

O REALISMO NOMINAL COMO OBSTÁCULO NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Terezinha Nunes Carraher
Lúcia Lins Browne Rego

Da Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O trabalho de Piaget sobre o realismo nominal é proposto aqui como a base cognitiva para a aquisição da leitura envolvendo um sistema de escrita alfabético. Estes sistemas de escrita são constituídos de representações gráficas arbitrárias de significantes verbais. A criança deve ser capaz de focalizar o que está sendo graficamente representado — o significante verbal — para poder entender uma escrita alfabética. Foi levantada a hipótese de que as crianças que confundem o significante com o significado devem apresentar dificuldades na aquisição da leitura.

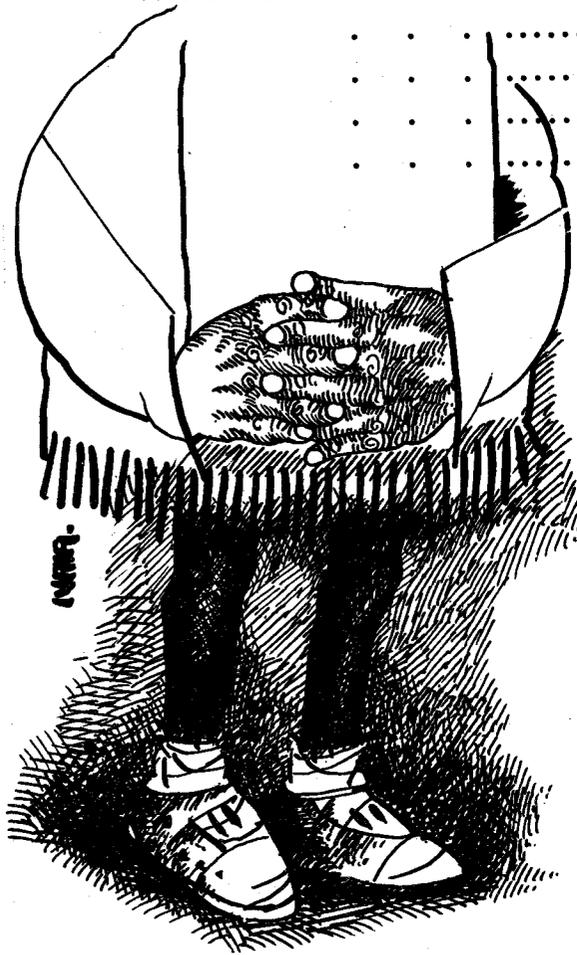
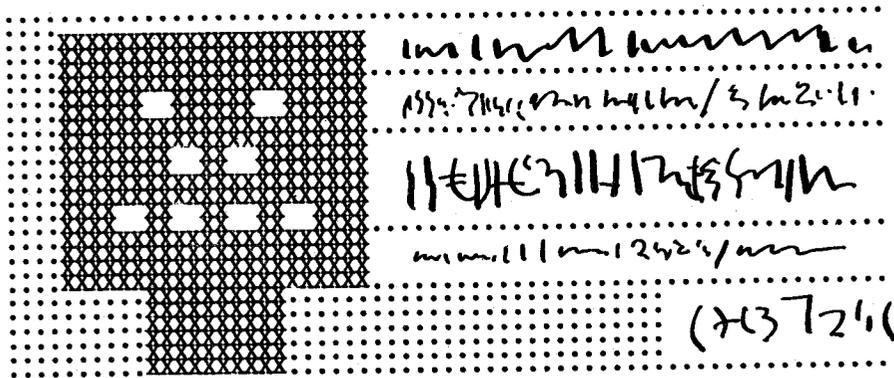
Três níveis do realismo nominal lógico foram identificados num estudo anterior. O nível 1A, em que a criança confunde totalmente significante e significado; o nível 1B, em que ocorre uma transição e o nível 2, em que a criança é capaz de focalizar o significante como tal, independente do significado. Foi encontrada uma associação entre a superação do nível 1A do realismo nominal lógico e o progresso em leitura. As crianças deste nível tiraram pouco proveito da instrução em leitura, progredindo lentamente na escola e demonstrando desempenho muito fraco em leitura e análise fonêmica.

SUMMARY

Piaget's work on nominal realism is proposed here as the cognitive developmental basis for reading acquisition involving alphabetic writing systems. These writing systems constitute arbitrary graphic representations of verbal signifiers. The learner must be able to focus upon what is being graphically represented — the verbal signifiers — in order to understand alphabetic writing. It was argued that learners who confuse signifiers with their meanings would not achieve this understanding.

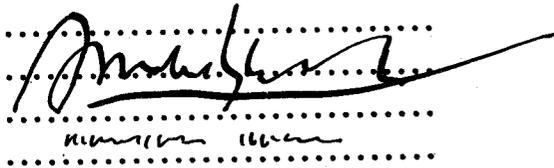
Three levels of logical nominal realism were identified by the present authors in a previous study. Level 1A is characterized by a deep confusion between signifiers and signified such that some characteristics of things are attributed to their names. Level 1B is a transitional level; children at this level are able to focus upon the signifiers but only in some situations. Level II children are able to focus upon names independently of their referents in a wide variety of situations.

In this study, an association was found between progress in overcoming this deep level of logical nominal realism (1A) and reading acquisition. Children in the lowest level of nominal realism profited negligibly from reading instruction, displaying little school progress in reading, a virtual absence of reading ability and a poor performance in a phonemic analysis task.



As bases cognitivas da aprendizagem da leitura

Na tentativa de esclarecer alguns aspectos das bases cognitivas da aprendizagem da leitura, focalizaram-se inicialmente as seguintes questões: Por que aprender a ler pode ser algo simples e gratificante para algumas crian-



ças, enquanto que para outras o processo é penoso e demorado? Por que crianças da mesma faixa etária e condição social, submetidas a um mesmo método de ensino, podem obter graus variados de sucesso? Sabe-se que a leitura é uma atividade complexa e provavelmente influenciada por uma grande diversidade de fatores. Este estudo diz respeito a um dos possíveis determinantes do grau de sucesso na aprendizagem da leitura: a capacidade de *compreender* a relação entre palavra escrita e falada a partir da consciência da palavra enquanto seqüência sonora.

Um sistema de escrita alfabético, como o do português, envolve a representação da palavra enquanto seqüência de sons, o que podemos denominar *significante*. Um leitor que utilize este sistema de escrita precisa, portanto, de ser capaz de lidar com as características sonoras da palavra, de focalizar o *significante* e distingui-lo de seu referente (Garraher, 1978; Lundberg, 1978) a fim de compreender de fato a relação entre a palavra escrita e a palavra falada.

Embora os mais diversos autores tenham estudado a habilidade de distinguir *significante* (palavra) da coisa que ele representa (Delacroix, Vygotsky e mais recentemente Papandropoulou, 1978), foi Piaget quem considerou mais detalhadamente a questão e foi com base em suas idéias que estudamos a relação entre a capacidade de focalizar o *significante* independentemente de seu significado e a aquisição da leitura. Piaget aponta dois tipos de confusão entre nomes e coisas: o *realismo nominal ontológico*, que consiste em a criança confundir a existência, origem e localização dos nomes com as próprias coisas a que eles se referem, e o *realismo lógico*, que consiste na atribuição de um valor lógico intrínseco aos nomes. Os dois problemas são, obviamente, relacionados, pois uma criança que confun-

de totalmente a existência de nomes e coisas não poderia começar a compreender que a relação entre o nome e a coisa a que ele se refere é arbitrária. Entretanto, segundo nossa análise, apenas a questão do realismo nominal lógico está estreitamente relacionada à aquisição da leitura, pois é esta que envolve consciência da independência das características da palavra em relação às características da coisa.

Piaget (1967) identificou apenas um estágio do realismo nominal lógico no período que vai até aproximadamente os 9 anos de idade. Os nossos estudos, entretanto, permitiram-nos distinguir mudanças no pensamento da criança entre os 5 e 7 anos, tendo sido possível identificar dois estágios, conforme descrevemos a seguir.

No 1º estágio, que termina por volta dos 6 anos, a criança mostra uma profunda confusão entre palavra e coisa. Neste estágio, a criança acredita que mudar o nome da coisa implica em mudar a coisa também. Vygotsky, que também discutiu este problema, descreve-o da seguinte forma: "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" (Vygotsky, 1962, p.169). Piaget oferece-nos alguns exemplos que também encontramos em nossos estudos.

- E — A lua podia ter o nome de sol e o sol de lua?
Cr — Não.
E — Por que não?
Cr — Por que o sol esquenta e a lua ilumina. (Piaget, 1967, p. 81)

- E — A lua podia ter o nome de sol e o sol de lua?
Cr — Não.
E — Por que não?
Cr — Porque aí a gente ia dormir de dia e agora na escola era de noite. (retirado de nossos protocolos; EH, 7a.)

Neste 1º estágio, nome e coisa estão de tal maneira relacionados que a criança manifesta confusão em dois sentidos: não apenas mudar o nome implica em mudar as características da coisa, como também observa-se uma atribuição de características da coisa ao nome. Assim, se pedirmos à criança que nos dê uma palavra grande, ela nos dará um nome de uma coisa grande. Os seguintes extratos de alguns de nossos protocolos exemplificam bem esta questão:

- E — Diga aí umas palavras grandes.
Cr — Kombi, caminhão, maverick. Maverick é um carro bem grande. Eu se lembro de uma grande panela.
E — Agora diga umas palavras pequenas.
Cr — Morango, flor, toalha.
E — Por que morango é uma palavra pequena?
Cr — O morango é bem pequenininho. (AC, 5 anos)

E — Me dê uma palavra grande.
Sem resposta
E — Casa é uma palavra grande?

- Cr — É.
E — Por quê?
Cr — Porque a casa é grande.
E — Me dê uma palavra pequena.
Cr — Carteira.
E — Por que carteira é uma palavra pequena?
Cr — Porque ela é pequena.

- E — Qual a palavra maior, aranha ou boi?
Cr — Boi.
E — Veja bem: a-ra-nha, boi. Qual a palavra maior?
Cr — Aranha.
E — Por quê?
Cr — Não sei porque.
E — Qual a palavra maior, trem ou telefone?
Cr — Trem.
E — Por quê?
Cr — Porque ele é mais grande.
E — Qual a palavra maior, anãozinho ou gigante?
Cr — Gigante.
E — Por quê?
Cr — Porque ele é maior. (GM, 6 anos)

Outra criança colocou sua posição claramente:

- E — Por que navio é uma palavra grande?
Cr — Porque o nome é grande.
E — E o que é um nome grande?
Cr — Nome grande é de coisa grande. Os tamanho é grande então o nome deve ser grande. (CH, 7 anos)

Esta atribuição das características das coisas às palavras pela confusão total entre nome e coisa manifesta-se ainda na dificuldades que a criança tem em ver semelhanças entre palavras independentemente da existência de semelhança entre seus referentes. Vejamos dois exemplos.

- E — Agora me dê uma palavra parecida com a palavra bola.
Cr — Esfera.
E — Por que os nomes bola e esfera são parecidos?
Cr — Porque ela é igual a uma bola.
E — Me diga uma palavra parecida com a palavra pato.
Cr — Galinha.
E — Por que o nome do pato parece com o nome da galinha?
Cr — Porque o pé é igual.
E — Baleia e bala são duas palavras parecidas?
Cr — Não.
E — Por quê?
Cr — Porque baleia tem fita e bala não.
E — Sabão e mamão são duas palavras parecidas?
Cr — Não.
E — Por que não?
Cr — Porque mamão é comida e sabão não é. (GM, 6 anos)

E — Dê uma palavra parecida com bola.

- Cr — Círculo, cilindro.
 E — Por que as palavras círculo e cilindro são parecidas?
 Cr — Porque é.
 E — Dê uma palavra parecida com pato.
 Cr — Bico.
 E — Por que essas palavras são parecidas?
 Cr — Porque é.
 E — As palavras baleia e bala são parecidas?
 Cr — É.
 E — Por que são parecidas?
 Cr — A baleia é dentro d'água e a bala que anda dentro do mar quando atira no mar.
 E — As palavras mamão e sabão são parecidas?
 Cr — Sim.
 E — Por quê?
 Cr — Mamão é feito de sabão.
 E — Sapo e sapato são palavras parecidas?
 Cr — São.
 E — Por quê?
 Cr — Porque o sapo pula e o menino pula (subentendendo-se provavelmente que, se o menino pula, seu sapato pula com ele. FC, 5 anos).

O 2º estágio mostra uma redução significativa do realismo nominal lógico, pois, embora a relação entre o nome e coisa ainda seja vista como motivada, o nome não recebe mais as características da coisa.

- E — Diga umas palavras grandes.
 Cr — Telhado, coqueiro, cabeça, vassoura.
 E — Diga uma palavras pequenas.
 Cr — Pinto, sal, jarro, luz.
 E — Por que telhado é uma palavra grande?
 Cr — Porque tem muitas letras.
 E — E por que luz é uma palavra pequena?
 Cr — Por que tem poucas letras.
 E — E sal?
 Cr — Sal é pequenininha; a palavra tem poucas letras.
 E — Qual é a palavra maior, aranha ou boi?
 Cr — Aranha.
 E — Por quê?
 Cr — Porque aranha tem mais letras.
 E — Qual a palavra maior, trem ou telefone?
 Cr — Telefone.
 E — Por quê?
 Cr — Porque tem mais letras.
 E — Qual a palavra maior, anãozinho ou gigante?
 Cr — Anãozinho.
 E — Por quê?
 Cr — Porque tem mais letras.
 E — Me dê uma palavra parecida com bola.
 Cr — Boca.
 E — Por que as palavras bola e boca são parecidas?
 Cr — Porque é bo e bo. (LF, 7 anos)

Apesar, no entanto, de não mais deixar que as características do nome sejam contaminadas pelas características da coisa, a relação entre nome e coisa continua sendo vista como motivada pela criança.

- E — O sol, por que se chama sol?

- Cr — Porque é amarelo misturado com vermelho.
 E — E a lua, por que ela se chama lua?
 Cr — Porque Deus botou e ela é branquinha misturado com preto.
 E — O sol podia ter recebido o nome de lua e a lua de sol?
 Cr — Podia.
 E — Por quê?
 Cr — Deus botando lua para ser sol e sol para ser lua. (LF, 7 anos)

Considerando estes dois estágios na superação do realismo nominal lógico na faixa etária de 5 a 7 anos, este estudo investigou a hipótese de que a superação do estágio 1 na resolução deste problema seria tão essencial para a aprendizagem da leitura como o desenvolvimento da conservação o é para a aprendizagem da aritmética. Embora, com base apenas na memória, a criança possa aprender, por exemplo, os nomes das letras, as letras iniciais de muitas palavras, a emitir sons associados a certas letras ou mesmo a reconhecer muitas palavras ou sílabas, a criança que não superou este primeiro estágio do realismo nominal lógico dificilmente poderia tornar-se hábil na leitura. Sua aprendizagem de leitura ficaria restrita ou ao que podemos chamar de reconhecimento da figura da palavra, ou a esforços de emitir sons que tenham sido associados a certas letras ou grupos de letras, sem atingir uma verdadeira habilidade na leitura, baseada numa real compreensão da relação entre palavra falada e escrita.

Os métodos globalistas no ensino da leitura apóiam-se mais na memória do que numa verdadeira habilidade para compreender a relação entre palavra falada e escrita. Com métodos desta natureza, crianças que ainda não tenham superado este estágio 1 do realismo lógico podem obter algum sucesso em desenvolver respostas de leitura, mas não generalizam a aprendizagem de modo a conseguirem ler textos ou palavras desconhecidas. Por outro lado, estas crianças não devem ser bem sucedidas com métodos analíticos, pois, a fim de fazer análise fonêmica, é necessária a capacidade de focalizar o significante em si, como algo independente do seu referente.

Dentro desta perspectiva, este estudo envolveu a avaliação do realismo nominal lógico, da habilidade de realizar análise fonêmica e da habilidade de leitura em um grupo de crianças em processo de alfabetização por um método fonêmico.

Metodologia

Participaram deste estudo 43 crianças da classe de alfabetização de uma escola particular do bairro de Panamirim, no Recife. Segundo a metodologia de ensino da escola, os sons eram estudados pelas crianças numa seqüência de 46 ditados e cada criança progredia de acordo com seu próprio ritmo, sendo promovida ao ditado

seguinte após satisfazer os critérios de aprendizagem do ditado anterior. Por esta razão, foi possível utilizar o número de ditados aprendidos pela criança como caracterização do progresso na aprendizagem.

As crianças foram avaliadas quanto ao realismo nominal e conservação de quantidades descontínuas durante o mês de junho e quanto à capacidade de análise fonêmica e à habilidade de leitura logo após as férias de julho. Este intervalo foi escolhido num esforço de se diminuir os efeitos da memória.

A aplicação da tarefa de conservação teve por finalidade a verificação da possibilidade de que a relação observada entre realismo nominal e habilidade de leitura se desse, de fato, a uma relação entre conservação e habilidade de leitura.

O *realismo nominal lógico* foi avaliado, neste estudo, através de dois grupos de questões relacionados à distinção entre signo e coisa, um deles referente ao tamanho das palavras e o outro referente à semelhança entre palavras. Em cada um desses grupos, apresentavam-se à criança, inicialmente, perguntas abertas e depois algumas perguntas de resposta fixa (resposta de escolha ou respostas "sim"/"não"), a fim de se verificar melhor a confusão ou independência entre as características do nome e da coisa. Para cada resposta da criança procurou-se obter justificativas. O exame não seguiu uma forma fixa, imutável, tendo-se questionado mais as crianças sempre que fosse necessário. Durante o exame procurou-se sempre assegurar que a criança compreendia que a pergunta se referia à palavra e não ao objeto.

As respostas foram gravadas e transcritas e os protocolos foram avaliados independentemente por dois juízes, que procuraram classificar o conjunto de respostas de cada sujeito em uma das três seguintes categorias.

Nível 1A — Foram classificadas no nível 1A as crianças cujas respostas eram baseadas principalmente no significado. Assim, palavras grandes eram nomes de coisas grandes; palavras pequenas, nomes de coisas pequenas e palavras parecidas entre si, nomes de coisas parecidas entre si. A comparação entre as palavras grandes e as palavras pequenas não exibiu, nestes casos, uma diferença consistente no tamanho das palavras. Embora sugerissem referências a "letras" ou "sons", estas eram quase sempre incoerentes (por ex.: "gigante é maior porque a letra do gigante é maior" ou "trem é maior porque tem muitas letras"). Ocasionalmente, a criança podia dar respostas isoladas baseadas no significado sem, porém, saber justificá-las.

Nível 1B — Neste nível estão as crianças cujas respostas sugeriam uma transição entre o nível 1A e o nível 2. Estas crianças demonstravam uma certa consciência da palavra, mas ainda deixavam-se levar pelo significado em muitas ocasiões, principalmente em itens mais sugestivos (como, por exemplo, a comparação do tamanho das palavras "anãozinho" e "gigante"). Em alguns casos, a criança pode ter respondido com base no significado a quase todas as questões de um grupo e mostrado performance oposta no outro grupo, embora as perguntas tenham sido apresentadas na mesma ocasião.

Nível 2 — As crianças cujas respostas foram classificadas no nível 2 mostravam claramente sua capacidade de focalizar a palavra como tal, independentemente de

seu significado. Embora pudessem ocasionalmente apresentar uma resposta isolada baseada no significado, as respostas semânticas não constituíam a base de sua abordagem à tarefa e, em geral, não ocorriam nos itens mais sugestivos, que representavam maior dificuldade para as crianças do nível 1B.

A tarefa de *conservação de quantidades descontínuas* foi avaliada segundo Piaget e Szeminska (1971). Como o exame do realismo nominal, não houve um esquema de perguntas rígido.

As respostas foram gravadas e transcritas e os protocolos foram classificados por dois juízes independentes em um dos seguintes níveis.

Nível 1 — Os protocolos do nível caracterizaram-se pela ausência de conservação.

Nível 2 — Foram classificadas no nível 2 as crianças em fase de transição, isto é, aquelas que davam algumas respostas de conservação mas deixavam de conservar diante de interferências perceptuais mais fortes ou sentiam sempre necessidade de contar os elementos para conferir a igualdade.

Nível 3 — No nível 3 foram incluídas as crianças que demonstraram ter conservação.

A tarefa de *habilidade de leitura* foi realizada logo após as férias de julho, quando foram avaliados 42 sujeitos da amostra original de 43, com a perda de 1 sujeito por motivo de doença.

Nesta tarefa, a criança era solicitada a ler 4 frases. As frases foram elaboradas de tal maneira que, de uma frase para outra, o grau de dificuldade aumentava. Este grau de dificuldade foi determinado de acordo com a seqüência dos sons aprendidos na escola, sendo considerados mais fáceis os sons aprendidos inicialmente. Na terceira e quarta frases foram, inclusive, introduzidos sons ainda não estudados pelas crianças, tais como aqueles apresentados pelo "que", pelo "lh" e "nh".

Para classificar o desempenho das crianças nesta tarefa, foram estabelecidos 4 níveis: A, B, C e D.

Nível A — Este nível corresponde a uma leitura basicamente correta, onde a criança demonstra inclusive facilidade para ler os sons ainda não estudados. Embora possam ocorrer hesitações (isolamentos de sílabas ou fonemas), a criança freqüentemente repete a palavra completa, fazendo a síntese. Podem ocorrer pequenos enganos ou por confusão pela grafia ou por inconsistências entre som e grafia, tais como s com som de z.

Nível B — Neste nível, a leitura das duas primeiras sentenças pode ser considerada do nível A. Porém, nas duas últimas sentenças, a criança mostra hesitações maiores, deixando de fazer a síntese de palavras lidas com dificuldade, embora o faça ocasionalmente, podendo deixar de ler incorretamente os sons de ditados ainda não estudados.

Nível C — Neste nível, a leitura das duas primeiras frases apresenta graus variáveis de hesitação. A criança demonstra assim o seu esforço para manter a compreensão. A repetição da palavra para a realização da síntese ainda ocorre, embora raramente. Todavia, a leitura das últimas frases torna-se apenas um esforço de decodificação e as frases perdem sua forma. As repetições para obtenção da síntese não ocorrem, mesmo que a criança interrompa a leitura de uma palavra para fazer perguntas.

Nível D — Este nível corresponde a uma incapacidade de ler, com ou sem tentativas de decodificar as duas primeiras frases. Quando há alguma tentativa, a criança não consegue marcar as fronteiras das palavras e as frases não chegam a ter forma.

As leituras foram gravadas e transcritas em detalhe, com sinais marcando hesitações, pausas, alongamento de sons etc. E os protocolos foram julgados por dois juizes independentemente.

Na tarefa de *análise fonêmica*, a criança deveria dizer quais os sons que formavam uma determinada palavra. O experimentador mostrava uma figura à criança e perguntava: "Como se chama esta figura?". A criança geralmente respondia sem dificuldade e o experimentador, então, pedia que ela dissesse todos os sons que formavam aquela palavra. As palavras utilizadas foram: peixe, coelho, caju, navio e galinha. Mais uma vez, foram incluídas palavras com sons ainda não estudados pelas crianças, para verificar sua habilidade de aplicar o processo de análise a novas situações.

Na classificação dos resultados obtidos com esta tarefa foram identificados quatro níveis: A, B, C e D.

O nível A de análise fonêmica engloba aquelas crianças que foram capazes de analisar a palavra nas suas unidades mínimas (usando fonemas ou grafemas) sem erros, exceto nos pontos onde a pronúncia da própria criança podia levá-la a ter dúvidas. Ex. A criança diz [K w e l i u] e analisa o grupo consonantal como l, i, o.

O nível B de análise fonêmica abrange as crianças que cometeram erros ocasionais de troca ou omissão de sons, troca da ordem dos sons e não segmentação de algumas sílabas.

O nível C corresponde a uma análise predominantemente silábica, embora a criança possa ter analisado alguns fonemas.

O nível D se caracteriza por uma impossibilidade de reconstituir a palavra a partir da análise da criança.

A análise fonêmica foi anotada e gravada e os protocolos assim obtidos foram avaliados independentemente por dois juizes.

Resultados

A classificação das respostas obtidas na tarefa do realismo nominal gerou a seguinte distribuição: Nível 1A: 9 crianças; Nível 1B, 15 crianças; Nível 2: 18 crianças. A fidedignidade dos julgamentos, baseada na percentagem de acordo entre os juizes, foi de 98%. O único caso em que não houve acordo foi decidido após discussão das respostas obtidas.

A classificação dos resultados quanto ao nível de leitura teve a seguinte distribuição: Nível D: 7 crianças; Nível C: 20 crianças; Nível B: 9 crianças; Nível A: 6 crianças. A percentagem de acordo entre os juizes nestas classificações foi de 89%. Os casos em desacordo

envolveram sempre a classificação em níveis contínuos e foram decididos por reexame da leitura pelos dois juizes.

A relação entre o realismo nominal lógico e desempenho em leitura foi bastante significativa ($X^2 = 33,44$, com 6 df; $p < 0,001$), conforme pode ser verificado na Tabela 1.

Procurou-se, então, verificar se a relação entre o realismo nominal e leitura não seria resultante de uma relação entre conservação e leitura.

Níveis de realismo lógico	Níveis de leitura			
	D	C	B	A
1 A	7	2	0	0
1 B	0	10	3	2
2	0	8	6	4

TABELA 1 — Número de sujeitos em cada nível do realismo nominal lógico em relação aos níveis da tarefa de leitura.

A classificação dos resultados quanto aos níveis de conservação teve a seguinte distribuição: Nível 1: 18 crianças; Nível 2: 9 crianças; Nível 3: 15 crianças. A percentagem de acordo entre os juizes nestas classificações foi de 84%. Os casos em desacordo envolveram sempre a classificação em níveis contínuos e foram decididos por reexame dos protocolos pelos juizes.

Ao contrário do que foi observado com relação ao realismo nominal, não foi significativa a relação entre conservação e desempenho em leitura ($X^2 = 7,02$; $df = 0,30 < p < 0,50$), sendo estes dados apresentados na Tabela 2.

Níveis de conservação	Níveis de leitura			
	D	C	B	A
1	5	8	4	1
2	1	6	1	1
3	1	6	4	4

TABELA 2 — Número de sujeitos em cada nível de conservação em relação aos níveis na tarefa de leitura.

A classificação dos resultados quanto ao nível de análise fonêmica teve a seguinte distribuição: Nível C: 8 crianças; Nível B: 11 crianças. A percentagem de acordo entre os juizes nesta classificação foi de 80%. Mais uma vez, os casos em desacordo envolveram uma classificação em níveis contíguos e foram decididos por reexame das tarefas pelos dois juizes.

A relação entre realismo nominal e análise fonêmica foi significativa ($X^2 = 18,93$ com $df = 6$; $p < 0,01$), como sugere a Tabela 3.

Níveis de realismo lógico	Níveis de análise fonêmica			
	D	C	B	A
1A	6	2	1	0
1B	2	4	4	5
2	1	2	6	9

TABELA 3 – Número de sujeitos em cada nível do realismo nominal lógico em relação aos níveis na tarefa de análise fonêmica.

A fim de verificar se a relação entre realismo nominal e análise fonêmica podia ser explicada por uma relação entre conservação e análise fonêmica, estudou-se também a relação entre estas duas últimas variáveis.

Assim como não houve significância na relação entre conservação e leitura, também não foi significativa a relação entre conservação e análise fonêmica ($X^2 = 7,88$ com $df = 6$; $0,30 < p < 0,50$, conforme a Tabela 4).

Níveis de conservação	Níveis de análise fonêmica			
	D	C	B	A
1	7	3	5	3
2	1	3	2	3
3	1	2	4	8

TABELA 4 – Número de sujeitos em cada nível de conservação em relação aos níveis na tarefa de análise fonêmica.

Portanto, enquanto as relações entre realismo nominal lógico e desempenho em leitura e realismo nominal lógico e análise fonêmica foram significativas, as relações entre conservação e leitura e conservação e análise fonêmica não o foram.

As relações entre as duas variáveis independentes – realismo lógico e conservação – e o progresso em leitura foram novamente avaliadas, usando-se como medida da variável dependente o número de ditados aprendidos pelas crianças até a ocasião em que foram testadas nas duas variáveis independentes. As médias dos números de ditados aprendidos pelas crianças em cada nível do realismo nominal lógico e da conservação estão apresentadas nas Tabelas 5 e 6.

Níveis de realismo lógico	Média do número de ditados aprendidos
1A	9,0 (n = 9)
1B	19,8 (n = 15)
2	23,89 (n = 18)

TABELA 5 – Média do número de ditados aprendidos pelos sujeitos em relação aos níveis do realismo lógico.

Níveis de conservação	Média do número de ditados aprendidos
1	15,5 (n = 18)
2	21,33 (n = 9)
3	22,47 (n = 15)

TABELA 6 – Média do número de ditados aprendidos pelos sujeitos em relação aos níveis de conservação.

A análise de variância com os níveis do realismo lógico e conservação, como efeitos principais, e o número de ditados aprendidos, como variável dependente, demonstrou um efeito geral significativo de conservação ($F = 4,87$; $0,01 < p < 0,05$) e de realismo nominal ($F = 14,55$; $p < 0,001$) e nenhum efeito de interação ($F = 27$). A significância das diferenças entre as médias foi avaliada pelo método de Scheffé*.

Nenhuma diferença significativa foi encontrada entre as médias para os três diferentes níveis de conservação enquanto que as diferenças entre os níveis 1A e 1B e os níveis 1A e 2 do realismo nominal foram significativas aos níveis 0,05 e 0,01, respectivamente.

Conclusões

Neste estudo das bases cognitivas da aprendizagem da leitura, sugerimos a existência de dois tipos de aprendizagem de leitura: uma que se apóia basicamente na memorização da correspondência entre fonema e grafema, a qual denominamos aquisição de respostas de leitura, e outra que se apóia na verdadeira compreensão da relação entre palavra falada e escrita a partir de uma consciência da palavra enquanto seqüência de sons, a qual denominamos aprendizagem consciente da leitura. As crianças dos níveis de leitura A e B demonstraram claramente esta capacidade, lendo bem um texto desconhecido e fazendo a síntese mesmo de palavras lidas com dificuldade. Sugeriu-se, também, que uma condição necessária para que esta compreensão ocorresse seria a superação do que foi identificado como o 1º estágio do realismo nominal lógico.

Os resultados obtidos foram bastante sugestivos.

* O método de Scheffé, que é apropriado para a avaliação da significância de medidas baseadas em grupos com diferentes números de sujeitos, é um teste tão rigoroso que Scheffé recomenda a utilização do nível de significância 0,10. Entretanto, mesmo utilizando este nível de significância, a diferença entre as médias para os 3 níveis de conservação não foi significativa.

Das duas variáveis concernentes ao desenvolvimento cognitivo — realismo nominal lógico e conservação —, apenas a primeira mostrou estar fortemente relacionada às três medidas de progresso na aquisição da leitura, ou seja, nível de leitura, análise fonêmica e o número dos ditados aprendidos pelas crianças.

Embora diante de resultados como esses se possa questionar se seria a superação de determinado nível do realismo nominal lógico que estaria favorecendo a aquisição da leitura, ou se seria a instrução formal em leitura que levaria a uma superação do realismo, a opção pe-

la segunda alternativa não é satisfatória dado o fato de que nenhuma das crianças do nível 1A do realismo conseguiu atingir os níveis A e B de leitura. Considerando que todas estas crianças estavam sendo submetidas a um processo de instrução formal em leitura, uma interpretação mais aceitável para isto seria admitir que a variável do desenvolvimento, ou seja, a superação do 1º estágio do realismo lógico estaria favorecendo o progresso na aprendizagem da leitura. A análise dos resultados da Tabela 7 é bastante ilustrativa deste ponto.

Nessa tabela agrupamos as crianças em cada nível

Número de ditados		≤ 10		$> 10, \leq 25$		> 25	
		D	C	C	B-A	C	B-A
Níveis de realismo lógico	Níveis de leitura						
	1A		7		1		1
1B			1	9	1		4
2			1	7	2		8

TABELA 7 — Número de sujeitos em cada nível do realismo nominal lógico em relação ao nível de leitura e número de ditados aprendidos.

do realismo nominal lógico relacionado com duas das medidas de aprendizagem: nível de leitura e número de ditados aprendidos.

De um lado, dentre as 9 crianças que aprenderam um número inferior a 10 ditados, as 7 que não conseguiram ler encontravam-se no 1º estágio do realismo lógico, enquanto que as duas que o haviam superado foram capazes de alguma leitura mesmo tendo aprendido um número reduzido de ditados. Por outro lado, dentre as 13 crianças que aprenderam um número superior a 25 ditados, a única que se mostrou incapaz de um desempenho no nível A ou B de leitura estava no nível 1A do realismo lógico. Considerando que esta criança era repetente, é possível atribuir sua aprendizagem de grande número de ditados a uma questão de memória, devido à longa duração do processo de instrução em leitura a que ela foi submetida.

Portanto, uma criança que ainda não adquiriu a capacidade de focalizar o significante como o aspecto do signo lingüístico que está representado na grafia, compreendendo assim a relação entre a escrita e a fala, pode, quando muito, com base na memória, desenvolver respostas de leitura reconhecendo determinadas palavras ou sílabas, ou associando determinados sons a determinadas grafias sem, no entanto, ser capaz de aplicar este conhecimento, apropriadamente, a novas situações.

Em resumo, neste estudo, as crianças do nível 1A do realismo nominal lógico demonstraram, em geral, incapacidade de ler e as poucas que conseguiram ler revelaram apenas habilidade de decodificar a grafia em som sem, no entanto, atingir a síntese da palavra que caracteriza o tipo de leitura em que a compreensão da relação entre palavra escrita e falada se torna evidente. Por sua

vez, todas as crianças que demonstraram esta compreensão, atingindo um bom desempenho em leitura, já haviam superado o nível 1A do realismo lógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARRAHER, T.N. A psicoterapia dos problemas cognitivos; um novo objetivo na psicologia clínica. *Psicologia Clínica e Psicoterapia*, Belo Horizonte, Interlivros, 2 (1): 17-32, 1978.
- LUNDBERG, I. Aspectos of linguistic awareness related to reading. In: SINCLAIR, A. et al. *The child's conception of language*. Nova Iorque, Springer Verlag, 1978.
- PAPANDROPOULOU, I.B. An experimental study of children's ideas about language: In: SINCLAIR, A. et al. *The child's conception of language*. Nova Iorque, Springer Verlag, 1978.
- PIAGET, J. The child's conception of the world. Totowa, Littlefield Adams, 1967.
- PIAGET, J. & SZEMINSKA, A. *A gênese do número na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- VYGOTSKY, L.S. *Thought and language*. Cambridge, The MIT Press, 1962.