiras de faz-de-conta (9 crianças); jogos de força e agilidade: pega-pega, pneus e balanço, bola, esconde-esconde e figurinhas (10 crianças); brincadeiras envolvendo construções e criações (8 crianças) e brincadeiras que priorizam os pares (9 crianças). Algumas crianças encaixaram-se em mais de uma categoria.

Conforme Sears (1965, p.133), “masculinidade e feminilidade não são simples resultados de sexo biológico. Uma vez que a sociedade concorda quanto às formas de comportamento apropriadas aos gêneros, estas devem ser aprendidas pela criança. O papel social é atribuído à criança baseado no seu sexo biológico desde seu nascimento, ela passa a ser tratada como membro daquele sexo” Entretanto, “masculinidade e feminilidade são qualidades complexas de personalidade, sem limites precisos e, somente com alguma centralidade. Um dos problemas metodológicos que decorre da definição de comportamentos sexuais na civilização ocidental está no fato de que esta civilização quase sempre definiu os gêneros como opostos” (Sears, 1965, p.134).

De um modo geral, as meninas gostam mais de brinquedos e brincadeiras consideradas “mais calmas” e de faz-de-conta, enquanto as predileções dos meninos incidiram naquelas mais movimentadas. Em ambos os grupos, brincar com outras crianças é uma condição muito importante; mas há meninas que disseram preferir as chamadas brincadeiras movimentadas, e meninos cujos interesses aproximavam-se mais das brincadeiras preferidas pelas meninas. Em síntese, brincar é importantíssimo para as crianças. As preferências dos meninos e meninas estão fortemente marcadas pelo aspecto cultural, além de estarem também evidenciadas pelas diferenças individuais.

A leitura de imagens e a formação de histórias

A observação da linguagem das crianças nas conversas informais permitiu detectar os interesses e apreender o vocabulário infantil. A linguagem oral mostrou-se um valioso instrumento de interação. Porém, por se tornar difícil abarcar o dinamismo e a complexidade da linguagem infantil, optamos, além da conversa, pela proposta de leitura de dois livros e pela apresentação de cartelas com figuras que favorecessem a formação de histórias.

Nas respostas a esses estímulos, três aspectos foram focalizados: a compreensão/interpretação das expressões lingüísticas (sentenças e palavras); a compreensão/interpretação da história e, conseqüentemente, a compreensão da organização da estrutura do texto.

Quanto aos livros, a escolha de *A bota do bode* ocorreu em função da simplicidade do texto e da sua temática (animais). Já *O passarinho vermelho*, embora premiado pela sua ilustração, não foi compreendido pelo grupo. A obra apresenta desenhos estilizados, com colorido forte, além de um conteúdo que focaliza a cadeia da vida: o ovo, o seu aquecimento pelo sol, a natureza. Tal compreensão exige da criança o estabelecimento de relações lógicas, talvez ainda não disponíveis na sua estrutura cognitiva. Por sua vez, as cartelas com gravuras permitiam a manipulação à medida que a criança pensava e formava a história.

Analisando as verbalizações infantis, constatamos que há uma natural fragmentação do narrador, característica da oralidade. Para muitas, este contar a partir de uma leitura de imagens consistia em uma leitura enumerativa, isto é, elas levantaram os elementos denotativos das páginas, sem o estabelecimento de uma seqüência e sem construir o significado da história. Os detalhes foram observados sem serem articulados.

A noção de leitura de enumeração e de construção (Escarpit, 1981, p.7-13) implica a noção de seqüência e de continuidade. Analisando as produções das crianças, vimos que muitas ainda não haviam desenvolvido estas noções. As histórias que elaboraram foram fundamentadas apenas nos aspectos visuais, sem

haver aprofundamento nos significados. Tudo indica que elas ainda não haviam formado os conceitos relacionados à temática da história do livro e que, portanto, não foram capazes de estabelecer relações entre os elementos.

Houve grande variabilidade na percepção de detalhes. Podemos afirmar que elas observaram imagens, cores e quantidades de elementos das imagens visuais; estabeleceram comparações entre o ato de dar de comer e ser alimentado (passarinhos); classificaram flores por cores; aplicaram idéias às novas situações e decidiram tanto em relação à seqüenciação dos fatos quanto ao final das histórias. Elas demonstraram que desenvolveram as habilidades do pensamento. (Raths, 1977, p.1-10).

Após a exploração livre do livro “A bota do bodé”, a criança foi convidada a contar uma história. Nessa oportunidade, as idéias principais geradas pelas imagens surgiram facilmente. A leitura de imagens foi, portanto, um fator decisivo para a formação de histórias. Acreditamos que, por haver a repetição das figuras, introduzindo o novo e mantendo a informação anterior, tornou-se possível uma leitura linear por parte das crianças.

Além desses livros, as crianças observaram três cartelas contendo figuras estampadas em uma de suas faces, formando uma história com três fatos principais: um menino leva osso ao cachorro; o cachorro, que estava em sua casinha, pega o osso e o come; finalmente, o menino vai embora. Feito isso, as cartelas foram embaralhadas, e a criança deveria colocá-las na seqüência de origem, além de formar uma história.

Conforme afirma Battro (1978, p.63), focalizando conceitos que Jean Piaget utilizou em sua vasta obra, “Uma constância perceptiva é reconhecida por três características: conservação de uma propriedade percebida, apesar da transformação de outras propriedades do objeto ou da figura; um desdobramento fenomenal que permite perceber ao mesmo tempo as propriedades conservadas e transformadas; e uma compensação que permite assegurar a constância em função das transformações no sentido inverso das propriedades não constantes”

À medida que as crianças manuseavam as cartelas, elas também estavam operando mentalmente. Esta simultaneidade de seqüências que o manuseio das cartelas permitiu, e as próprias construções do pensamento propiciam ganhos que ocorrem simultaneamente.

A leitura de imagem das três cartelas revelou-se mais palpável do que a das histórias dos livros, pois a criança podia deslocar as gravuras e, além disso, a quantidade dos episódios era menor

Raths (1970, p.1) destaca que o pensamento “está ligado ao homem global. Não se limita apenas ao domínio cognitivo. Abrange a imaginação, o pensamento com certo objetivo, exige a expressão de valores, atitudes, sentimentos, crenças e aspirações (...)”

A partir da análise das produções infantis, entendemos que as crianças pensaram, considerando esta acepção ampla de pensamento. Tornou-se também evidente que a apresentação de estímulos deve estar associada aos objetivos almejados.

Outras situações propostas às crianças

Quando apresentamos às crianças duas cartelas contendo pares de letras (bb) e (dd), a fim de observarmos se elas eram capazes de perceber a posição das letras, voltadas para o lado direito e esquerdo, constatamos que, entre as 30 crianças, 66,66% perceberam diferença entre p e b, enquanto 10 não o conseguiram. Estas últimas, segundo suas respostas, mostraram um raciocínio “centralizado, rígido e inflexível dada a impossibilidade de levar em conta várias relações ao mesmo tempo” (Rappaport, 1981, p.59).

Wadsworth (1984, p.165) refere-se às dificuldades relatadas por professores de alunos de seis e sete anos e até mais velhos que não diferenciam letras com “traços distintivos semelhantes” Para este autor, a criança pode ter dificuldade em ver e não em ler. “A criança que vê o espaço de uma perspectiva topológica ao invés de euclidiana parece conceituar espaço de um modo diferente do que o das crianças mais velhas e adultos. A criança que só tem conceitos topológicos vê o b, d, e q como sendo todos iguais. (...). Portanto, a criança sem conceitos euclidianos pode não ser capaz de ‘ver’ as diferenças entre formas que são topologicamente semelhantes” (Wadsworth, 1984, p.165).

Em relação ‘as diferenças sonoras entre as duplas: “menino” e “menina”, pau” e “paulada”, “margarida” e “margarina, observamos que mais de 90% das crianças não conseguiram estabelecer diferenças, tendo as respostas incidido sobre as características físicas dos objetos que nomeiam. Constatamos que elas, na sua

maioria, ainda não estabeleceram a relação letra-som, isto é, não houve ainda a percepção de que a pauta sonora mantém ligação com a quantidade de letras de uma palavra. As respostas direcionavam-se à imagem da coisa nomeada.

Depreende-se que quase todas não tinham ainda a conscientização da percepção auditiva, considerando a palavra. A capacidade de compreender a relação simbólica entre letras e sons da fala ainda não se encontrava suficientemente desenvolvida, bem como a de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes no signo lingüístico. Concordamos com Lemle (1987, p.11) quando destaca que formar o conceito de palavra é muito importante porque é “o cerne da relação simbólica essencial contida numa mensagem lingüística: a relação entre conceitos e seqüências de sons da fala”

Percebemos que os progressos advindos da função semiótica que destacam o pensamento da ação, criando a representação, ainda se deparavam com empecilhos na passagem da ação à operação por falta da reversibilidade do pensamento. Sendo assim, as respostas eram intuitivas, não havendo, ainda, configuração de conjunto e, portanto, relacionamento entre classes. Há um enriquecimento progressivo da linguagem, estimulada pela comunicação interpessoal. Mesmo assim, a apreensão dos objetos pelas crianças é bastante particularizada e só se explica se considerarmos as vivências infantis.

Quando pedimos à criança que se lembrasse de uma palavra que começasse com som semelhante a “pato” e “casa”, apenas 13 crianças (43,33%) conseguiram evocar sons iguais ou semelhantes, sendo que, entre estas, foram aceitas as respostas que mostrassem alguma ligação aos aspectos sonoros das palavras. Já em relação às demais 17 crianças (56,66%), suas respostas evidenciaram que elas ficaram presas aos atributos físicos dos objetos nomeados, indicando que ainda não formaram o conceito de palavra.

Já aquelas que consideraram os aspectos sonoros das palavras, suas respostas foram do tipo: “tapa porque tem pa”; “pano de prato”, explicando-nos que pano “não era”, só “prato”, destacando a sílaba final.

Verificamos, portanto, que a discriminação e a memória auditiva, quando envolvem a análise dos aspectos sonoros das palavras, constituem-se em dificuldades que ainda terão que ser superadas. Neste sentido, Titone (1988, p.72) aponta que a consciência metalingüística das crianças é um pré-requisito crucial para a leitura.

Investigamos também quais as concepções que a criança tinha sobre o signo lingüístico e se percebia o seu caráter arbitrário. Para tal, perguntamos se ela poderia, ao nascer, ter recebido outro nome que não o seu, e se o animal cachorro poderia ser denominado de gato, e se este poderia ser chamado de cachorro, atentando para as justificativas criadas.

A maioria das crianças (83,33%) respondeu que não poderia ter outro nome diferente, justificando as suas respostas pelos atributos físicos ou segundo os aspectos emocionais. Já as crianças que estavam em vias de perceber, ou que já haviam percebido o caráter arbitrário do signo lingüístico e que apresentavam um esquema conceitual mais elaborado, num total de 5 (16,66%), alegaram que: “cachorro pode chamar gato porque não colocou o nome ainda”; “sim porque eu podia ter qualquer nome”; “gato chama gato porque teve este nome; Luiz, Ana podia ser o nome do gato”

Vygotsky (1978, p.169) afirma que “As expressões verbais não podem nascer completamente formadas; têm que se desenvolver gradualmente. Este complexo processo de transição do significado para o som tem também que se desenvolver e aperfeiçoar. A criança tem que aprender a distinguir entre a semântica e a fonética e a compreender a natureza da diferença entre uma e outra coisa. A princípio, começa por utilizar o pensamento e as formas verbais e os significados sem ter consciência deles como coisas distintas. Para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que denota. Tal concepção parece ser característica da consciência lingüística primitiva(...).”

Algumas experiências simples mostram que as crianças em idade pré-escolar “explicam o nome dos objetos pelos seus atributos (...). Trocar os nomes significaria trocar as características específicas de cada objeto, tão inseparável é a conexão de ambos no espírito da criança(...).”

“A fusão dos dois planos da imagem, o plano semântico e o plano vocal, começa a desarticular-se à medida que a criança cresce e a distância entre um e outro vai aumentando gradualmente. Cada estágio no desenvolvimento das palavras implica uma inter-relação específica entre os dois planos. A capacidade da criança para comunicar através da linguagem encontra-se diretamente relacionada com a diferenciação dos significados das palavras no seu discurso e na sua consciência(...).”

Verificamos que, nos dois grupos, o que resulta não é precisamente uma homogeneidade singular de respostas, mas uma variedade dentro de padrões comuns. “Através da emergência da fala, encontram-se muitos pré-requisitos comunicativos. A criança deve poder perceber, analisar e armazenar mensagens verbais, acontecimentos e participantes humanos; e deve poder empenhar-se na interação verbal para o empreendimento de várias metas pessoais e interpessoais” (Mello, 1991, p.36).

Essa percepção, análise e armazenagem de mensagens verbais variou, especialmente, se compararmos os tipos de respostas dos dois grupos. Nos comentários infantis, o componente afetivo se fez sentir principalmente em relação à possibilidade de troca dos nomes. Este, para a criança, tem um forte conteúdo emocional, podendo estar ligado à sua auto-estima. Segundo Oacklander (1980, p.309), “uma imagem é uma representação de algo não uma coisa real.(...). Todos os bebês pensam que são maravilhosos. Entretanto a forma como uma criança se sente em relação a si mesma depois de algum tempo é certamente determinada em grande medida pelas primeiras mensagens que recebe de si mesmo. Em última análise, porém, é a própria criança que traduz essas mensagens para si. A criança escolhe do ambiente qualquer coisa que reforce as mensagens parentais”

Portanto, “à medida que vai formando sua personalidade, desenvolve-se também sua identidade, seu EU, isto é, aquele aspecto do EU que nos dá a sensação de pertencermos a grupos, que faz com que nos sintamos, ao mesmo tempo, iguais a todos os outros do grupo e diferentes de todos eles. A família é muito importante enquanto agente socializador da criança pequena” (Nicolau, 1991, p.170).

Por outro lado, o processo de desenvolvimento cognitivo implica a perda da perspectiva egocêntrica e, conseqüentemente, um direcionamento para diferentes perspectivas de modo a “tornar-se capaz de se colocar fora dos próprios sentimentos. No final do período pré-operacional, a criança já perdeu parte de seu egocentrismo(....)” (Bee, 1977, p.148).

O nível de formação conceitual das crianças influencia as suas respostas. “Um conceito é uma informação ordenada a respeito das propriedades de uma ou mais coisas - objetos, eventos ou processos - que tornam qualquer coisa particular ou classe de coisas capaz de ser diferenciada e também relacionada com outras coisas ou classes de coisas. As operações cognitivas na formação de con-

ceitos ao nível concreto demandam que a criança preste atenção a características perceptíveis de um objeto, discrimine o objeto de outro objeto, lembre o objeto discriminado, adquira o nome do conceito e lembre o nome do conceito” (Klausmeier, 1977, p.52).

Pudemos observar que as crianças percorrem a trajetória de formação de conceitos nos mais diversos ritmos. Há crianças que indicaram uma redução significativa do realismo lógico, já que o nome não é mais o portador das características da coisa. Neste sentido, até a análise fonêmica já está sendo feita.

Desenho. Escrita. Realismo nominal. Função da escrita.

Quando propusemos às crianças que fizessem um desenho de qualquer coisa e que depois escrevessem algo, observamos que, das 30 crianças, 27 delas (90%) foram capazes de diferenciar o desenho de escrita. De acordo com Freinet (1977), o desenho é a etapa indispensável para a criança chegar à leitura e escrita. Ferreiro (1987, p.19) apresenta “uma linha regular de evolução da escrita infantil: a primeira seria a distinção entre o modo de representação icônico e não icônico. A distinção entre ‘desenhar’ e ‘escrever’ é de fundamental importância.”

Para examinarmos se as crianças estabeleciam diferenças entre números, desenhos e palavras, apresentamos um livro de história com capa colorida, que apresentava números, desenhos e palavras. Das 30 crianças, 28 conseguiram discriminar números, desenhos e palavras, o que nos fez concluir ser esta uma atividade já superada pelo grupo de 6 anos.

A fim de verificarmos se as crianças eram capazes de estabelecer a correspondência entre gravuras de animais e as palavras que os nomeiam, apresentamos as gravuras de um passarinho e de um boi, mostrando, a seguir, os respectivos nomes, escritos com o mesmo tipo de letra, em cartelas de cartolina. Pedimos às crianças que estabelecessem a correspondência entre cada figura e seu respectivo nome escrito.

Das 30 crianças, 21 delas (70%) não conseguiram corresponder as gravuras às respectivas palavras porque ficaram presas aos atributos físicos da coisa representada: “Boi é grande. Tem mais letras. Passarinho é pequeno. Tem poucas letras”

Para investigar se as crianças eram capazes de estabelecer correspondências entre a palavra ouvida e a sua imagem escrita (o realismo nominal), nomeamos duas palavras (alfinete e trem) e perguntamos qual delas era a palavra menor, isto é, qual se escrevia com menos letras. As respostas indicaram que 25 (83,33%) relacionaram a quantidade de letras da palavra ao tamanho da coisa representada, mostrando que não distinguiram o signo lingüístico da coisa nomeada. Apenas 5 demonstraram que já desenvolveram a capacidade de destacar o significante como um aspecto do signo lingüístico, o que nos fez crer que estes últimos estão estabelecendo ligação entre escrita e fala.

Foi-lhes solicitado ainda que pensassem em duas palavras: uma escrita com poucas letras; e a outra, com muitas letras. A seguir, deveriam dizê-las, justificando o porquê da escolha. Houve 23 crianças (76,66%) que não conseguiram nomear palavras separando o signo lingüístico da coisa nomeada. Apenas 7 crianças conseguiram focalizar o signo lingüístico: “Passarinho é comprida e camelo é mais curta”

Os resultados foram praticamente os mesmos da situação anterior e indicam que as crianças pensam, levantam as suas hipóteses sobre os estímulos que lhe são propostos e mantêm coerência nas respostas que oferecem; as quais refletem o seu desenvolvimento. Apenas 1 criança que, na situação anterior, não tinha conseguido focalizar o signo lingüístico, nesta conseguiu fazê-lo. Talvez essa nova aquisição possa ser explicada pelo dinamismo do conhecimento infantil..

Perguntamos também às crianças se era possível a leitura de palavras com duas ou três letras. Para tanto, apresentamo-lhes duas cartelas, contendo duas letras cada uma, escritas com o mesmo tipo e tamanho. Constatamos que 28 crianças (93,33%) responderam que sim, isto é, é possível lê-las: “porque são letras que estão escritas e por isso dão para ler”. As 2 crianças que responderam: “não dá para ler”, utilizaram o mesmo argumento: “não dá porque têm duas letras”. Mas em relação às palavras “mãe” e “pai”, também apresentadas, todas verbalizaram ser possível lê-las.

Embora Ferreiro (1987, p.46) refira-se à “quantidade mínima de caracteres, critério este que perdura por muito tempo e que tem uma influência decisiva em toda evolução (da escrita), isto é, não basta que haja letras; é preciso uma certa quantidade mínima (que em geral oscila em volta de três) para que se possa ler, já

que com poucas letras não se pode ler”, as respostas das crianças do grupo de 6 anos direcionaram-se em outro sentido. Nas situações propostas, elas opinaram sobre a escrita que lhes foi apresentada e não sobre a própria produção escrita. Esta é uma variável que pode ter influenciado as suas respostas no que diz respeito à possibilidade de leitura com duas ou três palavras.

Embora Ferreiro tenha pesquisado as opiniões das crianças em relação às suas próprias escritas, entendemos, no entanto, que a criança é ativa e que constrói e (re)constrói continuamente as suas percepções à medida que se depara com estímulos ambientais. Sendo assim, torna-se mais difícil separar a percepção que ela tem quando opina sobre o que escreveu e sobre o que está escrito. O processo é dinâmico e total, isto é, ela tem as suas concepções e vai modificando-as tanto em relação ao que escreve quanto à leitura do que está à sua disposição.

Observamos que as crianças responderam as nossas indagações sem titubeios. Elas afirmaram, de maneira clara, que é o fato de saber ler que torna a leitura possível. Talvez, por ainda não terem chegado à hipótese silábica, aos conflitos e às contradições inerentes à aprendizagem da escrita, ainda não se haviam deparado com o problema de ser possível ler com duas ou três letras. O fato é que, levando-se em conta a lógica das respostas infantis, entendemos que elas já desenvolveram uma idéia fundamental: quem sabe ler, lê qualquer coisa.

Conversamos também com as crianças sobre a função da leitura e da escrita. Elas nos disseram que a leitura e a escrita servem: “Para escrever quando a gente tem compromisso. Precisa ler e escrever para mandar relatório, carta e contas” “Pra aprender ler até coisas em inglês”; “Para a gente lembrar das coisas” “Para ler os livros e saber escrever qualquer coisa”;

Considerando o conjunto das respostas dadas, conclui-se que elas perceberam a função social da escrita: compreenderam que tal aprendizagem abre portas ao conhecimento; favorece a obtenção de trabalho, serve para registrar informações que se perderiam se dependessem apenas da memória. Vários são os depoimentos que evidenciam o vínculo que as crianças estabelecem entre ler e escrever, além de relacionarem a aprendizagem da leitura e da escrita ao processo de escolarização formal, aparecendo a grafia em letra cursiva como um ideal a ser atingido, algo que vale mais do que escrever com letra de forma.

A escrita das crianças das crianças diante de situações diversas

Quanto ao desempenho na escrita, consideramos dois aspectos principais: o levantamento das letras, outros caracteres e figuras que foram utilizadas nas diferenciações intra e inter-figurais e as próprias palavras e frases que escreveram.

Pronunciamos duplas de palavras com alguma semelhança sonora ou com semelhanças mais acentuadas, sugerindo que elas as ouvissem bem para, posteriormente, escrevê-las: “bola e bolinha”; “cachorro e cachorrinho”; “peixe e pêra”, além da frase: “A menina brinca” Quando a criança alegava não saber escrever, era estimulada a desenvolver a atividade a seu próprio modo.

Consideramos somente as produções das 28 crianças (93,33%) que não tinham uma familiaridade maior com a escrita convencional e que possuíam, portanto, uma escrita própria. Deixamos de lado 2 crianças que já estavam muito próximas da escrita alfabética.

A seguir, apresentaremos exemplos das letras e de outros caracteres utilizados nas diferenciações intra e inter-figurais de palavras:

Ferreiro (1984, 1985, 1988) tem situado as produções escritas das crianças em três grandes períodos: a distinção entre a forma icônica e não icônica de representação; a construção de formas de diferenciação, que vai propiciando um controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos e, finalmente, a fonetização da escrita, que vai ocorrendo do período silábico-alfabético ao alfabético. O percurso percorrido pelas crianças em relação às conceptualizações que fazem a respeito da escrita é muito dinâmico e varia em relação a momentos e situações que o envolvem.

Vários são os fatores que exercem influência sobre estas concepções, tais como: as ações, as construções e reconstruções que as crianças fazem sobre o objeto que estão conhecendo; as assimilações e acomodações adaptativas de seu corpo e de sua mente. Tais fatores formam um conjunto de influências tão dinâmico que se torna difícil interpretar fielmente as produções escritas.

Ao escreverem as duplas de palavras e a frase sugerida, elas tanto conseguiram explicar, com bastante clareza, os critérios que estabeleceram, como também mostraram arbitrariedade nas explicações.

Mesmo assim, consideramos suas produções escritas como pertencentes ao nível I quando não houve diferenciação entre escrita e desenho, ou quando, na maioria das vezes, houve a utilização de desenho e escrita, simultaneamente.

O nível II foi utilizado para as produções que evidenciaram que as crianças estavam buscando diferenciações nas suas escritas para que estas pudessem significar coisas diferentes. Os recursos empregados para tal diferenciação consistem na variação da quantidade de letras ou de outros sinais, no próprio repertório de sinais utilizados e/ou na posição das letras, ou ainda em outros expedientes diferenciadores.

Chamamos de nível II para o nível III aquelas produções que denotaram em uma e, principalmente, em mais situações, que as crianças estavam atentas às propriedades do significante.

Finalmente, o nível III coube à escrita que refletiu a percepção de que a quantidade de letras pode coincidir com a quantidade de partes na emissão oral (sílabas), até a que demonstrou que a criança já percebeu que a sílaba também podia ser reanalisável (período silábico-alfabético).

Constatamos que, em relação à diferenciação entre desenho e escrita, 28 delas (93,33%) demonstraram ter conseguido tal diferenciação, uma vez que escreveram com letras convencionais e outros caracteres; apenas 2 crianças mesclaram letras, outros caracteres e desenhos entre as letras.

A variação de letras nas duplas de palavras com proximidade sonora ocorreu com 26 crianças (86,65%) mediante supressões, acréscimos e inversões das posições das letras. Apenas 1 criança diferenciou as duplas de palavras com tracejados contínuos, do tipo de escrita manuscrita irreconhecível.

A quantidade de letras também variou: 25 crianças (83,33%) escreveram com 3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14 e 18 letras, caracteres, formas geométricas e tracejados. A média de utilização de diferenciações, neste grupo de 6 anos, foi de 9 letras ou similares.

Quanto ao tamanho das letras, vimos que, para 12 crianças (40%), houve o estabelecimento da relação tamanho da letra e tamanho dos objetos representados, isto é, letras maiores para os nomes das coisas maiores e vice-versa, ou fizeram letras aparentemente iguais, mas deixaram um maior espaço entre elas quando nomeavam um objeto maior. As demais crianças (60%) conseguiram focalizar o signo lingüístico, mantendo o tamanho das letras, independente do tamanho da coisa representada.

No que diz respeito às propriedades sonoras do signo lingüístico, constatamos que 13 crianças (43,33%) utilizaram a mesma letra ou o mesmo tracejado para representar sons iguais ou semelhantes. Interpretamos como um avanço em relação ao período silábico quando letras, tracejados ou outras formas de representação puderam adquirir valores estáveis nas palavras escritas.

Quanto à extensão das palavras e sua relação com a pauta sonora, 17 crianças não levaram em conta este aspecto nas suas representações, sendo que somente 13 delas mantiveram alguma relação entre a pauta sonora da palavra e sua extensão em termos de quantidade de letras.

Já no que diz respeito à relação letra-som, isto é, uma letra para cada som, somente 5 crianças consideraram esse aspecto, enquanto as demais 25 crianças (83,33%) não se ativeram a ele nas suas produções escritas.

A partir de uma análise abrangente das produções infantis, podemos afirmar que a idéia de símbolo não está formada para boa parte deste grupo. Se estivesse, tal construção possibilitaria a compreensão de que as letras, tracejados ou outras representações poderiam funcionar como símbolos dos sons da fala. Pressuporia a compreensão de que “uma coisa é símbolo da outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada” (Lemle, 1987, p.7).

Outro aspecto não resolvido por parte do grupo é a “conscientização da percepção auditiva”, que permite a compreensão de que “se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças lingüisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som” Da mesma forma, “a formação do conceito palavra, isto é, os acasalamentos de som e sentido que utilizamos como tijolos na expressão de nossos pensamentos” (Lemle, 1987, p.7), é essencial para quem vai se alfabetizar. Este grupo não formou, na sua maioria, este conceito. Para se alfabetizar, a criança precisa conseguir separar, na corrente da fala, as unidades-palavra.

Considerações Finais

Concluimos que o desempenho infantil mostrou-se dinâmico e variável de grupo etário para grupo etário, de criança para criança, em momentos e situações

diversas. O nível sócio-econômico não interferiu nos desempenhos: crianças de um mesmo estrato sócio-econômico apresentaram diferentes desempenhos, e crianças de diferentes estratos sócio-econômicos apresentaram desempenhos próximos.

Destaca-se, portanto, que a classe social não é causa suficiente para a geração de expectativas positivas ou negativas em relação ao desempenho infantil. Não se trata de dom nem de déficit. As crianças de nível sócio-econômico-cultural mais alto, cujos pais têm um nível cultural mais elevado, apresentaram também resultados mais baixos, e vice-versa.

O processo de desenvolvimento infantil, o nível de auto-estima, as condições em que se dá o processo de socialização e de construção do conhecimento, a idade, as condições físicas e aquelas que a instituição pré-escolar oferece, enfim, todos estes fatores, entre outros, interagindo, são responsáveis pelas produções das crianças. Por outro lado, a estimulação pedagógica da creche muito provavelmente contribuiu para atenuar os efeitos das desigualdades sociais.

Nossos resultados sinalizam para a importância que tem a interação destes fatores. No entanto, mesmo considerando a diversidade das respostas infantis, há padrões mais ou menos estáveis para as várias faixas etárias. Houve diferenças marcantes entre o desempenho de 6, 5 e, especialmente, de 4 anos em termos de interesse, do tempo gasto para desenvolver as atividades, da compreensão das instruções orais, do índice de atenção despendido e, fundamentalmente, da qualidade das respostas emitidas. Da mesma forma, os aspectos maturacionais também se fizeram sentir nos três grupos etários.

Em relação à linguagem oral, as crianças de 6 anos expressaram-se de forma mais compreensível, dando-nos "pistas" mais concretas do que as de 5 anos e 4 anos.

Outra forma que se mostrou muito adequada para se conhecer a linguagem infantil, seu vocabulário, a leitura de imagens e as relações lógicas foi ouvir as histórias formadas. Foi também possível avaliar o nível de complexidade dos textos, as formas de percepção das figuras, os conceitos já formados, bem como a manifestação espontânea sem a interferência do adulto.

As crianças de 6 anos relacionaram a escrita à abertura ao conhecimento, à obtenção de trabalho, ao resgate de informações, à leitura, à escolaridade formal. Quanto às concepções infantis em relação ao caráter arbitrário do signo linguístico, foi possível verificar que prevaleceu, nas respostas, a inculcação social das palavras. A lógica infantil funcionou como se os nomes se constituíssem em etiquetas fixas e imutáveis.

A comparação dos resultados das crianças de 6 anos no Teste ABC (Lourenço Filho) e o níveis de conceptualização da escrita (Ferreiro) indicaram que 12 crianças (40%) foram consideradas como “prontidão inferior” e, em relação ao nível de conceptualização da escrita, situaram-se nos níveis I e II (não diferenciação entre desenho e escrita, e primeiras e poucas diferenciações); 14 crianças (46%) foram classificadas no ABC como “prontidão média”, e destas, nenhuma se situou no nível I: 6 foram classificadas entre os níveis I e II; e 8, no nível II. Das 3 crianças avaliadas no nível de “prontidão superior”, 2 tiveram as suas escritas avaliadas no nível III e 1 entre os níveis II e III.

Tais resultados assinalam que os educadores necessitam conhecer as características de cada etapa do desenvolvimento infantil para selecionarem estímulos desafiadores segundo as possibilidades das crianças. Ao conviver com elas, o adulto, através da observação do comportamento infantil, vai sendo capaz de selecionar os estímulos apropriados. Caso isto não ocorra, as próprias crianças o farão, como ocorreu no nosso estudo.

Referências Bibliográficas

- BATTRO, A.M. Dicionário terminológico de Jean Piaget. São Paulo: Pioneira, 1978. 245p.
- BEE, H. A criança em desenvolvimento. São Paulo: Harbra, 1984. 421p.
- CARRAHER, T.N.; REGO, L.L.B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.39, p.3-10, nov. 1981.
- COLELLO, S.M.G. Linguagem escrita e escrita da linguagem Emília Ferreiro e Jean Le Boulch: um confronto de teorias. São Paulo, 1990. 149p. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação da USP.
- CUNHA, M.F.C. Desenvolvimento psicomotor e cognitivo: influência na alfabetização de criança de baixa renda. São Paulo, 1990. 250p. Tese (Doutorado) — Instituto de Psicologia da USP.
- ELIAS, C.M. De Emílio à Emília: contribuições para as questões do ensinar e do aprender. São Paulo, 1993. 274p. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da USP.
- ESCARPIT, D. Sobre a imagem: meio de comunicação e expressão da criança pequena. Boletim Informativo FNLIJ, Rio de Janeiro, v.15, n.62, p.7-13, 1981.
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. 2.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. 103p.
- FREINET, C. O método natural. Lisboa: Estampa, 1977. v.1
- GIACAGLIA, L.R.A. Teorias da instrução e ensino por descoberta: contribuição de Jerome Bruner. In: PENTEADO, W.M.A. (Org.). Psicologia e ensino. São Paulo: Papalivros, 1980. p.42-58.
- GOES, M. C. R. Critérios para avaliação e noções sobre a linguagem escrita em crianças

- não alfabetizadas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 49, p.3-14, maio 1984.
- KLAUSMEIER, H. J. Aprendizagem e capacidades humanas. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.
- LE BOULCH, J. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 275p.
- LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 1987. 72p.
- LOURENÇO FILHO, M.B. Testes ABC. 9.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967. 122p.
- MELO, L.E. (Org.). Curso de Difusão Cultural: tópicos de psicolinguística. São Paulo: FFLCH/USP, 1991. 79p.
- NICOLAU, M.L.M. Educação pré-escolar: fundamentos e didática. 5.ed. São Paulo: Ática, 1997. 320p.
- _____. Textos básicos de educação pré-escolar. São Paulo: Ática, 1993. 245p.
- _____; MAURO, M.A. Alfabetizando com sucesso. São Paulo: EPU, 1986. 114p.
- _____. Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. São Paulo, 1993. 299p. Tese (Livre-Docência) — Faculdade de Educação da USP.
- OAKLANDER, V. Descobrendo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.
- PIAGET; J.; INHELDER, B. A psicologia da criança. São Paulo: Difusão Européia de Livro, 1968. 146p.
- _____. Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant. Paris: CDU, 1962.
- POPPOVIC, A.M.; MORAES, G.G. Prontidão para alfabetização. São Paulo: Vetor, 1966.
- RAPPAPORT, C. R. Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981. 2v.
- RATHS, L.E. et al. Ensinar a pensar. São Paulo: EPU, 1977. 441p.
- SEARS, R.R. Development of gender role. In: BEACH, F.A. (Ed.). Sex and behaviour. New York: Wiley, 1965.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. Lisboa: Antídoto, 1979. 135p.
- WADSWORTH, B. Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. São Paulo: Pioneira, 1984. 360p.

Abstract: *This work is part of a research carried out in 1992 with eight children — two children of four years old, three of five and three of six — in the Central Day Nurse of the University of São Paulo. In this article, the results obtained with the children of six years old: are related; they showed emphasis on oral language, story development conceptions about writing, written productions and results on the ABC Test. Individual interviews were developed, always giving special attention to the justifications given by the children. We draw the following conclusions: social class is not sufficient to positively or negatively explain children's performance. Self esteem level, socialization conditions, age, educational work in nurse, all these factors interacting are responsible for children's performance*

Keywords: *Child development, oral language, story development, written productions and nominal realism*

(Recebido para publicação em 26.02.96
e liberado em 24.03.97)