

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE NOÇÕES SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA EM CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS

Maria Cecília R. de Góes

Da Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

A preocupação do presente trabalho está em ampliar os critérios que são empregados, sistematicamente ou não, na avaliação das condições de crianças nas fases preliminares e iniciais da alfabetização. A partir de abordagens evolutivas do domínio do sistema de linguagem escrita é proposto um conjunto de critérios que engloba: o nível de apreensão do caráter simbólico escrito e das formas de registro da fala, no reconhecimento e na produção; o nível de apreensão da dimensão sonora enquanto independente do significado da fala, bem como a habilidade analítica em relação a esta dimensão; o nível de apreensão das funções da linguagem escrita; e o nível de apreensão de noções metalingüísticas. Um conjunto de situações-tarefas foi elaborado a partir desses critérios e aplicado a um grupo de crianças de pré-primário e primeira série. Os dados foram analisados de modo a se verificar a adequação das situações-tarefas propostas e derivar orientação e sugestões para emprego deste tipo de avaliação por professores.

SUMMARY

This study is concerned with the need of extending the criteria that are applied, systematically or not, to assess childrens' condition in the preliminary and initial teaching stages of writing and reading. Based on developmental approaches of the process of mastering the written language system, a set of criteria is proposed including: the level of apprehension of the symbolic nature of the written system and of the recording patterns of speech, in recognition and production; the level of apprehension of the phonological dimension as independent from meaning of speech, as well as the analytic ability in relation to this dimension; the level of apprehension of the functions of the written language; and the level of awareness of metalinguistic notions. A set of task-situation was elaborated from those criteria and applied to a group of pre-elementary and first-grade children. The findings were analysed so as to check the appropriateness of the task-situations proposed and to derive orientation and suggestions for utilization of this type of assessment by teachers.

A EVOLUÇÃO DO DOMÍNIO DO SISTEMA ESCRITO NA CRIANÇA

Pesquisadores têm mostrado que as noções da criança em relação à linguagem escrita têm uma progressão que vai desde a produção de rabiscos e a aprendizagem da fala, passando pela de desenhos e pelo surgimento do jogo simbólico, pela tentativa de escrita e noções rudimentares do sistema escrito, até a produção e compreensão dos símbolos do sistema escrito, e a produção

e leitura de textos (Gibson e Levin, 1975; Luria, 1978; Vygotsky, 1978; Ferreiro e colaboradores, 1979).

A criança pequena tem contato cotidiano com a escrita mesmo que, no lar, não tenha acesso a livros, revistas, jornais, etc., que são veículos de textos convencionais. Ela pode observar placas, cartazes, rótulos de mercadorias, etc. Além disso, ela rabisca, desenha e, depen-

A autora agradece a Marta Kawao pela colaboração na fase de coleta de dados deste trabalho.

dendo de seu nível de desenvolvimento, produz sinais gráficos — mais, ou menos, semelhante à escrita — cópia letras, e assim por diante. Ao entrar para instituições “pré-escolares” ela já domina razoavelmente a linguagem falada e apreende, na sua interação verbal, diferenças sutis entre palavras.

Naturalmente é preciso considerar que a criança de nível sócio-econômico baixo tem uma experiência com o sistema escrito muito reduzida se comparada com a criança de classe média. A sua linguagem também tem características diferentes, o que dificulta sua inserção na situação escolar (ou pré-escolar) tal como está configurada. No entanto, ela tem um domínio da linguagem falada e possui noções rudimentares sobre o código escrito, compatíveis ou não com as características reais desse sistema. Em estudos anteriores da autora (Góes e Martlew, 1983) os resultados da aplicação de um conjunto de situações para avaliar tais noções mostraram uma progressão da criança no domínio das relações entre o código falado e o escrito e na apreensão das peculiaridades deste último. A análise das formas como as crianças lidam com situações de cópia, escrita livre, ditados, etc., mesmo que estejam na faixa dos quatro ou cinco anos, mostra que elas efetuam muitos avanços na direção da aprendizagem do sistema escrito, nessas fases em que ainda não lêem ou escrevem.

O domínio do sistema de linguagem escrita implica a apreensão de dois aspectos básicos: do seu caráter simbólico (conforme análise de Vygotsky, 1978) e da dimensão sonora como independente do significado mas relacionada a este (conforme a análise, por exemplo, de Lundberg, 1978). Os dois aspectos estão interrelacionados porque a criança deve chegar a lidar com o som como um elemento independente, e que comporta unidades, e a captar a possibilidade de registro do som dentro de um conjunto de regularidades, ou seja, dentro do sistema de símbolos, podendo então começar a tomar as unidades da fala como entidades lingüísticas.

Análises da apreensão do caráter simbólico da linguagem escrita, como as de Vygotsky (1978), Luria (1978) e Ferreiro e colaboradores (1979), foram destacadas em trabalho anterior da autora (Góes e Martlew, 1982) e são brevemente apresentadas aqui. Na produção da “escrita” de crianças de diferentes faixas etárias se pode observar uma progressão que vai do rabisco à escrita convencional. A criança pequena, diante de um ditado, rabisca, sem qualquer relação com o conteúdo ou a forma da fala (podendo até “escrever” antes de ouvir o ditado). Num outro nível a criança desenhara a fala; a frase “a casa é bonita”, por exemplo, é registrada com o desenho de uma casa. Outros passos de progresso permitirão à criança efetuar um registro com pseudo-letras, combinadas ou não com números. Nos níveis seguintes ela empregará letras. Essa última fase tem uma dinâmica e evolução que merecem maior investigação. O estudo de Ferreiro e colaboradores (1979) sugere uma evolução deste nível em termos de correspondências globais entre a fala e a escrita, correspondências de partes das palavras, correspondências de sílabas e, finalmente, correspondência alfabética.

Também com relação ao reconhecimento da escrita se pode observar que a criança progride na apreensão

de que o registro é simbólico e implica regras num sistema. Essa aprendizagem pode ocorrer, em certo grau, antes do ensino formal mas é a situação escolar que deveria incentivar e garantir explicitamente a superação desse passo.

Ao iniciar o processo de alfabetização a criança domina razoavelmente a linguagem falada tanto no aspecto semântico quanto sintático. Uma condição para começar a compreender o sistema escrito é destacar a dimensão sonora para que as unidades da fala possam ser registradas na forma de símbolo gráfico. Ao reconhecer ou produzir esse registro a criança estará sintetizando os elementos significado, som e símbolo registrado. Ser capaz de indicar que a seqüência gráfica “pé” corresponde a um determinado som depende de memória e habilidades discriminativas visuais. Mas, para ler “pé” é preciso abranger a cadeia acima referida, incluindo a capacidade analítico-sintética em relação ao registro; isso é que permite generalização para palavras semelhantes e, portanto, domínio das regras de correspondência.

A importância do treino de discriminação auditiva nas atividades em sala de aula parece refletir uma preocupação em levar a criança a discriminar entre sons, identificar semelhanças e diferenças, quase como um fim em si. Na verdade a criança é capaz de discriminações sutis. Ela compreende e emprega adequadamente palavras como dado e dedo, pato e papo, fico e figo, etc. Embora o comentário seja óbvio, o que se quer apontar é para o fato de que o treino escolar não estabelece, propriamente, a habilidade discriminativa auditiva mas acaba por auxiliar a criança a destacar a dimensão sonora, que é um passo essencial para ler e escrever. Porém, este passo se dá como subproduto das atividades desenvolvidas e não como propósito explícito.

A respeito dessa habilidade, Carraher e Rego (1981) realizaram um estudo em Recife, a partir das considerações de Piaget sobre realismo nominal lógico. O estudo pretendeu mostrar a relação entre esse aspecto do desenvolvimento e progresso em leitura, incluindo análise fonêmica. Os dados permitiram a classificação das crianças em três níveis quanto à relação palavra-objeto. No primeiro nível há forte confusão entre significante e significado refletida, por exemplo, na confusão de tamanho da palavra com tamanho de objeto ou de semelhança entre palavras com semelhança entre objetos. Um segundo nível reflete uma transição e o terceiro se caracteriza pela redução dessa tendência surgindo a atenção à dimensão sonora. Foi encontrada relação significativa do nível de realismo nominal lógico tanto com desempenho em leitura quanto com análise fonêmica. As crianças classificadas no nível inicial não podiam compreender efetivamente a relação entre grafia e fala; quando conseguiam ler, tratava-se apenas de uma habilidade de decodificar a grafia em som, sem contudo demonstra síntese e compreensão do registro.

As funções da linguagem e a metalinguagem empregada no ensino inicial são dois outros pontos centrais à alfabetização e, tudo sugere, os mais negligenciados. A apreensão de funções progride como resultado das experiências da criança com diversos veículos de texto e, portanto, depende da riqueza dessas experiências e da relevância que elas têm para a criança. Esta é capaz de iden-

tificar (e até predizer) "coisas escritas" em ônibus, em placas, em livros ou revistas, etc., o que a induz a certas noções, ainda que vagas, da função da escrita. Um problema que se observa para essa progressão está em que a situação de ensino não ajuda a sistematizar e incentivar novos avanços nessa linha. Com relação a noções metalinguísticas, as experiências da criança tendem a estar mais ligadas ao contexto escolar, no qual ela ouve termos como som, palavra, letra, estória, sentença, etc., sem saber o que exatamente significam. Não se pode negar que ela logo realiza certas discriminações mas estas não correspondem às categorizações da criança já alfabetizada. Tais termos se referem a conceitos que auxiliam a criança a descobrir a linguagem escrita e não são meros rótulos que podem dar suporte às instruções empregadas pelo professor. Também essa aprendizagem tem uma progressão que requer cuidado grande no que se refere à atuação de ensino pois deve ser lidada como uma aprendizagem importante de conceitos.

A apreensão desses aspectos centrais à aprendizagem da linguagem escrita tem um trajeto progressivo e a passagem da condição de não alfabetizado para alfabetizado é, provavelmente, descontínua, com habilidades que se formam gradualmente e avanços que são repentinos.

Ao aprender a ler e escrever a criança deveria aprender também as peculiaridades do sistema escrito. Gradualmente a criança chegará a perceber a relativa autonomia do sistema escrito. A compreensão de que a linguagem escrita não é igual à falada depende de experiências com os diferentes contextos em que se dá a comunicação oral e a escrita. Com o progresso da criança, emergirão as peculiaridades através, por exemplo, da compreensão de que diferentes modalidades de texto têm características gerais diversas, requerem estruturas determinadas e comportam estilos diferentes. Por um lado, a passagem de pré-leitor para leitor supõe todo um domínio das relações da fala com as formas convencionais de registro escrito, ou seja, um esforço de escrever a linguagem falada. Por outro lado, o contato com as modalidades escritas deve, aos poucos, ir permitindo a emergência de noções referentes às suas peculiaridades.

A AVALIAÇÃO DE NOÇÕES E HABILIDADES RELATIVAS AO SISTEMA ESCRITO

A avaliação das condições da criança para o início da alfabetização é em geral efetuada em termos, sobretudo, de um certo estágio de progresso nas áreas de percepção auditivo-visual e coordenação motora. Outros aspectos são também considerados como noção temporal, emprego e compreensão da linguagem, capacidade de raciocínio, etc.

A ênfase nesses critérios de avaliação se pode depreender do tipo de programação considerada preparatória para a alfabetização ou de situações sistemáticas de diagnósticos, mais raramente levadas a efeito. É importante ressaltar ainda que a existência desses critérios não comporta, necessariamente, especificação do que deve ser avaliado. Além de serem utilizados de modo assistemático, falta clareza quanto ao tipo e nível de exigência das professoras para cada uma das áreas em que a criança é

avaliada quanto à sua preparação para a alfabetização.

Num levantamento realizado pela autora (Góes, 1981) junto a professoras de primeira série dos estabelecimentos públicos na cidade de São Carlos, SP, pretendeu-se examinar, através de questionários, algumas concepções da professora em relação à alfabetização. Vários aspectos foram focalizados mas apenas os relativos às noções de preparação para a alfabetização serão aqui mencionados.

Na consideração de condições prévias necessárias à alfabetização, as professoras privilegiaram fatores que podem ser categorizados como "condições psicológicas gerais". O fator mais indicado foi o de maturidade ou idade mental adequada. Dentro dessa categoria foram incluídas ainda expressões como desenvolvimento psicológico, ajustamento emocional e esquema corporal desenvolvido.

A segunda categoria de respostas abrangeu aspectos perceptuais, envolvendo principalmente acuidade auditiva e visual, orientação espacial e orientação temporal. A terceira categoria referia-se basicamente à coordenação visomotora. Outras categorias retiradas das respostas incluíram fatores menos freqüentemente mencionados pelas informantes como: bom relacionamento social, saúde e desenvolvimento físico adequado, disposição motivacional, idade cronológica esperada e outros.

Na explicitação de habilidades mínimas que a criança deveria apresentar para o início da alfabetização, as respostas indicavam predominantemente coordenação visomotora, boa discriminação visual e capacidade de memorizar. Além da habilidade de discriminar formas, outros aspectos perceptuais foram lembrados, porém em menor grau, como noção de tempo, de espaço, de direção e de localização. Condições psicológicas gerais, no sentido já mencionado, foram novamente incluídas nas respostas relativas a habilidades mínimas, bem como boas condições físicas.

Outro item do estudo que tem interesse para este trabalho foi a caracterização de atividades consideradas preparatórias para a alfabetização. As referências feitas pelas informantes mostram a importância das seguintes atividades, apresentadas por ordem de freqüência: treino de habilidades psicomotoras, treino perceptual envolvendo principalmente visão e audição; atividades de comunicação e expressão oral; atividades diversas que podem ser rotuladas de "auxiliares" (como recorte, modelagem, mímica, etc); atividades para domínio de aspectos gráficos (ligados aos padrões gráficos do sistema escrito).

Na análise desses dados, evidenciou-se que, nas suas concepções de maturidade para a alfabetização, as professoras privilegiam o papel de condições psicológicas gerais e de aspectos perceptuais e psicomotores. Os aspectos categorizados no estudo como cognitivos, motivacionais e psicolinguísticos foram considerados numa freqüência bastante menor.

Um problema que se deve destacar ainda está na necessidade de explicitação do que significam as condições psicológicas gerais. Sem negar a importância de se examinar tais condições, é preciso ponderar sobre os riscos do uso de termos de forma genérica ou vaga, pois isso não permite um direcionamento à ação. Além disso, é possível que tais menções sirvam para encobrir a falta de

clareza do que são as pré-condições para a alfabetização no 1º grau.

Outro aspecto que o estudo permitiu apontar foi o de que as condições desfavoráveis à alfabetização estão quase sempre vinculadas às deficiências da criança (ou sua família). Quando o direcionamento das perguntas estava explicitamente nas condições de ensino, as referências foram menos freqüentes e pouco detalhadas, além de ter havido um deslocamento de enfoque para condições da criança. Em outras palavras, as dificuldades para ensinar são as dificuldades que as crianças têm para aprender.

Poder-se-ia argumentar ao contrário. De fato, as dificuldades da criança são fruto das más condições de ensino. Mas inverter o argumento também não resolve a questão pois o processo de aprender e a atuação de ensino devem mesmo estar em estreita interrelação. Conhecer o processo de aprender é fundamental para haver avanço ao nível metodológico. Além disso, a questão toda requer um esforço de análise interdisciplinar e uma discussão mais ampla pois só se pode conquistar avanços significativos com mudanças sociais que se refletirão no interior da escola.

Um último ponto a ser mencionado do estudo está no fato, já conhecido, de que a importância que a professora dá à Psicologia é mais de caráter clínico, no sentido de que a criança tem deficiências, os casos são "patológicos" e é necessária uma atuação corretiva. É improvável que um deslocamento dessa perspectiva esteja em curso nas escolas públicas e mesmo que as expectativas "clínicas" sejam sequer atendidas. O contato com as escolas sugere que expectativas diferentes de parte da professora só surgirão se os profissionais das áreas de Psicologia apresentarem alternativas concretas de abordagem das questões educacionais. Assim, por exemplo, a análise de processos, sobretudo em termos de desenvolvimento e aprendizagem, deve constituir uma das contribuições da Psicologia para um ensino mais significativo e eficaz pois permitiria a incorporação de diretrizes para uma atuação alternativa e não, apenas, orientação para corrigir problemas resultantes da atuação corrente.

É dessa perspectiva que se pretende aqui focalizar a questão da preparação para a alfabetização, especificamente, a questão dos critérios existentes de avaliação para julgar a criança preparada.

A noção que subjaz ao modo de utilização dos critérios existentes, ainda que fluidos, é a da "prontidão" para a alfabetização. A criança está pronta para esta aprendizagem quando atinge um determinado nível de progresso em relação a áreas selecionadas as quais, espera-se, têm relação com a capacidade da criança para começar a lidar com textos em termos de reconhecimento e produção.

Quando se assume a existência de um momento determinado para se iniciar esse ensino, há, de um lado, a idéia de que a escola espera uma criança pronta, a partir da imagem de uma criança padrão (certamente com características da criança de classe média). Há, assim, a suposição de um momento definido de início do processo de ensino, ou seja, um ponto inicial definido de programação.

De outro lado, a prontidão refere-se a um momen-

to definido do desenvolvimento da criança em termos da presença de certas habilidades.

O que se faz, portanto, é um recorte em relação ao desenvolvimento da criança e em relação à ação de ensino. Compreende-se a aceitação desse recorte em função das condições reais de ensino existentes e das características da escola de primeiro grau (embora se deva ressaltar que não é esse o argumento que tem sustentado o conceito de prontidão). Para trabalhar com classes grandes, de 30 a 40 alunos, sem material adequado e sem apoio efetivo de uma equipe de profissionais (para mencionar questões mais óbvias) é natural que a professora precise receber uma criança "pronta". Assim, o ensino pode ser realizado de forma mais uniformizada; o atendimento às diferenças de ritmo de progresso é feito através de soluções do tipo divisão de grupos "fraco", "médio" e "forte" numa sala, ou do tipo classes "fracas" e classes "fortes", solução esta que permite atuação ainda mais uniforme.

É preciso recordar que a escola tem, acima de tudo, um critério etário para o início do 1º grau. Isto significa um critério etário para o início da alfabetização para a maioria da população escolar. Esse critério além daqueles ligados à concepção tradicional, embora fluida, de prontidão acabam por não convergir muitas vezes, pois não se equivalem. Assim, a escola quer que, ao mesmo tempo, a criança tenha uma certa idade e apresente um determinado nível de habilidades. Deve-se considerar que, especialmente na nossa realidade, não parece muito justo ou viável supor que a criança tem a obrigação de estar preparada. Como afirmam Ferreiro e Palacio (1982), num estudo sobre a população escolar mexicana, é a escola que tem a obrigação de alfabetizar. A criança também se "prepara" para a alfabetização fora da escola, antes e paralelamente ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, mas a escola é a instituição que deve oferecer condições para a sistematização e concretização dessa aprendizagem.

A idéia de um momento inicial, definido e fechado, da ação de ensino também se opõe a uma concepção evolutiva das aprendizagens da criança. Embora num exame superficial a idéia de prontidão possa parecer uma forma de respeito ao desenvolvimento da criança, quando os vários aspectos dessa questão são examinados, constata-se que esse respeito deveria estar, antes de mais nada, na abertura da ação inicial de ensino (considera-se aqui sobretudo a 1ª série mas o argumento é válido para as chamadas fases pré-escolares, especialmente o pré-primário).

A criança está situada em algum ponto das fases de "pré-alfabetização" ao iniciar a escolarização regular. E deveria ser ensinada em função dessa fase atingida.

Dentro da perspectiva evolutiva já caracterizada, a avaliação das habilidades da criança deveria ser efetuada em termos de seu estágio na progressão das noções relativas à linguagem escrita.

Além da fluidez dos critérios de avaliação comumente usados, salienta-se a negligência em relação a aspectos básicos para a aprendizagem do sistema escrito, como a apreensão do simbolismo que o caracteriza, das suas funções gerais e seu papel específico no contexto social em que a criança está inserida, e a existência de uma linguagem sobre a linguagem escrita. Como afirmam Ferreiro e Palacio (1982) é preciso analisar mais os aspectos

tos que estas denominam construtivos da escrita da criança (ligados a sua compreensão) do que aspectos figurativos (ligados à produção correta de traçados). O que deve ser enfocado não é tanto a resposta correta ou incorreta (tendo como parâmetro o respeito às convenções do sistema escrito e o aspecto do traçado) mas a qualidade das noções dentro dos diferentes níveis de progressão.

A tentativa de desenvolver formas de avaliação mais condizentes com novas propostas sobre a compreensão da linguagem escrita na criança pode ser ilustrada pelo estudo desenvolvido por Evans, Taylor e Blum (1979). O conjunto de tarefas proposto envolvia a identificação de características gráficas da linguagem escrita, de limites de palavras apresentadas oral e visualmente, e de correspondência de extensão palavra falada-palavra escrita. Além disso, o instrumento abordava a predição ("leitura") de palavras e frases associadas a figuras, a predição de palavras por indícios ortográficos e de contexto numa frase e entrevista sobre noções metalingüísticas. O enfoque desse estudo estava mais no estabelecimento de formas de predição de rendimento posterior em leitura e na identificação de subtarefas que estariam mais associadas a esse rendimento. A abordagem da questão evolutiva das habilidades, no entanto, ficou pouco explorada.

No presente trabalho é proposto que a análise da formação da criança alfabetizada deve conter, como critérios de avaliação de suas condições (noções e habilidades) para o domínio da linguagem escrita, os seguintes aspectos:

- 1) o nível de apreensão do caráter simbólico do sistema escrito e das formas de registro da fala no reconhecimento e na produção;
- 2) o nível de apreensão da dimensão fonológica enquanto independente do significado da fala, embora a ele relacionada, e o nível de habilidade analítica em relação à dimensão fonológica;
- 3) o nível de apreensão das funções da linguagem escrita, adquirida no contato cotidiano e incidental com textos (incluindo veículos não convencionais);
- 4) o nível de compreensão de uma linguagem sobre a linguagem escrita.

Estes aspectos destacados poderão estar presentes no desempenho da criança num nível rudimentar apenas, especialmente se pensarmos na criança pequena (de jardim de infância, por exemplo) mas o importante é avaliar o que ela já possui de noções para se trabalhar a partir desse ponto.

Dois outros critérios devem ser acrescentados aos já descritos: a capacidade discriminativa visual em relação aos elementos do código escrito e a habilidade motora na produção de traçados exigidos pela escrita. Estes não são critérios propriamente secundários mas não dizem respeito ao núcleo do domínio do sistema escrito e são aqui considerados como habilidades de base ou substrato. Em princípio pelo menos, a criança pode até ter uma capacidade discriminativa visual refinada e apresentar traçados de qualidade, sem no entanto avançar no domínio da linguagem escrita. Em outras palavras, tais habilidades constituem pré-condições mas não são o cerne dessa aprendizagem, na mesma medida em que os crité-

rios anteriores o são. É sob esse enfoque que estes critérios são incluídos nos procedimentos de avaliação ora propostos.

As considerações feitas até aqui enfatizam a necessidade de se trabalhar na linha de progressão da criança, puxando-a na direção do domínio do sistema de linguagem escrita. Apontam para a importância de se criar situações de ensino, como atividades que permitam uma aprendizagem com compreensão e que propiciem à criança oportunidades para apreender o caráter simbólico da linguagem escrita e sua função social. Caso contrário, tem-se a criança resolvendo um quebra-cabeças, nem sempre muito interessante, sem saber para que.

Assim, a atuação na chamada fase pré-escolar, e especificamente no pré-primário, é importante não como treino para atingir um nível especificado de prontidão. É claro que a programação de atividades tem relação direta (mesmo que não explícita) com a concepção do desenvolvimento da criança e com a relevância de estágios que ela deva atingir. Portanto, há habilidades-metas que estão em consideração (há um "caminho" a ser percorrido) e as atividades deveriam estar direcionadas para elas. Entretanto, a atuação a nível de jardim de infância e de pré-primário deveria ser tomada como um momento de formação de habilidades que tem valor em si; não apenas como um trabalho para atingir a "prontidão para" mas para propiciar avanços nas várias áreas de desenvolvimento.

SUGESTÃO DE PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO

Na tentativa de encontrar formas de efetuar a avaliação de noções e habilidades de crianças em relação à linguagem escrita, foi realizado um estudo no qual se pretendeu destacar critérios de avaliação (e que deveriam orientar propostas de programação de atividades) e buscar procedimentos que permitissem levantar dados de desempenho vinculados a estes critérios.

O objetivo do trabalho foi o de identificar níveis de progresso de crianças quanto à sua compreensão do sistema escrito de linguagem. Simultaneamente se pretendeu analisar o conjunto de situações-tarefas empregadas no sentido de se esclarecer se ele permite compor um quadro geral das noções e habilidades da criança frente ao sistema escrito, dentro do referencial proposto. O estudo foi pensado como uma etapa preliminar da elaboração de um conjunto de procedimentos para aplicação a ser efetuada pelas próprias professoras das classes.

A perspectiva tomada requer que essa avaliação seja feita com tarefas envolvendo o reconhecimento de aspectos da fala, com relatos da criança sobre experiências específicas e com situações em que a criança é posta em contato com o sistema escrito e não apenas com situações remotamente a ele relacionadas, como ocorre frequentemente em testes de prontidão ou em material didático para prontidão.

Para examinar o desempenho deste modo é preciso enfocar situações-tarefas que permitam avaliar os níveis de progressão, evitando-se a mera constatação de presença ou não das habilidades que um leitor/escritor fluente apresenta. A intenção é a de identificar áreas importantes (especialmente as que tendem a ser negligenciadas)

para se argumentar a favor de certos critérios de avaliação e que possam orientar o planejamento de ensino.

Participaram do estudo realizado 33 alunos de duas classes de pré-primário e 17 de uma classe de 1ª série. Esse grupo de crianças correspondia a aproximadamente metade dos alunos de cada classe e incluía meninos e meninas. Foram escolhidas crianças classificadas pelas professoras como tendo desempenho bom, médio e ruim, aproximadamente em igual número.

As classes de pré-primário pertenciam a um parque infantil municipal e, a de 1ª série, estava numa escola estadual de 1º grau, na cidade de São Carlos. A idade do grupo de 1ª série variava de 7 a 13 anos; 6 repetentes foram incluídos. A faixa etária dos alunos de pré-primário ia de 6 a 7 anos, com exceção de uma criança com 8;6 anos. Embora não se tenha efetuado uma caracterização sistemática do nível sócio-econômico, dados das equipes das escolas e o levantamento da profissão dos pais indicam que as crianças proveem, em sua maioria, de famílias de nível baixo e médio baixo. A clientela da escola onde se estudou a classe de 1ª série é considerada como economicamente bastante carente.

Os dados foram coletados durante o período de abril a maio de 1983. Foram realizadas sessões individuais em sala da própria escola, dentro do período de aulas das crianças.

O conjunto de situações-tarefas empregado não deve ser tomado como um teste mas como uma instância de utilização de procedimentos que se derivam de determinados critérios de avaliação. Os critérios são os elementos importantes; os procedimentos são uma orientação; as situações-tarefas são apenas uma dentre várias formas de se efetuar a avaliação. Qualquer professor poderia criar outras situações-tarefas, orientando-se por esses procedimentos e preservando os critérios.

As situações-tarefas foram elaboradas de modo a avaliar as condições das crianças referentes aos critérios já apresentados. Para o seu planejamento foram aproveitadas sugestões retiradas dos vários estudos mencionados até aqui mas, sobretudo, de trabalho anterior da autora (Góes e Martlew; Góes, no prelo) e dos estudos de Ferreiro e colaboradores (1979, 1982).

Algumas situações permitiram a avaliação de um dos aspectos mencionados enquanto que outras abordaram dois ou três aspectos simultaneamente. Isto se justifica pela inconveniência ou mesmo impossibilidade de isolar certos aspectos na avaliação de condições da criança.

Em linhas gerais as situações-tarefas visaram a examinar a forma de registro escrito que a criança é capaz de produzir e reconhecer, a sua apreensão da independência do valor sonoro da fala em relação ao significado, a abordagem que dá ao texto de leitura e as funções que ela depreende dos veículos de texto com que entra em contato.

O conjunto de situações-tarefas era aplicado em sessões individuais, de aproximadamente 30 minutos, realizadas fora da sala de aula. Foram necessárias duas a três sessões com cada criança.

Foram utilizados cartões com letras, palavras, sentenças e traçados semelhantes à escrita. Em algumas situações foram apresentadas oralmente listas de palavras; ou-

tras tarefas tomaram a forma de uma pequena entrevista. A todas as crianças do mesmo nível escolar foram feitas as mesmas solicitações mas o questionamento adicional dependia de suas respostas iniciais.

A seguir são descritas brevemente as situações-tarefas. Nas instruções era sempre enfatizado à criança que qualquer resposta (ao escrever, escolher, copiar, falar, etc.) era aceitável. (Era dito por exemplo: "faça como acha que deve ser" ou "faça como você imagina que poderia ser").

1) A criança é solicitada a escrever o próprio nome.

2) Solicita-se que desenhe uma casa e uma casinha. A seguir pede-se para que ela escreva "casa" e "casinha". As mesmas solicitações são feitas para "a menina está brincando de bola", e "flor" e "flores".

3) A criança deve identificar padrões de escrita em cartões com seqüências de maiúsculas, de minúsculas, de letras cursivas e de pseudo-letras. Palavras curtas e longas e seqüências repetitivas de consoantes são incluídas. É pedido à criança para separar os cartões que têm "coisas escritas".

4) Pede-se à criança para identificar a correspondência de extensão e seqüência (ordenações das palavras) diante de cartões com palavras e frases.

5) A criança copia palavras a partir de um modelo em cartão. Em seguida à cópia o modelo é retirado e pede-se à criança para escrever aquela palavra (evita-se a sugestão de que deve copiar sua escrita porque é justamente o aproveitamento espontâneo do seu próprio modelo que deve ser avaliado).

6) É solicitada a análise da dimensão sonora de palavras. Primeiramente pede-se que compare a extensão de palavras (comprida-curta). A seguir são apresentadas sub-tarefas para as quais são dados exemplos de modo a destacar semelhanças e diferenças entre partes ("pedacinhos"), das palavras.

a - dizer palavras contendo uma sílaba dada;

b - identificar rimas em pares de palavras;

c - dizer a sílaba igual em pares de palavras;

d - dizer a sílaba inicial e final de palavras.

7) É solicitada a identificação de semelhanças visuais em letras e palavras.

a - mostrar uma palavra igual ao modelo, em cartões;

b - mostrar uma letra igual ao modelo, em cartões.

8) Pede-se à criança para demonstrar a noção que tem de um vocabulário metalingüístico rudimentar.

a - escrever uma "letra", um "número" e uma "palavra";

b - separar cartões contendo "letras", "palavras", "números" e "estórias" (frases).

9) Pede-se à criança para manusear um livro, mostrar seu início e fim, a orientação da leitura e a razão para existência dos espaços entre palavras. Ela deve também identificar letras e palavras e mostrar o que é desenho (ilustração) e o que é escrito (texto).

10) A criança responde a uma série de perguntas sobre os objetos-veículos de texto com que entra em contato (na rua, no centro comercial, lojas, supermercado ou venda). Outras perguntas são apresentadas para verificar que noção ela tem de "cartas", "bilhetes" (ou "recados escritos"), "livros", "cartazes" e "jornais". Finalmente pergunta-se à criança o que ela acha que poderá

fazer depois de aprender a ler e escrever (para que serve saber ler e escrever).

Padrões progressivos identificados e desempenho das crianças estudadas

Para cada um dos itens de noções e habilidades avaliadas, o desempenho das crianças foi classificado em padrões progressivos, os quais foram estabelecidos a partir do exame e agrupamento das respostas, segundo a linha de análise exposta anteriormente. Na seqüenciação dos padrões levou-se em conta o nível de complexidade das respostas na direção do domínio das noções e habilidades em foco.

Os padrões identificados em cada ítem de avaliação são apresentados a seguir:

Simbolismo e configuração da escrita

1. Tipo de Registro

- a. registra com rabiscos, ligados ou desligados;
- b. registra com pseudo-letas ou números, combinados com letras, sem correspondências sistemáticas (cada letra ou cadeia pode ser uma palavra ou outra, ao mesmo tempo);
- c. registra com letras e correspondências globais fala-registro (cada letra, sílaba ou cadeia de letras equivale a uma só palavra ou frase falada);
- d. registra com letras e correspondências de partes fala-registro (partes da fala correspondem a partes do registro);
- e. registra com correspondência alfabética, com respeito parcial das convenções;
- f. registra com escrita convencional.

2. Reconhecimento da configuração da escrita

- a. indica que escrita inclui letras e pseudo-letas.
- b. indica que escrita requer letras, excluindo uma modalidade de registro (letra de imprensa maiúscula, por exemplo);
- c. indica que escrita requer cadeia de letra de qualquer modalidade, excluindo letras isoladas ou cadeias curtas (critério de extensão de cadeia);
- d. indica que escrita requer letras, em cadeia ou isoladamente (critério de configuração específica);
- e. indica que escrita requer letras, em cadeia ou isoladamente, e exclui padrão repetitivo (critério de configuração específica e de combinação).

3. Correspondências de seqüência frase-registro

- a. não estabelece correspondências sistemáticas na frase;
- b. estabelece correspondência global (direção do registro) na frase;
- c. estabelece correspondência parte-a-parte, não convencional;
- d. estabelece correspondência parte-a-parte, convencional.

4. Apreensão de regularidade do registro

- a. executa a cópia como reprodução de "desenho", sem relação com a palavra referida;
- b. executa cópia como reprodução do registro da

palavra, de forma inflexível;

c. executa cópia como registro da palavra, de forma flexível (mudança espontânea para cursiva).

Em relação ao caráter simbólico da linguagem escrita e à absorção das características configuracionais desta, mais da metade do grupo pré-primário usa rabiscos ou pseudo-letas (incluindo números) nas tentativas de registrar. Palavra e frase tendem a ser registradas com seqüências de sinais de extensão semelhante (item 1a, b). Frequentemente as letras incluídas são as do próprio nome. No reconhecimento do padrão de escrita, vê-se que uma proporção pequena de crianças aceita pseudo-letas (item 2, a) em comparação com a proporção maior que emprega pseudo-letas ao registrar. Uma possibilidade de interpretar essa diferença está em que a oportunidade de observar e reconhecer os padrões de escrita são maiores do que as de tentar registrar. Por "não saber escrever" a criança é pouco solicitada a isto em estabelecimentos pré-escolares (com experiências geralmente restritas a cópias). É provável que esse tipo de solicitação também seja infrequente no ambiente familiar ou em outras situações extra-escolares.

A idéia de que a situação de cópia é mais incentivada do que a escrita é reforçada pelo resultado de avaliação no item 4, em que a maioria das crianças aparecem no nível b, um padrão avançado já que elas aceitam sua própria cópia como representação da palavra falada e, portanto, na reescrita tomam sua cópia como modelo sem hesitar.

O ítem de avaliação em que as crianças estão mais concentradas no nível inicial, refletindo noções menos elaboradas, é o de correspondência fala-registro em termos seqüenciais (item 3). Para essas crianças o fluxo da fala não corresponde ao fluxo concretizado no registro (item 3, a), sendo que algumas das crianças conseguem identificar a direção global do registro mas não mantêm a noção se o fluxo for recortado (item 3, b). Por exemplo, reconhecem que "o rio tem peixes" é registrado na direção global esquerda-direita mas não indicam de forma consistente em que parte estaria escrito "peixes". Um comentário que cabe aqui é o de que não se esperava a leitura da palavra "peixes" mas a predição de posição do registro em relação ao fluxo da fala.

Em relação às crianças de 1ª série, estas se encontram em níveis mais avançados na produção de registro (item 1), embora a maioria efetue registros sem delimitações, ou seja, estabelecendo correspondências globais entre cadeias de letras e o fluxo da fala. Assim, uma frase é registrada com um conjunto geralmente longo de letras e a palavra, c com um conjunto curto. Frequentemente um pequeno número de letras é usado em combinações diferentes. No reconhecimento do padrão de escrita se observa metade das crianças ainda aceitando pseudo-letas o que sugere uma insuficiência de contato e experiências com material escrito, o que permitiria o refinamento dessa aprendizagem.

A correspondência do fluxo fala-registro é razoavelmente apreendida já que a maioria consegue estabelecer recortes neste fluxo (item 3 c, d) ainda que não sejam sempre os recortes convencionais (o que corresponderia a uma predição correta ou convencional da frase).

Um item em que a maioria se encontra no nível avançado é o referente à cópia e re-escrita. Para todas as crianças a cópia que efetuam é um registro da palavra falada (item 4 b, c) e, além disso, a maioria já demonstra flexibilidade de formas de registro alterando a modalidade para cursiva.

Dimensão sonora

5. Identificação de extensão da fala

- a. emprega critério extra-sonoro não identificado;
- b. emprega critério baseado em significado da palavra;
- c. emprega critério sonoro na evocação de palavras;
- d. emprega critério sonoro na evocação e no reconhecimento de palavras.

6. Capacidade analítica em relação à dimensão fonológica

- a. não efetua segmentação de palavra;
- b. evoca palavra a partir de uma sílaba;
- c. efetua segmentação de início de palavra;
- d. efetua análise comparativa de início de palavras e/ou reconhecimento de rima;
- e. efetua segmentação de final de palavra e análise comparativa de início de palavra e/ou reconhecimento de rima;

f. efetua segmentação de final de palavra e pelo menos dois tipos de análise comparativa — de início de palavras, de final de palavras ou reconhecimento de rima.

A utilização do critério sonoro para avaliação de extensão de palavra aparece em pequena proporção das crianças de pré-primário (item 5 c, d). Para as demais o significado interfere no julgamento da extensão, o que está refletido, por exemplo, na resposta pela qual casa é uma palavra maior que casinha porque “casa mais grande que casinha”.

Quanto à habilidade analítica (item 6), perto de 50 por cento das crianças demonstram capacidade de lidar com a parte inicial da palavra, a primeira sílaba, tanto para identificar palavras com certos sons quanto para identificar sons iniciais em palavras dadas (item 6 b, c). Um quarto das crianças está no nível intermediário que envolve a análise comparativa de sílaba inicial e/ou rima (item 6 d). Cabe esclarecer que a expressão análise comparativa é usada aqui para indicar a capacidade de segmentação na comparação de duas palavras (por exemplo, indicar o som igual em “vaca-vaso”). A segmentação de sílaba final de palavras isoladas associada a algum tipo de análise comparativa é uma habilidade demonstrada por uma pequena porcentagem do grupo (item 6 e, f). Deve-se sublinhar que, dentre estes últimos, poucos apresentaram tal desempenho avançado em relação a todas as partes da tarefa, indicando dificuldade maior de fazer análise comparativa de final de palavra (*lata-fita*).

Em geral as respostas das crianças parecem ser guiadas pelo significado, mesmo nas situações-tarefas do item 6, para as quais a elaboração dos níveis de progressão não levou em conta a indução pelo significado. Apesar de instruções e exemplos, as crianças respondiam que “pipoca-paçoca” não eram parecidas porque a pipoca era branca (ou com outra justificativa do gênero) e que “mar-

-rio” eram parecidas porque os dois têm peixes. Mesmo respostas aparentemente corretas tiveram que ser consideradas no conjunto dos dados, visto que alguns justificavam, por exemplo, que “mar-rio” não eram parecidas, porque um tinha muita água e o outro pouca. Em outras situações-tarefas notava-se também a indução pelo significado quando, por exemplo, as crianças diziam que “fita-lata” não tinham um “pedacinho igual” porque “não eram coisas iguais”.

Alguns alunos de 1ª série ainda apresentam respostas induzidas pelo significado, o que se reflete nas respostas tanto no item 5 quanto no 6. No entanto, a maioria já apreende a dimensão sonora e consegue demonstrar razoável habilidade analítica, tendo em vista a concentração de crianças nos níveis finais dos dois itens.

Funções da linguagem escrita

7. Indicação de funções da linguagem escrita

— Funções indicadas nas respostas: rotulação (nomeação, preço), persuasão (publicidade), instrução (receita, orientação), comunicação de experiência (estória, relato, expressão de sentimentos).

- a. indica rotulação apenas;
- b. indica rotulação e uma outra função;
- c. indica rotulação e duas ou mais funções adicionais.

8. Indicação de utilidade da leitura/escrita

- a. não verbaliza ou não explícita;
- b. verbaliza finalidade meramente escolar;
- c. verbaliza finalidade extra-escolar, de qualquer natureza.

Houve uma razoável semelhança de distribuição das respostas das crianças dos dois níveis escolares em relação a este critério, o que permite um comentário dos dados de forma global.

As crianças conseguem verbalizar sobre o que observam da linguagem escrita no seu cotidiano. Nomear objetos ou rotular mercadoria é uma função da escrita que aparece na verbalização de todos. Outras funções são identificadas como nos seguintes exemplos “vem receita escrita no pacote”; “tá escrito ‘isso é uma gostosura’”; “tá escrito ‘compre’”; “no ônibus tá escrito ‘Vila Prado’”; “tem placa escrito ‘pare’”; etc. Para ampliar a amostragem de verbalizações das crianças, perguntou-se especificamente sobre o que “tem escrito” numa carta, num livro, etc (conforme descrito anteriormente). Embora algumas crianças se restringissem a dizer que nesses veículos há “letras escritas”, várias delas conseguiam explicitar, por exemplo, que “no jornal sai que um homem matou”, “que roubou a casa”, “sai coisa do presidente”, “diz onde tem emprego”, etc.

Já em relação ao item 8, que se referia à utilidade que a criança atribui para si mesma ao domínio da leitura e da escrita, foram obtidas respostas menos ricas. As respostas ligadas à finalidade meramente escolar (item 8, b) eram do tipo: “eu vou poder estudar”, “eu vou ler a cartilha”, “eu vou passar de ano”, etc. As respostas refletindo finalidade extra-escolar podem ser ilustradas com a justificativa de que “é bom para arranjar trabalho”, “vou es-

crever cartas", "vou ler a bíblia", etc. Muitas das respostas do pré-primário foram incluídas como refletindo finalidades extra-escolar mas é preciso reconhecer que nem sempre é fácil essa distinção. As crianças diziam que ler e escrever serviam para "ler estorinhas". Embora não seja claro o quanto essa finalidade estaria distante, para elas, de uma atividade meramente escolar, preferiu-se classificar as respostas em "extra-escolar" por haver uma distinção, pelo menos superficial, de uma resposta ligada a "cartilhas" ou similares.

É preciso lembrar a dificuldade de crianças dessa idade em verbalizar sobre suas ações ou noções. Poder-se-ia pensar que as respostas não refletem a percepção de uma utilidade extra-escolar porque a criança ainda não é capaz de elaborar suas respostas a nível verbal. No entanto, nota-se um contraste entre essas verbalizações e a capacidade de verbalizar sobre as funções que a linguagem escrita tem para ela no seu meio imediato (item 7). Parece que esse fato é um reflexo da desvinculação escola e realidade cotidiana. O ensino escolar é restrito ao acadêmico, desligado da vida cotidiana da criança; escrever e ler servem às atividades restritas aos muros da escola. Por isso uma criança pode predizer o que há escrito numa carta, num jornal, em artigos de uma loja, etc., mas, ao mesmo tempo, não relaciona a capacidade futura de reconhecer ou produzir essas informações ao ensino que é dado na escola.

Metalinguagem e fluxo de texto

9. Noções metalingüísticas (número, letra, palavra, estória)

- a. atribui os quatro termos a qualquer categoria;
- b. superpõe as categorias mas há um critério de extensão (por exemplo, "letra"/"número" para cadeias curtas e "letra"/"palavra"/"estória" para cadeias longas);
- c. distingue uma das categorias e superpõe as demais;
- d. distingue três das categorias, superpondo "palavra"/"estória";
- e. distingue as quatro categorias.

10. Noções sobre espaço entre palavras

- a. não indica função, ou atribui caráter arbitrário;
- b. indica a necessidade de alguma separação;
- c. indica a separação como necessária à compreensão;
- d. indica a necessidade de separação de palavras.

11. Noções sobre fluxo de leitura

- a. demonstra orientação não convencional (invertida direita-esquerda ou mista) sem noção de começo e final de texto;
- b. demonstra orientação não convencional, com noção de começo e final de texto.
- c. demonstra orientação esquerda-direita.

Nestes ítems foram avaliadas as noções de palavra, letra, número e estória (na forma escrita), o tipo de fluxo que a criança atribui a textos impressos e a função que percebe quanto ao espaço entre palavras.

Os alunos de pré-primário, na sua maioria, não es-

tabelecem distinções entre as instâncias de emprego dos termos apresentados. A maioria deles usa um critério de extensão de cadeia (item 9, b) de modo que, por exemplo, letras, números com um ou dois dígitos e sílabas são identificadas simultaneamente como "letras" e "números" mas são distinguidas de "palavras" ou "estórias". Portanto, não há uma distinção das categorias mas há um critério de configuração, em termos de extensão.

Em relação aos espaços entre palavras no texto impresso, a maioria das respostas se encontra entre os níveis referentes ao caráter arbitrário e à necessidade de alguma separação, sem se esclarecer de que ou para que (item 10 a, b). Esse aspecto está associado à noção ainda não estabelecida de palavra escrita, já mencionada. A noção de distribuição de texto é rudimentar e em geral reconhecem início e final de texto. Quase a metade não tem assimilada a direção convencional da leitura (item 11 a, b).

Observando-se os resultados dos alunos de 1ª série, nota-se que pelo menos metade das crianças se encontram nos dois últimos níveis dos ítems deste tópico. Quanto às categorias número, letra, palavra e estória já há uma proporção grande de crianças estabelecendo pelo menos algumas distinções (item 9 c, d, e). Porém, as demais ainda apresentam um padrão de resposta que é o predominante a nível de pré-primário.

Habilidades percepto-motoras

12. Habilidade percepto-motora na reprodução da escrita

- a. reproduz cadeias fora da seqüência, com ou sem inversão e alteração de letras;
- b. reproduz cadeias na seqüência, com inversão ou alteração de letras;
- c. reproduz cadeias na seqüência, sem inversão ou alteração de letras;
- d. reproduz cadeias na seqüência, com transferência espontânea de modalidade (para cursiva) com distorções;
- e. reproduz cadeias na seqüência, com transferência espontânea de modalidade (para cursiva) sem distorções.

13. Discriminação visual referente a letras e palavras

- a. apresenta dois ou mais tipos de dificuldades, sem efetuar correção, em letras e/ou palavras;
- b. apresenta um tipo de dificuldade, sem efetuar correção, em letras e palavras (b ↔ d em letras e palavras);
- c. apresenta um tipo de dificuldade, sem efetuar correção, só em palavras;
- d. apresenta identificações incorretas, com correção, em letras e/ou palavras;
- e. apresenta identificações sem dificuldades.

Nos ítems 12 e 13 se procurou investigar a habilidade de reproduzir palavras (em forma cursiva e de imprensa maiúscula e minúscula) e de identificar visualmente letras isoladas e palavras semelhantes entre si.

Mais da metade das crianças do pré-primário realizaram, na cópia, reproduções sem alteração (12, c), o que reflete um bom manejo do lápis e coordenação viso-

-motora para reprodução de uma cadeia gráfica curta.

Em termos da discriminação visual, várias crianças apresentam dificuldades sem efetuar correção (13, a). No entanto, há que se considerar que a situação-tarefa exigia discriminações bastante finas (exemplos: bolo-dolo-bola; mapa-napa-mata) e que os erros mais frequentes foram os de inversão de orientação (b/d, p/q). Essas dificuldades são bem conhecidas das professoras e são esperadas dada a não exigência de uma atenção refinada da criança à dimensão orientação na maioria de suas atividades cotidianas a essa altura do seu desenvolvimento.

As crianças de 1ª série apresentam um desempenho que reflete os efeitos do treino percepto-motor na escola. Todas efetuam a cópia com razoável habilidade, alterando a escrita para cursiva e, nessa transferência, fazem pequenas distorções, especialmente quando a palavra modelo está escrita em maiúscula de imprensa. Isso se explica pela experiência comparativamente maior da criança de pareamento da cursiva com a minúscula de imprensa (com a cartilha e outros materiais).

SOBRE OS PROCEDIMENTOS EMPREGADOS

Embora os procedimentos tenham sido derivados dos critérios inicialmente expostos é preciso ponderar se os resultados assim obtidos dão um quadro bastante informativo das noções e habilidade das crianças. É importante que os dados funcionem como elementos para uma programação de atividades; a partir dessa idéia se tentou identificar quais elementos estariam redundantes e quais precisariam ser acrescentados. A preocupação dessa forma de avaliação é, expresso em termos simples, investigar o que a criança sabe, o que não sabe e o que está preparada para saber em seguida.

Desse exame surgiram as sugestões, apresentadas a seguir, que servirão para orientar a posterior reaplicação dos procedimentos e possíveis adaptações para aplicação pelos professores.

Os itens relativos à dimensão sonora poderiam ser um pouco ampliados para possibilitarem, com mais segurança, uma classificação progressiva de padrões de desempenho. Os dados do item 6 foram os que apresentaram maior dificuldade para uma seqüenciação de padrões principalmente os mais avançados. Por exemplo, algumas crianças poderiam identificar rimas e efetuar análise comparativa final (de pares semelhantes que não rimam), outras podiam realizar só uma ou outra dessas subtarefas. Mesmo depois de estabelecidas as categorias, o julgamento sobre a presença ou não de certos padrões foi difícil em alguns poucos casos, quando a criança não se mostrava consistente em todas as solicitações de uma subtarefa. Embora a categorização final tenha se mostrado como a melhor forma de acomodar esses dados, este item de avaliação requer uma melhor amostragem de desempenho para se refinar a classificação sugerida. Além de a forma de obtenção desses dados não ter permitido uma fácil classificação, há a questão de que alguns componentes dessa habilidade podem surgir simultaneamente ou não. Por isso a caracterização dos níveis de progressão talvez deva ser efetuada, examinando-se outros aspectos, além da detecção de partes iniciais e finais de palavras. Ainda quanto a este tópico cabe acrescentar que, para captar

melhor o desempenho a nível de jardim de infância e pré-primário, valeria a pena ampliar as solicitações sobre semelhança e extensão sonoras de palavras.

Quanto aos itens relativos a noções sobre texto e metalinguagem, poderiam ser simplificados em alguns aspectos e ampliados em outros. A busca das noções de letra, número, palavra parece poder ser feita com a solicitação simples de escrita "escreva uma palavra", etc. e o pedido de reconhecimento dessas categorias diante de um texto. Isso foi feito aqui como forma complementar de obtenção de dados (além de reconhecimento em cartões) mas pareceu uma situação-tarefa conveniente para essa finalidade. Além disso, a tentativa de verificar a noção de frase ou sentença pode ser feita com outros termos além de "estória". Este foi empregado por se julgar que era mais associado à idéia de um fluxo significativo de palavras, para crianças que não usam termos mais complexos.

Uma ampliação a ser sugerida se refere à avaliação dessas noções também dentro dos limites da linguagem falada, com solicitações para que a criança dê exemplos orais das categorias em foco.

Quanto aos procedimentos referentes ao tópico simbolismo e configuração da escrita duas sugestões se colocam. Uma diz respeito ao agrupamento dos cartões com "coisas escritas", sub-tarefa à qual se poderia acrescentar o pedido de indicação dos cartões que "podem ser lidos", já que a criança pode estar supondo uma diferença entre esses dois aspectos do registro escrito. A segunda sugestão se relaciona à correspondência de seqüências fala-registro em que se deveria explorar mais especificamente a questão de localização, no registro, do verbo e do artigo que são partes da frase não imediatamente aceitas como tendo registro de forma independentes. Essas sugestões surgiram de comparação do presente procedimento com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1980).

Em termos de emprego pelo professor, as situações-tarefas poderiam ser adaptadas para trabalho em sala, com uma parte sendo aplicada em pequenos grupos mas é inevitável que outra parte seja de aplicação individual, na forma de pequenas entrevistas e exercícios individuais. As tarefas que envolvem "ditado" e cópia, bem como solicitações específicas de registro (como "escreva uma palavra") podem ser desenvolvidas em pequenos grupos embora a situação deva ser tal a garantir atenção individualizada e verificação de compreensão das instruções por todos. As tarefas referentes à dimensão sonora, funções da linguagem escrita e habilidades discriminativas visuais deveriam ser realizadas individualmente.

Um estudo voltado para essas adaptações se encontra em curso e uma nova análise deverá propiciar sugestões mais específicas. A tentativa é de um conjunto de orientações para avaliar esses aspectos de forma flexível, mais do que de estabelecimento de um conjunto de tarefas a serem uniformemente aplicadas. Um problema que se apresenta é o de conciliar a necessidade de alterações no procedimento de coleta e de re-exame da categorização dos padrões progressivos com a necessidade de tornar tudo isso um instrumental econômico e acessível ao professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das questões de avaliação do desempenho da criança em relação à linguagem escrita pretendeu apontar para a necessidade de se considerar os níveis progressivos em aspectos centrais do processo de domínio da linguagem escrita e, conseqüentemente, de se deslocar a preocupação com os conceitos de certo e errado. A quase totalidade das respostas das crianças deste estudo não corresponde ao padrão do aluno alfabetizado e numa avaliação dicotômica elas seriam consideradas erradas, em relação às convenções que a criança deve dominar. É óbvio que numa situação-tarefa podem aparecer acertos e erros, mas os "erros" devem ser examinados para se verificar se refletem estratégias que estão evoluindo.

Algumas possibilidades de estudo posterior, com essa forma de análise avaliativa, podem ser lembradas com as seguintes questões: Em que áreas de noções e habilidades recai a ênfase da atuação escolar nas faixas de jardim de infância, pré-primário e 1ª série? Em que áreas essa atuação deve ser enriquecida? Qual o grau de aproveitamento das noções que a criança traz de suas experiências extra-escola? Como se poderia explorar os níveis de progressão na faixa de jardim de infância e faixas anteriores? Que formas de atuação junto aos pais propiciariam um incentivo destes à progressão da criança em relação à linguagem escrita?

Outras questões seriam também pertinentes mas uma que se quer acrescentar é a referente à adequação dos materiais correntes de prontidão para a alfabetização. O exame de alguns desses materiais já mostra que a abordagem de noções importantes se dão, muitas vezes, ou indiretamente ou de forma complicada. Um exemplo está nos treinos percepto-motores em que é solicitado o traçado repetitivo de letras. Talvez se obtenha com isso um progresso a nível de qualidade de traçado mas não é a única forma de fazê-lo. Trata-se de tarefa que não motiva a criança e, sobretudo, que nega uma aprendizagem incidental que ela vai adquirindo: a de que o padrão de escrita requer variabilidade e não cadeias redundantes. O quanto uma criança aprende ao traçar 20 letras *b* ligadas? É algo meticuloso mesmo para um adulto hábil em escrita. É uma situação que não destaca as características distintivas da letra pois não favorece o contraste; na cadeia repetitiva a forma da letra unitária se dilui.

Outros exercícios que ilustram esse caminho difícil para os avanços da criança são os discriminativos, como, por exemplo o de colorir as figuras que, dentre várias, começam com o mesmo som (como bola, boneca, botão, gato e mesa). Assim, ao invés de se trabalhar mais ao nível oral destacando as formas sonoras, a superposição de solicitações enfatiza os elementos visuais e motores, reforça a relação inflexível significante-significado e deixa em segundo plano a dimensão sonora. Pelo menos nos primeiros passos de preparação é preciso que não haja superposição e que a dimensão relevante seja abordada diretamente, pois o que é solicitado (colorir) não está centrado na identificação que a criança deve fazer. Outro exemplo nítido de um certo deslocamento e superposição está em exercícios, supostamente de discriminação olfativa, nos quais a criança deve *colorir* a flor mais perfumada dentre várias. Além de não ser um treino olfati-

vo em si, ocorre que os desenhos das flores nem sempre são facilmente identificáveis e a criança ainda tem que usar sua "memória olfativa" para resolver o problema.

Não se pode, por outro lado, criticar a integração de noções e habilidades a partir de atividades que trazem diferentes exigências para a criança. Na verdade, pretende-se a integração; além disso, a criança não deveria estar sendo preparada apenas para a alfabetização (ou alfabetização e matemática). O ideal seria que os vários aspectos do seu desenvolvimento fossem considerados nas atividades. Ainda assim, mesmo dentro de um planejamento global tão desejável, a preparação para o domínio da linguagem escrita deveria respeitar as peculiaridades dessa aprendizagem. Como não contamos com tal visão nas escolas, o mais provável é que as tentativas de integração acabem resultando muitas vezes em superposição e confusão. Há falta de conhecimentos de psicologia, lingüística, etc. por parte do professor. Entretanto, este não pode ser responsabilizado por esse estado de coisas. A melhoria de sua atuação depende dele próprio e de um esforço interdisciplinar, atrelado a um fluxo maior de trocas de experiências e conhecimentos entre setores de investigação e o contexto escolar. O problema não é só de acesso a conhecimentos já conquistados. Há muito a investigar ainda. Além disso, a facilitação do fluxo referido depende de fatores políticos que estão contidos nas questões "escolares" e de pesquisa e de outros que extrapolam essas instâncias. A amplitude desses problemas não deve, no entanto, levar à imobilidade. O presente estudo pretende ser uma pequena contribuição na direção de mudanças que se fazem necessárias numa área de ensino que gera muita reprovação e evasão escolar.

Para finalizar, são lembradas algumas considerações de Ferreira e Terebosky (1980) sobre as relações de aprendizagem e ensino nessa área. Os critérios e hipóteses da criança só coincidem com os do professor no fim do percurso. Embora não haja tal coincidência, as crianças trazem várias noções. A escola a subestima ao desprezar essas noções e a superestima ao achar que a escrita tem uma relação óbvia com a linguagem. A entrada direta na decodificação da escrita não revela mas, sim, aumenta os mistérios desta. A coerência nos avanços que a criança faz desaparece frente às exigências escolares, devido às quais a percepção e o controle motor adquirem peso predominante em relação à compreensão do objeto linguagem escrita. Alguns aspectos do avanço da criança são "deduções" diante da escrita e outros são transmitidos diretamente (como o nome das letras ou a orientação correta da leitura). As experiências da criança devem ser ricas para permitir a incorporação dos aspectos transmitidos e também o confronto de suas hipóteses com as características reais do objeto, o que deve levar a novos avanços nessas "deduções".

Resumindo o enfoque da avaliação de condições da criança em relação ao domínio da linguagem escrita assumido no presente trabalho, são lembradas a seguir as intenções dessa forma de análise:

- apontar para a necessidade de uma abordagem evolutiva das aprendizagens ligadas ao domínio da linguagem escrita e de um enfoque cognitivo que destaca a apreensão do caráter simbólico e das funções sociais da linguagem escrita;

- servir como ilustração de uma postura de julgamento de desempenho da criança, em que se examinam as "respostas erradas" para identificar estratégias de progressão que estão sendo manifestadas;
- funcionar como sugestão para o redirecionamento ou rearticulação das atividades que o professor já desenvolve, no sentido de um contato mais freqüente e mais rico da criança com a linguagem escrita, em termos de produção e reconhecimento;
- mais especificamente, propiciar um quadro de tendências do grupo de alunos de modo que o professor possa desenvolver atividades mais condizentes com suas necessidades de progressão;
- permitir a detecção de áreas mais e menos avançadas em cada criança para que uma atenção individualizada mais sistemática possa ser dada aos casos especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRAHER, T.N. e REGO, L.L.B. - O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*. (39):3-10, Nov. 1981.

- EVANS, M.; TAYLOR, N. e BLUM, I. - Children's written language awareness and its relation to reading acquisition. *Journal of Reading Behavior*. 11 (1): 7-19, 1979.
- FERREIRO, E.; PALACIO, M.G.; GUAJARDO, R.; RODRIGUEZ, B.; VEGA, A. e CANTU, R.L. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México, Organización de los Estados Americanos, 1979.
- FERREIRO, E. e PALACIO, M. - *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México, SEP-OEA, 1982.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, G. - *Los sistemas d'escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veinteuno, 1980.
- GIBSON, E.J. e LEVIN, H. - *The Psychology of reading*. Cambridge, Mass, The MIT Press, 1975.
- GÓES, M.C.R. - *Alfabetização: formas de atuação e problemas de ensino relatados por professoras*. 1981. mimeo
- _____. Noções sobre correspondência em crianças iniciando a alfabetização. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* (no prelo).
- GÓES, M.C.R. e MARTLEW, M. - Young children's approach to literacy. In: MARTLEW, M. (Ed.) *The Psychology of written language: a developmental approach*. Sussex, John Wiley & Sons, 1983.
- LUNDBERG, I. - Aspects of linguistic awareness related to reading. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R.J. e LEVELT, W.J.M. (Eds.) *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag.
- LURIA, A.R. The development of writing in the child. In: COLE, M. (Ed.) *The selected writings of A.R. Luria*. New York, M.E. Sharp Inc, 1978.
- VYGOTSKY, L.S. The prehistory of writing. In: COLE, M.; STEINER, V; SCRIBNER, S. e SOUBERMAN, E. (Eds.) *Mind in society - the development of higher psychological process*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.