O papel das estórias infantis na prontidão para a alfabetização*

EUZA M. DE REZENDE BONAMIGO
NILVA CARMEN POSTAL BRISTOLI

1. Introdução; 2. Método; 3. Resultados; 4. Discussão.

O presente trabalho teve por objetivo verificar se estórias atuam sobre a prontidão para alfabetização de crianças de nível sócio-econômico baixo e que não freqüentam jardim de infância, onde outras atividades lhes seriam possibilitadas.

Serviram como sujeitos 24 crianças com idades entre 4 anos e 3 meses e 7 anos e 8 meses que foram distribuídas aleatoriamente em dois grupos, experimental (GE) e de controle (GC). Os sujeitos foram submetidos a pré e pós-teste, através do Teste ABC.

O programa de treinamento constou de ouvir estórias comentando-as com os colegas, em pequenos grupos. Foram realizadas 20 sessões de treinamento.

Para efeitos de análise estatística foram considerados dois tipos de dados: 1. os escores totais no Teste ABC; 2. os escores específicos nas provas verbais do referido teste.

Para a análise dos dados intragrupo foi usado o Teste dos Sinais. As comparações feitas evidenciaram haver diferenças significativas apenas entre o pré-pós-teste do GE nos escores totais.

A análise intergrupos foi feita através do Teste U de Mann Whitney. A comparação evidenciou diferenças significativas entre os grupos apenas nos escores específicos do pós-teste. Estes escores referiam-se à parte verbal que foi aquela especificamente trabalhada no experimento.

1. Introdução

Tem chamado a atenção não só dos próprios professores como também dos demais profissionais voltados para ensino o grande número de crianças que, matricu-

* Artigo apresentado à redação em 12.6.79.

ladas na primeira série do 1.º grau, não conseguem bom rendimento escolar, e que vêm a ser reprovadas ou se evadem antes mesmo que ocorra a reprovação.

O problema tem sido objeto de discussões, de estudos, de pesquisas e de tentativas de renovações, a nível de escola e de sistema, mas parece ainda insuficientemente conhecido e resolvido.

Muitas são as variáveis que parecem estar relacionadas com a falta de êxito da criança na escola e, portanto, diversificadas podem ser as abordagens a este problema.

É possível analisá-lo sob o ponto de vista biológico (causas inerentes ao próprio aluno), pedagógico (fatores ligados aos professores e à escola) e sócio-econômico-cultural (causas ligadas à família e à sociedade).

O que parece razoável, quando se decide restringir o problema a um certo conjunto de causas, é que não se ignore todos os demais fatores que podem interferir naquele campo abordado.

Em outras palavras, o fato de se procurar investigar em uma certa pesquisa apenas uma variável explicativa do fracasso escolar não quer dizer que se tenha deixado de lado a possibilidade de que muitas outras estejam influindo nesse mesmo problema. O que ocorre, principalmente em um estudo experimental, é que se deve limitar o número de fatores em estudo, a fim de que seja possível garantir seu controle.

No caso da presente pesquisa, procurou-se relacionar o uso de estórias infantis com a prontidão para a alfabetização pressupondo-se que esta última seja um dos fatores decisivos para o sucesso escolar.

Quando a criança ingressa na escola, seria desejável que ela apresentasse um nível mínimo de maturidade física, emocional, social e mental que lhe possibilitasse agir eficientemente diante das diferentes situações que vai enfrentar.

O nível de maturidade da criança, além de influenciar sua capacidade de tirar proveito da prática, em determinada ocasião, pode da mesma forma influir sobre a natureza ou a qualidade do que aprende (Jersild, 1973).

O problema em análise, também conhecido como prontidão para a alfabetização, tem sido objeto de numerosos estudos. Segundo Gates (1970), as pesquisas têm demonstrado que nos êxitos da criança em relação à aprendizagem da leitura influem a maturidade física, mental, social e emocional.

Por outro lado, entre as causas do desajustamento escolar, parece que a mais relevante é a falta de maturidade para a aquisição das habilidades requeridas pela escola.

O assunto assume importância uma vez que esse problema, se levado em conta, pode resultar em economia de tempo, de material, de energia, não se usando em vão os recursos escolares quando os sujeitos estiverem ainda imaturos e requerendo desenvolvimento anterior específico (Cardoso, 1954).

O conceito de prontidão, segundo Silveira (1958), aplica-se tanto às crianças de primeira série como às de séries mais adiantadas, uma vez que a passagem de

um estágio para outro requer que a criança possua condições que lhe permitam o alcance dos objetivos visados.

"A fase preparatória de primeira série não é um período de espera de maturidade, nem consiste tampouco numa série especial de atividades que devam ser praticadas por todos obrigatoriamente. Tem significação mais ampla. Deve proporcionar oportunidades ricas de conteúdo social; oportunidades de convívio em que as crianças aprendam a falar e ouvir; de organização espontânea de grupos, nas tarefas coletivas; ou mais expressivas oportunidades de vida para que as crianças se sintam confiantes, alegres e felizes no ambiente da escola" (Silveira, 1958, p. 62).

Esta última autora estabelece algumas conclusões relativas ao desenvolvimento da criança, lembrando entre outras coisas que "saber ouvir para compreender a linguagem de outrem é ponto essencial de um programa de linguagem" (Silveira, 1958, p. 62).

A aprendizagem da leitura depende de certas habilidades; algumas delas, segundo Gates (1970), são: distinguir sons diferentes na palavra falada, discernimento visual das palavras e seus elementos, habilidade para escutar com atenção uma estória e falar sobre ela, capacidade para entender e recordar o que diz o professor, capacidade para prestar atenção prolongada ao trabalho de classe, além de muitas outras atitudes que podem ser ensinadas, em sua maioria, antes de iniciar-se a leitura propriamente dita.

De acordo com Gates, a criança que for capaz de reunir os fios da estória poderá, quando começar a ler, antecipar as palavras ou idéias que aparecerão na página impressa. A capacidade de captar o sentido de uma estória a partir de uma ilustração constitui também uma habilidade útil.

Wilcox (1971) lembra que os educadores concordam em que o ensino da compensação[1] deve ser iniciado muito antes da idade de seis anos e que precisa treinar a criança para ouvir e fazer uso da palavra, levando-a a adquirir agilidade mental, requisito prévio para ler.

Marinho (1959) lembra a importância da maturidade e da experiência anterior da criança para a sua promoção ao fim da primeira série, destacando o papel da memória visual e auditiva, da coordenação motora e da capacidade de aprender relações.

Geralmente esses aspectos são adquiridos no lar, quando o mesmo é estimulador, ou nos jardins de infância.

A referida autora relata uma pesquisa que compara a promoção de crianças com e sem experiência de jardim de infância. Os dados mostram que no primeiro caso ocorreu um índice de 80,32% de aprovação contra 57,89% entre as crianças sem experiência de jardim.

[1] Aquele dirigido às crianças de nível sócio-econômico (NSE) baixo e que não recebem no lar toda a estimulação necessária à aprendizagem escolar.

Além disto, verificou-se que a maior parte das crianças que foram consideradas maduras pelo teste ABC eram aquelas que tinham freqüentado jardins, e que a percentagem de promoção aumenta com o grau de maturidade.

Outro dado importante é que a influência favorável do jardim se manifesta em todos os níveis, destacando-se porém nos grupos de maturidade inferior e média (Marinho, 1959).

Assim, pode-se supor que o jardim auxilia a atingir a maturidade, ou seja, a prontidão para a alfabetização, e que esta é condição para a promoção escolar.

Como se viu até aqui, a prontidão para a alfabetização requer, entre outras, a habilidade verbal.

Uma vez que a linguagem é um meio de comunicação dos mais usados pelo homem e que ela serve como instrumento de aquisição de grande parte dos conhecimentos, torna-se extremamente relevante o seu estudo com vistas a conseguir o seu melhor desenvolvimento.

A atividade verbal parece desempenhar um papel importante sobre reações, desde as mais simples até as mais complexas, como por exemplo o controle da atenção, a identificação de estímulos, a memória, a solução de problemas. Resumindo, a linguagem, segundo Bernstein (1961), é o meio pelo qual as influências diversas do ambiente sócio-cultural são sintetizadas e reforçadas.

Parece que a linguagem influencia tanto o que é aprendido como a forma pela qual se aprende, ao mesmo tempo que determina como o indivíduo desempenha seu papel social.

Conforme Lewis (1973), não há dúvida de que a linguagem pode influenciar o processo cognitivo, ou seja, a percepção, o pensamento conceptual, a memória e o raciocínio. À medida que esses processos se tornam mais complexos e abstratos, a linguagem desempenha um papel cada vez mais importante e até indispensável.

Admitindo-se então o seu papel relevante na vida, cabe investigar os fatores que determinam a aquisição e o uso da linguagem.

Neste sentido, Loban (1968, p. 115) refere que a "criança que está adquirindo habilidades lingüísticas deverá ter vitalidade e saúde; deverá ter, também, um ambiente que *estimule*[2] exploração, uma abordagem ativa para a experiência, e uma atitude confiante para a tentativa e o uso da linguagem".

Muitos dos fatores que, em pesquisa, têm-se mostrado relevantes para explicar a linguagem podem ser englobados sob o rótulo de estimulação ambiental. Esta pode ser entendida como participação da família (pais, irmãos, parentes e até mesmo os empregados) conversando com a criança, respondendo às suas perguntas, ensinando-lhe outros conceitos e o uso dos termos, oferecendo-lhe sinônimos e, principalmente, solicitando e reforçando a sua participação em conversas.

Sabe-se que em todo desenvolvimento humano o papel do meio é considerável. Os fatores hereditários podem afetar o desenvolvimento do indivíduo, podem

[2] O grifo é nosso.

fazer contribuições importantes a muitas de suas potencialidades ou limitações, porém a maioria de suas características são conseqüências de interações complexas entre fatores transmitidos geneticamente e o ambiente. O desenvolvimento do potencial inerente ao indivíduo pode ser facilitado ou impedido dependendo do ambiente físico, social e psicológico em que se encontre (Mussen, Conger e Kagan, 1977).

Segundo a literatura especializada, o ambiente da criança de nível sócio-econômico menos favorecido não oferece, em geral, condições para uma estimulação adequada e necessária ao seu desenvolvimento físico, social, cognitivo e psicológico.

A importância do ambiente social para a aprendizagem é ressaltada por vários autores, entre os quais Caldwel (1967); Patto (1973); Bernstein (1974); Witter, Bonamigo e Manzolli (1974).

Em geral, o ambiente inicial da criança de NSE baixo apresenta inadequações que podem ser vistas como causas de seu desempenho posterior. Bee (1977), ao expor os argumentos da estimulação inicial como causa do pior desempenho escolar da criança de NSE baixo, fala da estimulação proporcionada, do tipo de interação familiar que são significativos para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança.

Willerman e Col (1970, apud Bee 1977), apoiando a idéia do ambiente pobre em estímulos como debilitador, estudaram bebês de 8 meses de idade e essas mesmas crianças quando estavam com 4 anos. Nos resultados dos testes dos bebês de classes sociais média e baixa, aos 8 meses de idade não foram encontradas diferenças significativas, mas estas foram constatadas aos 4 anos de idade. Nos testes de QI, os escores obtidos pelas crianças de classe média eram significativamente superiores aos das crianças de classe baixa. Os autores constataram também que bebês de 8 meses de idade que apresentavam um retardo eram sete vezes mais passíveis de obter um QI abaixo de 80 aos 4 anos se vivessem em famílias de classe baixa do que se vivessem em famílias de classe média. "A menos que assumamos que as crianças provenientes de famílias pobres eram sete vezes piores em termos físicos, a única explicação para estes resultados é que há alguma diferença sistemática nos tipos ou na quantidade de estimulação oferecida aos bebês dos dois grupos e que a combinação de mau desempenho inicial e tratamento e estimulação típicos de família pobre são particularmente debilitadores" (p. 264).

Segundo alguns autores, estas diferenças no tratamento e estimulação têm algumas características próprias, por exemplo: a estimulação para a capacidade verbal é pobre ou inadequada, e mães de NSE baixo falam menos com seus filhos (Deutsch, 1964); suas experiências sensoriais motoras e de comunicação no lar, assim como a motivação para a aprendizagem são deficientes. Além disso, seu nível de aspiração é baixo (Bloom, Davis e Hess, 1973). Estudos relativos ao desenvolvimento perceptivo têm mostrado que o ambiente em que a criança de NSE baixo se desenvolve produz habilidades perceptivas deficientes (Deutsch, 1964; Hunt, 1964; apud Patto, 1973).

Examinando o ambiente dessas crianças, constatam-se deficiências de brinquedos disponíveis, de objetos para serem manipulados, de oportunidades para livre exploração do ambiente físico e de material para leitura em geral.

Considerando ainda as diferenças no tratamento e estimulação de famílias de NSE baixo, Yarrow (1972, apud Bee, 1977) mostrou que as diferenças no número e na complexidade dos brinquedos, nas oportunidades para exploração do meio e no grau e nos tipos de interação com a mãe estabelecem diferenças no desempenho inicial do bebê em escalas de desenvolvimento. Bijou (1968) considera ser o desenvolvimento da linguagem básico para outros comportamentos. O desenvolvimento inadequado da linguagem na fase inicial da vida da criança pode resultar em deficiências no desenvolvimento intelectual, social, emocional e perceptual.

Assim, parece que um ambiente desfavorecido prejudica o desenvolvimento infantil em seus vários aspectos, impedindo, reduzindo ou retardando o desenvolvimento dos meios efetivos de interação da criança com o ambiente (Bijou, 1968), enquanto um ambiente estimulador favorece o desenvolvimento em geral, inclusive o da linguagem.

Um aspecto específico a considerar é a qualidade da linguagem destas pessoas e o conseqüente produto a ser observado nas crianças.

Mostrando a influência do ambiente, pode ser citado o estudo de Milner (1951), o qual verificou que crianças que se saíam mal na leitura procediam de lares desorganizados, com mãe ausente e onde as crianças se cuidavam sozinhas.

Desta informação pode-se inferir que tais crianças tivessem pouca oportunidade de conversar com adultos e que possivelmente a mãe não tivesse tempo de estimulá-las, contar-lhes estórias, explicar-lhes coisas e conversar com elas.

Se isto vier a ocorrer nos primeiros anos de vida, o que se pode esperar da criança é um déficit em linguagem que, não sendo suprido, irá afetar de forma negativa seu desempenho lingüístico e, conseqüentemente, comprometer seu rendimento escolar geral.

Silveira (1958) comenta que a leitura parece ser uma das causas mais freqüentes do insucesso escolar e que os professores e técnicos do ensino não conhecem e não se preocupam em aplicar os resultados de pesquisas científicas obtidas a respeito da linguagem e áreas conexas.

Segundo Hughes (1974), a preparação para a leitura requer que a criança aprenda a comunicar verbalmente suas próprias idéias, interprete ilustrações, expresse seus pensamentos por meio de desenho, pintura, construção, modelagem e dramatização, ouça estórias associadas a ilustrações, reconte essas estórias e que exercite suas habilidades perceptivas, tais como: percepção de forma, coordenação visomotora, discriminação visual, memória auditiva e discriminação.

Conforme a referida autora, é essencial que a criança desenvolva seu vocabulário falado e aprenda a ouvir. Entre outras coisas, a sala de aula precisaria proporcionar livros coloridos e a criança deveria ser encorajada a manuseá-los, olhar ilustrações e falar sobre o que vê.

Entre os pré-requisitos para a alfabetização, a literatura parece destacar o saber ouvir, ou seja, ouvir atentamente, perceber e lembrar detalhes suficientes para formar uma impressão precisa, procurando dar ordem aos mesmos e relacionando aquilo que ouve com a experiência própria (Kinder, apud Hughes, 1974).

Quanto aos recursos utilizados espontaneamente pelas pessoas e que têm sido objeto de investigações relativas ao desenvolvimento da linguagem, podem ser citados, entre outros, a técnica de *estórias*, que podem ser lidas, contadas ou gravadas.

Para Shonell e Goodacre (1975, p. 36), entre outras atividades específicas de um período de prontidão para a leitura podem ser citadas:

"a) uso variado da linguagem para aumentar conceitos, vocabulário e conhecimento de sentenças – estórias, discussões centradas em atividades de classe;

b) ouvir estórias para melhorar a atenção e habituar-se à estrutura da linguagem de livros como distinta dos padrões da linguagem falada;

c) familiarizar-se com livros e figuras através da oportunidade de manuseá-los".

Os autores consideram que as estórias lidas e contadas às crianças podem aumentar-lhes o vocabulário e treiná-las para ouvir, além de estimulá-las para novas leituras.

Parece que a importância da estória é reconhecida, restando dúvidas ainda quanto ao modo de apresentá-la. Neste sentido, Munkres (1967) lembra que contar estórias é uma arte e não deve ser confundida com ler estórias. Segundo o referido autor, contar estórias é uma forma melhor de ajudar a criança a aprender a expressar seus pensamentos e sentimentos.

Campbell e Campbell (1976), em um estudo com 34 crianças pré-escolares de nível sócio-econômico baixo distribuídas aleatoriamente em dois grupos experimentais, usou duas maneiras diferentes de contar estórias: uma com o pesquisador lendo a estória individualmente para cada criança e ao mesmo tempo mostrando 13 cartazes que ilustravam segmentos da estória; em um outro grupo, as crianças ouviam individualmente a mesma estória de um toca-discos e visualizavam as mesmas 13 figuras.

Os dois grupos foram comparados quanto à retenção. Cada criança recontou a estória com suas próprias palavras. Crianças do grupo da estória lida usaram significativamente mais palavras e termos corretos no recontar ($p < 0,01$) do que crianças do grupo da estória gravada.

É possível que a forma de apresentar a estória deva ser escolhida em função dos objetivos que se tem em vista, ou seja, de que aspectos do comportamento se deseja desenvolver.

Em relação ao tipo de estórias, Lourenço Filho (1960) considera que podem interessar as crianças tanto as narrativas de cunho realista quanto a criação irreal, mas que nos primeiros anos de vida o "maravilhoso" tem a sua função útil.

Dos quatro aos oito anos, especialmente, as crianças se interessam pelo mundo do sonho e da fantasia e parecem compreender os acontecimentos impossíveis (Lourenço Filho, 1960).

Assim, parece possível considerar que, se uma criança, antes de entrar na escola, manusear livros ilustrados e ouvir muitas estórias apresentará uma melhor prontidão para a alfabetização do que aquela que nada disto receber.

Em relação à medida da prontidão para alfabetização pouco se conhece, no nosso meio, restringindo-se as pessoas ao uso do Teste ABC (Lourenço Filho, 1952), por ser o mais divulgado.

O Teste ABC foi organizado para detectar o índice de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita nas crianças em idade escolar. Consta de oito provas cuja notação se faz em quatro graus, superior, médio, inferior e nulo, a que correspondem os números 3, 2, 1 e 0. Os pontos máximos são, assim, para as oito provas, 24; a nota mínima, zero (Lourenço Filho, 1952, p. 99).

O Teste ABC mede: 1. coordenação visomotora (cópia de figuras, reprodução de movimentos, recorte em papel); 2. resistência à inversão na cópia de figuras (reprodução motora e gráfica de movimentos); 3. memorização visual (denominação de figuras em conjunto); 4. coordenação audiomotora (reprodução de polissílabos não-usuais); 5. e 6. capacidade de prolação e resistência à ecolalia (reprodução de palavras, usuais e não-usuais); 7. memorização auditiva (reprodução de palavras de uso corrente); 8. índice de fatigabilidade (pontilhação em papel quadriculado e recorte em papel); 9. índice de atenção dirigida (denominação de figuras, reprodução de narrativa, recorte e pontilhação); 10. vocabulário e compreensão geral (denominação de figuras, reprodução de narrativa).

Uma vez que o referido teste avalia maturidade e que duas de suas provas se referem especificamente à parte verbal, pareceu possível usá-lo no presente estudo.

Pressupôs-se que um determinado treino envolvendo estórias pudesse não só melhorar o desempenho verbal como também o nível de maturidade dos sujeitos, e que o referido teste fosse sensível a essas variáveis que se desejava medir.

Sintetizando, considerou-se que:

a) o problema do rendimento escolar na primeira série é um fato que deve preocupar os educadores;

b) entre as causas do fracasso escolar encontra-se o problema da prontidão para a alfabetização;

c) esta última deve ser tentada através de vários recursos e programas pré-escolares;

d) simples estórias podem enriquecer a linguagem e assim predispor a criança para a alfabetização;

e) o teste ABC é um bom instrumento para avaliar a prontidão esperada através de estórias, uma vez que ele tem, entre outras, provas relativas à parte verbal.

2. Método

2.1 *Sujeitos*

Foram sujeitos da presente pesquisa 24 crianças, de ambos os sexos, de um bairro pobre de Porto Alegre, que não tinham tido, até a época do experimento, nenhum contato sistemático com instituição pré-escolar ou escolar. As idades variavam de 4 anos e três meses a 7 anos e 8 meses, com idade média de 5 anos e 6 meses.

2.2 *Material*

Para a seleção e o treinamento das crianças foram utilizados os seguintes instrumentos: a) ficha de dados pessoais, constando de informações a respeito da criança e de sua família com o objetivo de se determinar o NSE e o interesse da família em colocar o filho na escola; b) Teste ABC (Lourenço Filho, 1952) para avaliar a prontidão para alfabetização; c) estórias infantis – foi utilizado um conjunto de 20 estórias ilustradas referentes a animais e seres fantásticos. A seqüência das estórias foi a seguinte: Chapeuzinho Vermelho, Dom Gatão, Cachinhos de Ouro, Dois valentes, Gata Borralheira, Conto da vaca, Pequeno Polegar, Coelhinho caçador, Bela Adormecida, Corocó – a galinha esperta, João e Maria, Os quatro amigos, Branca de Neve e os sete anões, Sete cabritinhos e o lobo, Pinóquio, Manchinha bezzerra, Pim-Pim – o ursinho travesso, Os três porquinhos e o lobo, Bolão – o porquinho voador e Patinho feio.

2.3 *Procedimento*

Após um levantamento das crianças do bairro que apresentavam as características básicas exigidas pela pesquisa, um grupo de entrevistadoras realizou visitas domiciliares para explicar os objetivos do estudo e obter sujeitos para a primeira testagem.

Foi feita, então, uma aplicação individual do Teste ABC (pré-teste) àqueles que atenderam à convocação. Encerrada a testagem, foi feita a correção dos testes e eliminados os casos em que as condições de aplicação não foram satisfatórias. Os sujeitos restantes, em número de 24, foram emparelhados com base nos pontos obtidos no teste e submetidos a um sorteio que os designava para o grupo experimental (GE) e o grupo de controle (GC).

A seguir, foi comunicado aos sujeitos do GE a sua escolha e solicitado que participassem de um treinamento durante um período de 45 dias.

Nesta etapa, foram realizadas 20 horas de atividades que incluíam ouvir estórias contadas pelo experimentador (E) e ver as figuras das estórias comentando-as com os colegas, em pequenos grupos.

O esquema de cada uma das 20 sessões foi o seguinte:

a) A turma era inicialmente dividida em grupos de 2 a 3 sujeitos cada um, com a finalidade de permitir que as crianças explorassem os livros de estórias, vissem as figuras e comentassem alguma coisa a respeito delas.

Cada dia eram contadas 2 estórias diferentes e para isto no começo da sessão cada grupo tinha cerca de 10 minutos para folhear cada um dos livros.

b) Após os 10 minutos iniciais, o experimentador contava as 2 estórias, procurando dramatizá-las e vivê-las intensamente com o objetivo de garantir a atenção dos sujeitos. Nesta etapa, as crianças não ficavam com os livros e deviam apenas ouvir. A duração desta atividade era de aproximadamente 20 minutos.

c) Para finalizar a sessão, os sujeitos eram de novo reunidos em grupos para ver os livros pela segunda vez, comentar as palavras desconhecidas, relacionar a estória com as figuras e tentarem contar as estórias para os colegas e o experimentador. Eram-lhes ensinados, também, alguns conceitos básicos, por exemplo, noções de cor, posição, tamanho, que tivessem relação com a estória. Eram utilizadas unicamente as ilustrações fornecidas pelos livros de estórias, para evitar a influência de outros recursos que escapassem ao controle experimental.

d) Depois de concluída esta parte, era servida uma merenda cuja finalidade não era melhorar as condições de nutrição, mas servir como um fator de atração para o comparecimento das crianças às sessões do experimento.

O esquema assim detalhado foi seguido durante as 10 primeiras sessões nas quais se contaram as 20 estórias programadas. Foi, então, repetido de modo que cada estória fosse contada 2 vezes ao longo do experimento que deveria totalizar 20 sessões de 1 hora cada.

Era controlada a freqüência diária às sessões de treinamento, uma vez que já se sabia que nesse meio a criança encontra muitas dificuldades para comparecer à escola.

Encerrado o experimento, foi feita novamente a aplicação individual do Teste ABC (pós-teste) às crianças do GE e do GC. Estas últimas não tiveram, nesse meio tempo, nenhum contato sistemático com escolas ou atividades escolares.

3. Resultados

Antes de proceder à análise dos resultados, foram excluídos todos os sujeitos que faltaram a mais de 60% das sessões experimentais, bem como aqueles do GE e do GC que não compareceram ao pós-teste.

No GE, dos 12 sujeitos selecionados, o experimento contou com a participação efetiva de 7 crianças cuja freqüência às sessões foi, em média, de 70%. Entre aqueles que foram considerados para efeito de análise, o sujeito que menos as freqüentou assistiu a 40% das sessões, enquanto a maior freqüência foi de 90%.

A tabela 1 mostra a distribuição da freqüência às sessões e ao pós-teste, podendo-se destacar o índice de exclusão, que atinge aproximadamente 42% no GE.

Tabela 1

Freqüência dos sujeitos do GE às sessões de treinamento e ao pós-teste

Sujeitos	Freqüência	Pós-teste	Sujeitos	Freqüência	Pós-teste
1	18	1	7	14	1
2	15	–	8	2	–
3	15	1	9	11	1
4	15	1	10	18	1
5	2	–	11	1	–
6	8	1	12	4	–

Obs.: Os sujeitos 5, 8, 11 e 12 foram excluídos da análise dos dados por motivo de grande número de faltas às sessões experimentais. O sujeito 2 foi excluído por não ter comparecido ao pós-teste.

Em relação ao GC, no pré-teste o grupo era formado de 12 sujeitos, dos quais apenas 50% chegaram a realizar o pós-teste.

Desta forma, os resultados a seguir dizem respeito apenas aos 13 sujeitos (7 do GE e 6 do GC) que participaram do experimento até a sessão final do teste.

Tabela 2

Escores totais dos sujeitos do grupo experimental e do grupo de controle no pré e no pós-teste

Sujeitos	Grupo experimental		Grupo de controle	
	pré	Pós	Pré	Pós
1	6	20	6	14
2	9	11	6	7
3	13	19	5	11
4	10	14	18	14
5	8	10	9	11
6	4	7	9	10
7	6	10	–	–

Para pôr à prova a igualdade dos escores entre pré e pós-teste foi usado o Teste dos Sinais (Siegel, 1972, p. 91), adotando-se um nível de significância de 0,05 e uma hipótese alternativa unilateral.

Em relação aos dados do GE expressos na tabela 2, encontrou-se que $P = 0{,}008$, o que levou à rejeição da H_o, ou seja, a amostra parece evidenciar que os escores do pós-teste são maiores do que os do pré-teste.

O mesmo tratamento, aplicado aos dados do GC, levou a um $P = 0{,}109$, não permitindo portanto a rejeição da H_o, o que significa que não há evidência suficiente para se dizer que os escores dos sujeitos do GC no pós-teste tenham sido significativamente diferentes daqueles obtidos no pré-teste.

Tabela 3

Escores dos sujeitos do grupo experimental e do grupo de controle no pré e no pós-teste – provas verbais

Sujeitos	Grupo experimental		Grupo de controle	
	Pré	Pós	Pré	Pós
1	2	5	1	3
2	4	3	1	2
3	4	4	1	3
4	2	3	4	2
5	3	4	2	3
6	1	3	2	3
7	2	4	–	–

Foi aplicado o mesmo teste estatístico, só que desta vez aos escores obtidos pelos sujeitos apenas nas provas verbais do Teste ABC. Para o GE verificou-se que $P = 0{,}109$, o que levou à não-rejeição da H_o, isto é, as amostras indicam que os sujeitos se comportaram de modo estatisticamente semelhante no pré e no pós-teste.

Resultado idêntico foi encontrado em relação ao GC, uma vez que $P = 0{,}109$ não permite rejeitar H_o ao nível de significância adotado.

Para comparar os escores do GC com os do GE foi usado o Teste U de Mann Whitney (Siegel, 1972, p. 143), tendo-se adotado uma hipótese alternativa unilateral e um nível de significância de 0,05.

De início foi feita a comparação do GE com o GC em relação aos escores totais dos sujeitos no pré-teste, tendo-se concluído pela não-rejeição da H_o ($n^1 = 12, n^2 = 12, U_{ob} = 70, U_c = 42$).

O mesmo teste aplicado aos escores específicos, ou seja, relativos às provas verbais no pré-teste, não permitiu também a rejeição da H_o ($n^1 = 11, n^2 = 12, U_{ob} = 48, U_c = 38$).

Esses resultados indicam que, no início do experimento, os dois grupos eram bastante semelhantes, tanto em relação aos escores totais do Teste ABC quanto às provas verbais do mesmo teste.

Tabela 4

Escores totais e específicos dos sujeitos do grupo experimental e do grupo de controle no pré-teste

Sujeitos	Grupo experimental		Grupo de controle	
	Total	Específico	Total	Específico
1	6	2	10	3
2	5	2	5	1
3	9	4	9	2
4	13	4	8	2
5	13	4	6	1
6	10	2	6	1
7	8	3	5	1
8	7	1	3	0
9	4	1	18	4
10	6	2	10	2
11	9	2	9	2
12	8	2	9	2

Tabela 5

Escores totais e específicos dos sujeitos do grupo experimental e do grupo de controle no pós-teste

Sujeitos	Grupo experimental		Grupo de controle	
	Total	Específico	Total	Específico
1	20	5	14	3
2	11	3	7	2
3	19	4	11	3
4	14	3	14	2
5	10	4	11	3
6	7	3	10	3
7	10	4	–	–

A seguir compararam-se os grupos no pós-teste, verificando-se que, em relação aos escores totais, não se rejeita H_o ($n^1 = 6, n^2 = 7, U_{ob} = 18{,}5, PU = 0{,}418$).

Todavia, essa mesma comparação no pós-teste, referente apenas aos escores específicos, permitiu a rejeição da H_o ($n^1 = 6, n^2 = 7, U_{ob} = 6, PU = 0{,}017$).

Pelos resultados obtidos pode-se concluir que o grupo submetido a tratamento experimental não parece mudar significativamente seu comportamento total, conforme mensurado pelo Teste ABC, mas que chega a modificá-lo em relação aos aspectos verbais.

Uma vez que a freqüência às sessões variou bastante entre os sujeitos do GE, resolveu-se fazer uma comparação entre a mesma e os escores no pós-teste, usando-se para isto o Teste de Correlação de Spearman (Viana, 1973, p. 126).

Tabela 6

Escores dos sujeitos no pós-teste e freqüência ao experimento

Sujeitos	Teste ABC		Freqüência ao experimento
	Total	Específico	
1	20	5	18
2	11	3	15
3	19	4	15
4	14	3	8
5	10	4	4
6	7	3	11
7	10	4	18

A análise dos dados da tabela 6 levou a um $r = 0{,}39$, ou seja, parece haver correlação positiva, em nível razoável, entre as variáveis freqüência às sessões experimentais e escores totais no pós-teste.

Analisando-se apenas os escores específicos, encontrou-se um $r = 0{,}54$, portanto, uma correlação bastante satisfatória.

Esses resultados indicam que a freqüência às sessões experimentais parece condicionar os escores no pós-teste, influindo no desempenho dos sujeitos nas provas verbais.

4. Discussão

De acordo com os dados da tabela 2, verifica-se que os dois grupos (GE e GC) não diferiam significativamente no início do experimento, em relação às variáveis medidas pelo Teste ABC.

A comparação do pré-pós-teste de cada um dos grupos indica que o GC não mudou, tanto em relação aos escores totais quanto aos escores específicos, resultado este já esperado, uma vez que o referido grupo não recebeu nenhum tratamento especial, embora pudesse modificar-se com a simples atuação do meio-ambiente, caso este fosse rico em estimulação.

A hipótese alternativa foi aceita quando se comparou o pré-pós-teste do GE em relação aos escores totais no teste, parecendo indicar que o tratamento experimental atuou de alguma forma sobre os sujeitos.

Embora os sujeitos tenham-se modificado, possivelmente em função da estimulação recebida, não se considera que a mudança tenha sido tão relevante, uma vez que, quando comparados no pós-teste, não se encontram diferenças significativas entre os grupos. Este resultado parece indicar que o programa de treinamento atuou sobre certos comportamentos necessários à prontidão medidos pelo Teste ABC, e indicam também que algumas variáveis parecem ter afetado os sujeitos, impedindo que seu desempenho se alterasse de forma significativa.

Parte da explicação para este resultado pode estar com Jersild (1973) quando diz que não é possível conseguir que a criança dê um salto em seu desenvolvimento, pelo fato de lhe serem proporcionadas oportunidades suplementares ou fora do comum.

Assim, parece que no presente caso estórias contadas às crianças não foram suficientes para melhorar sua prontidão para a alfabetização, mas poderiam ser, em si mesmas, um bom instrumento de mudança que talvez melhor trabalho, num período mais longo, com atividades adicionais bem planejadas, pudesse tornar-se efetivo.

Uma vez que o Teste ABC mede muitas variáveis que não foram intencionalmente trabalhadas no decorrer do experimento, deve-se atentar aqui mais para os aspectos específicos (relativos à parte verbal) que foram objeto de manipulação experimental. Neste sentido, os resultados indicam que há diferença significativa nos escores específicos do pós-teste entre GE e GC (tabela 5).

Desta forma, parece que o uso de estórias não conseguiu melhorar certos comportamentos necessários à prontidão, mas foi adequado para garantir um progresso no desempenho verbal dos sujeitos pelo menos nos aspectos medidos pelo Teste ABC, que dizem respeito à denominação de figuras e à reprodução de narrativa, sub-testes que, segundo o autor, determinam o índice de atenção dirigida da criança, assim como o vocabulário e a compreensão geral.

Deve-se lembrar ainda que, embora a parte verbal tenha sido a mais trabalhada no experimento, é possível que os escores obtidos pelos sujeitos no Teste ABC estejam viesados, uma vez que ele é um teste padronizado e que, de modo geral, crianças de NSE baixo não alcançam bons resultados em testes padronizados de vocabulário, segundo Bee (1977). É de se supor, portanto, que se o instrumento de medida tivesse sido outro, por exemplo, a observação ou a entrevista, os dados seriam diferentes. Neste sentido, observações não sistemáticas no decorrer da pesquisa indicaram alterações favoráveis nos sujeitos.

Em nosso meio, estudos visando a estrutura e complexidade da linguagem de crianças de NSE baixo e mesmo médio são muito poucos, e esta parece ser uma linha de pesquisa de extrema importância a ser explorada.

Quanto à extensão do vocabulário, Mello (1976) verificou que crianças de NSE baixo não apresentavam limitação quantitativa no vocabulário em si, mas incapacidade de utilizar este vocabulário na emissão de idéias com sentido.

Muito embora tenham sido encontradas, na presente pesquisa, algumas diferenças entre os grupos no pós-teste da parte verbal, não se tem este resultado

como plenamente satisfatório, uma vez que não se verificaram diferenças significativas entre os dados do pré-pós-teste do GE na parte verbal.

Uma possível explicação para isto pode ser encontrada em Lewis (1972, apud Fox, 1976), segundo o qual a linguagem oral parece amadurecer através do uso e da interação de idéias com outras pessoas. De acordo com o referido autor, o jogo sócio-dramático oferece oportunidade para as crianças interagirem, usando suas percepções do mundo adulto.

Da mesma forma, Strickland (1973, apud Fox, 1976) refere-se a um estudo experimental no qual se contavam e dramatizavam estórias para as crianças e frases e canções das estórias eram repetidas em grupo. Os resultados acusaram diferenças significativas favoráveis à linguagem do GE e o referido autor concluiu que oferecer oportunidades enriquecedoras às crianças é importante, mas deve-se também dar-lhes a possibilidade de praticar e usar a linguagem.

Mello (1976), em um estudo experimental com crianças da primeira série do 1.º grau de NSE baixo, que visava desenvolver a capacidade de expressar idéias oralmente, utilizando entre outras a técnica de dramatização de estórias infantis, constatou que as crianças do GE apresentavam melhor desempenho no pós do que no pré-teste.

Assim, no presente estudo, no qual os sujeitos exploravam os livros de estórias, ouviam a estória contada pelo experimentador e exploravam os livros novamente, tentando contar as estórias, talvez o tipo e o tempo de interação com os colegas e o experimentador não tenham sido suficientes para melhorar o desempenho lingüístico dos sujeitos em nível mais satisfatório e que pudesse ser evidenciado no teste usado.

Além das colocações já feitas, deve-se considerar ainda que a análise estatística acusou uma correlação entre os escores no pós-teste e a freqüência às sessões experimentais. Este dado indica que programas, mesmo de curta duração e com certas limitações como o que foi utilizado na presente pesquisa, podem ser efetivos, desde que freqüentados regularmente pelos sujeitos.

Pensando que este fator pudesse ser decisivo, o planejamento da presente pesquisa incluiu a distribuição da merenda escolar aos sujeitos do GE, porém isto não garantiu o comparecimento dos sujeitos a todas as sessões do experimento.

Acredita-se que outras variáveis mais relevantes não foram manipuladas e seria desejável descobrir recursos para garantir que os sujeitos participem ativamente de programas como este. Tem-se como explicação possível para as ausências a falta de roupas e de calçados, de guarda-chuva para enfrentar os dias chuvosos e frios, uma vez que os pais aparentavam valorizar o trabalho a ser realizado com os filhos, não faltando, portanto, motivação para levá-los à sessão experimental.

Tendo em vista os resultados deste estudo, as colocações de Lewis e Strickland (apud Fox, 1976), e os dados da pesquisa de Mello (1976), recomendar-se-ia que em futuros programas nos quais o enriquecimento da linguagem fosse um objetivo fossem incluídas dramatizações de estórias infantis, a fim de propiciar

interação de idéias com outras pessoas, isto é, a oportunidade de praticar e usar a linguagem.

Acredita-se ser melhor prevenir que remediar; assim, programas preventivos que viessem suprir as possíveis falhas no desenvolvimento de crianças de NSE baixo são uma necessidade urgente. Pensando nesta linha, já a SEC/RS (*Correio do Povo*, 1977), através do Projeto Operação-Escola, propicia atendimento antecipado aos alunos carentes matriculados na primeira série do ensino regular do 1.º grau, nos meses de janeiro e fevereiro, meses esses que antecedem o início da escolarização. Este programa piloto em realização em algumas escolas, para crianças de 6 a 9 anos de idade, tem a finalidade de reduzir as possibilidades de baixa freqüência e de repetência.

Projetos como este deveriam ser ampliados, a fim de que maior número de crianças desprivilegiadas pudessem ser atendidas, melhorando assim suas condições para a educação formal.

Ainda não está claro o que caracteriza o ambiente pobre e o que auxilia o crescimento intelectual ou o inibe (Bee, 1977); assim, são necessárias mais pesquisas envolvendo a observação direta no lar, a fim de que se possa ter dados concretos de nossa realidade.

Summary

The purpose of this study was to verify if stories improve readiness to school of children of low socioeconomic classes not attending kindergarten.

The subjects were 24 preschool children, aged between 4 years and 3 months and 7 years 8 months, randomly assigned to Control (CG) and Experimental (EG) group. ABC Test was used as pre-post-test.

The children collectively heard stories told by the experimentalist and then retold the stories in his or her own words in small groups. Twenty training sessions were administered.

For statistical purposes two types of data have been considered: 1. ABC Test total scores; 2. ABC Test verbal scores.

Sign Test was used to compare the total ABC Test score in pre and post-test. Significant differences were found in favor of the Experimental group.

Mann Whitney U Test was used to compare EG and CG post-test scores. Significant differences were found in the verbal test scores only.

Bibliografia

Bee, H. *A Criança em desenvolvimento*. São Paulo, Harper Row do Brasil, 1977.

Bijou, S. W. A Criança mentalmente retardada. 1968. In: Witter, G. P. et alii. *Privação cultural e desenvolvimento*. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1975. p. 37-51.

Bloom, B. S.; Davis A. & Hess, R. Educación compensatoria para la privación cultural. In: Sprinthall, R. C. & Sprinthall, N. A. *Psicología de la educación.* Madrid, Morata, 1973.

Bernstein, B. Social structure, language and learning. *Educational Research, 3*: 163-76, 1961.

_____. *Class, codes and control.* 2. ed. rev. London, Routledge & Kegan Paul, 1974. v. 1.

Caldwel, B. M. Qual é o ambiente ideal de aprendizagem para a criança pequena? 1967. In: Witter, G. P.; Patto, M. H. S. & Copit, M. S. *Privação cultural e desenvolvimento.* S. Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1975. p. 79-102.

Campbell, D. E. & Campbell, T. A. Effects of live and recorded story telling on retelling performance of preschool children from low socioeconomic backgrounds. *Psychology in the Schools,* 1976, *13* (2): 201-4.

Cardoso, O. B. Maturidade, problemas relacionados à maturidade e o Teste ABC de Lourenço Filho. *Rev. Bras. de Est. Pedagógicos, 22* (55): 154-74, 1954.

Correio do Povo. Projeto Operação-Escola em experiência prevê maior rendimento escolar. 22 fev. 1977. p. 10.

Deutsch, M. Facilidades para o desenvolvimento na criança pré-escolar: perspectivas sociais e psicológicas. 1964. In: Witter, G. P.; Patto, M. H. S. & Copit, M. S. *Privação cultural e desenvolvimento.* São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1975. p. 121-39.

Fox, S. E. Assisting children's language development. *The Reading Teacher, 29* (7) 1976.

Gates, A. J. *Enseñanza de la lectura.* Buenos Aires, Librería del Colegio, 1970.

Hughes, J. M. *Beginning reading.* London, Evans Brothers, 1974.

Jersild, A. *Psicologia da criança.* Belo Horizonte, Livraria Itatiaia/INL/MEC, 1973.

Lewis, M. M. *Language and the child.* Windson, NFER, 1973.

Loban, W. Language proficiency and school learning. In: Krumboltz, ed. *Learning and the educational process.* Chicago, Rand McNally, 1968. p. 113-31.

Lourenço Filho, M. B. *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita.* 4. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1952.

Lourenço Filho, M. B. Livros para crianças. *Rev. Bras. de Est. Pedagógicos, 33* (77): 215-21, 1960.

Marinho, H. Da influência do jardim de infância na promoção da primeira série. *Rev. Bras. de Est. Pedagógicos,* 31 (73): 3-8, 1959.

Mello , R. B. *Programa compensatório de desenvolvimento lingüístico para crianças carentes culturais: suas conseqüências no rendimento escolar.* Dissertação de mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 1976.

Milner, E. A study of the relationship between reading readness in grade one school children and patterns of parent child interactions. *Child Development. 22*: 95-112, 1951.

Munkres, S. *Helping children in oral communication.* New York, Teachers College Press, 1967.

Mussen, P. H.; Conger, J. J. & Kagan, J. *Desenvolvimento e personalidade da criança.* S. Paulo, Harper & Row do Brasil, 1977.

Patto, M. H. S. *Privação cultural e educação pré-primária.* Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.

Siegel, S. *Estadística no paramétrica.* México, Trillas, 1972.

Silveira, J. Considerações em torno do ensino da linguagem na escola primária. *Rev. Bras. de Est. Pedagógicos, 29* (70): 51-63, 1958.

Shonell, F. & Goodacre, E. *The psychology and teaching of reading*. Edinburg, Oliver & Boyd, 1975.

Viana, H. M. *Testes em educação*, São Paulo, Ibrasa, 1973.

Wilcox, C. *Hacia la prosperidad social*. México, Limusa-Wiley, 1971.

Witter, G. P.; Bonamigo, E. M. & Manzolli, M. C. *Condicionamento verbal: pesquisa e ensino*. São Paulo, Alfa-Ômega, 1974.



Anote aí os endereços das livrarias da Fundação Getulio Vargas

No Rio, Praia de Botafogo, 188 e Av. Graça Aranha, 26 — lojas C e H

Em São Paulo, Av. Nove de Julho, 2029;

Em Brasília, CLS 104, Bloco A, Loja 37