# Termos comparativos "mais do que" e "menos do que": uma abordagem das estratégias de comparação*

GLÓRIA MARIA MONTEIRO DE CARVALHO**

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

Este artigo tem como objetivo uma aproximação empírica da compreensão dos termos comparativos "mais do que" e "menos do que", através da discriminação de estratégias de comparação utilizadas pela criança. Para isto, numa amostra de 50 sujeitos de quatro a oito anos, matriculados numa escola pública da cidade do Recife, foi aplicado um grupo de tarefas de compreensão verbal composto por duas etapas: na primeira, os conjuntos a serem comparados estavam dispostos de acordo com uma única dimensão – a verticalidade –, enquanto na segunda a situação de julgamento comparativo era constituída de aspectos conflitantes: a ação de adicionar (ou subtrair) elementos a um dos conjuntos, a aparência perceptual e a quantidade dos dois conjuntos. Foram permitidos à criança o uso de pistas perceptuais e o manuseio do material, bem como se deu ênfase à investigação das justificativas dos sujeitos. De acordo com os resultados encontrados, não houve diferenciação entre os julgamentos comparativos na primeira etapa das tarefas, enquanto na segunda obteve-se grande variedade de respostas, as quais foram analisadas levando-se em conta as estratégias de que a criança lança mão para lidar com aspectos conflitantes da situação proposta. A aplicação desse critério indicou uma discriminação de estratégias comparativas da criança, em situações de julgamento lingüístico com "mais do que" e "menos do que", tendo sugerido um maior aprofundamento no estudo da compreensão de termos comparativos.

## 1. Introdução

O presente artigo se propõe contribuir para um maior aprofundamento no estudo da compreensão de termos comparativos. Tal proposta tem como fundamento teórico básico a posição de Piaget sobre a relação entre linguagem e pensamento. Defende

* Artigo apresentado à Redação em 27.9.88. Trabalho realizado no Departamento de Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, com o apoio financeiro da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPE e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
A autora agradece a colaboração de Verônica dos Santos Pereira e a participação de Valkíria Falcão da Rocha, Alba Gomes Guerra, Nadja Acioly, Maria Isabel Pedrosa e aos alunos, professores e diretora do Colégio Ana Rosa.
** Psicóloga da Universidade Federal de Pernambuco. (Endereço da autora: Av. Agamenon Magalhães, 4261/601, Derby – Recife, PE, 50070.

esse autor que a formação do pensamento como representação conceitual e a aquisição da linguagem dependem de um proceso mais geral, que é a constituição da função simbólica. Tal função se caracteriza pela diferenciação dos significantes e dos significados, o que dá lugar à capacidade de evocar, graças a esses significantes diferenciados, os significados não presentes atualmente. Por sua vez, o desenvolvimento da função simbólica depende do que o autor denomina "coordenações gerais das ações da criança sobre os objetos". Linguagem e pensamento possuem, assim, algo em comum na medida em que se constituem como manifestações de um mesmo processo. Especificando este ponto, Piaget propõe que a relação entre a linguagem e o pensamento não ocorre numa direção única, mas ambos consistem no resultado de organizações e regulação comuns também a outros domínios do conhecimento (Ferreiro, apud Beilin, 1976).

Fundamentado nesta posição de Piaget, Beilin (1975) enfatiza, a partir de indicações empíricas, que existe um sistema cognitivo abstrato de estruturas, cujas relações e funções básicas se concretizam em sistemas de pensamento e na linguagem. As relações fundamentais entre pensamento e linguagem não seriam, portanto, diretas, e sim mediadas por um sistema abstrato comum de relações e estruturas.

Estendendo esta posição, especificamente, para o campo do léxico da linguagem, ou seja, do vocabulário, sustenta Beilin que o léxico da criança deriva seu significado dos sistemas cognitivos mais gerais que estruturam o conhecimento que a criança adquire do mundo. Para este autor, na aquisição do léxico, a informação inerente à palavra reflete o conhecimento do mundo real, salientando que, embora crianças pequenas possuam um vocabulário com certa abrangência, o qual aumenta muito rapidamente, o desenvolvimento dos sistemas particulares de termos está sob o controle de seus sistemas conceituais relacionados. Neste sentido, estudos realizados sobre termos numéricos (Beilin, 1975) mostraram que o conhecimento destes termos é gradualmente adquirido, numa progressão que está de acordo com a natureza do desenvolvimento da concepção de número da criança, sugerindo que a lógica do sistema de números exerce um controle sobre o desenvolvimento do vocabulário correspondente. De acordo com tal enfoque, se alguns termos (rótulos ou significantes) são adquiridos mais cedo que seus sistemas cognitivos relacionados, estes termos devem possuir significado incompleto, o qual vai sofrendo modificações progressivas, em virtude do desenvolvimento que ocorre, na criança, quanto ao seu conhecimento do mundo.

Como conseqüência da posição de Beilin, pode-se colocar que, embora alguns termos presentes no vocabulário de crianças pequenas sejam idênticos, em sua forma, aos que se encontram no repertório de crianças mais velhas (ou do adulto), os significados subjacentes a estes rótulos apresentariam diferenças as quais refletiriam a maneira como o indivíduo conhece o mundo.

Para permitir uma análise empírica da concepção exposta sobre o léxico da linguagem, o presente estudo aborda alguns aspectos do vocabulário comparativo da criança, especificamente da compreensão dos termos comparativos "mais do que" e "menos do que".

Muitos estudos foram realizados sobre esta terminologia, tendo havido uma certa imprecisão ao se tentar caracterizar as mudanças progressivas do seu significado. Com base nos resultados obtidos, em vários estudos, pode ser colocada a seguinte linha evolutiva geral:

1. O sentido ainda não comparativo do termo "mais", que compreende tanto a recorrência de um objeto (ou evento) depois do seu desaparecimento (ou cessação),

como uma outra instância de um objeto ou de uma classe de objetos já presentes. Foi Bloom (1970) quem primeiro registrou estes dois sentidos iniciais do termo "mais" na linguagem de crianças por volta de dois anos de idade.
2. O sentido intermediário, já comparativo, dos termos "mais" e "menos".
3. O sentido comparativo universal com as características lógicas da compreensão destes termos pelo adulto.

No tocante ao sentido intermediário, o problema que se coloca consiste em procurar identificar que peculiaridades fazem parte da compreensão daquela terminologia, quando, em tal compreensão, já se constata a presença de uma comparação a qual, entretanto, é incompleta, revelando, em alguns momentos, limitações e imprecisões. Existem contradições e falta de clareza em vários estudos que procuram abordar as diferenças no significado comparativo, em crianças de várias idades, fazendo-se sentir a necessidade de uma maior caracterização destas diferenças (ver Beilin, 1975, p. 150).

Coerentemente com a posição de Beilin sobre a aquisição do léxico, alguns autores chamaram a atenção para a necessidade de se levarem em conta os aspectos cognitivos presentes em contextos nos quais se procura avaliar o significado de certos termos comparativos a partir de julgamentos lingüísticos da criança (Weiner, 1974; Siegel, 1977, 1982; Schliemann, 1983; Ginsburg, 1977). Neste sentido, foi proposto que a compreensão de termos comparativos em situações mais simples seria mais evoluída do que a compreensão desses mesmos termos em situações mais complexas, e isto se deveria à complexidade das operações cognitivas exigidas pela tarefa. Esta posição pode se tornar mais clara quando se levam em consideração estudos em que se tem feito variar a complexidade cognitiva das situações de julgamento lingüístico, ou seja, são utilizadas, ao lado de tarefas bem simples, tarefas mais complexas, tendo-se conseguido detectar diferenças no significado de termos comparativos em crianças de várias idades.

Schliemann (1983) mostra, em seu estudo, que as crianças não apresentaram dificuldade de compreender o sentido comparativo dos termos "maior do que" e "menor do que" quando estes termos se referiam a elementos distintos. Entretanto, num contexto em que tal compreensão implicava uma relação reversível, ou seja, quando os termos "maior e menor" recaíam sobre um mesmo elemento (*B* é, ao mesmo tempo, maior do que *A* e menor do que *C*), várias crianças não obtiveram êxito.

Siegel (1977), estudando a dificuldade na compreensão de termos comparativos em crianças de três e de quatro anos, chama a atenção para os aspectos conflitantes da situação de julgamento quantitativo. A partir de um grupo de tarefas, onde suas filas de elementos estavam dispostas verticalmente – possuindo a fila mais alta menos elementos do que a fila mais baixa –, propõe que as habilidades de discriminação e coordenação de dimensões quantitativas conflitantes (número, comprimento, densidade) seriam a base da atribuição de significados de palavras que rotulam conceitos quantitativos.

Contudo, embora destacando os aspectos conflitantes da situação, bem como a habilidade de coordená-los, no estudo da terminologia comparativa, Siegel não discrimina nem caracteriza tal habilidade. Por outro lado, aquela autora desenvolve o estudo citado em contextos estáticos, não incluindo a ação (de adicionar e subtrair elementos) como um dos aspectos a serem investigados em situações de quantidades discretas. Neste sentido, vários autores salientam a importância de se levarem em conta as ações de adicionar ou subtrair (aumentar ou diminuir) no estudo de conceitos quantitativos, quer estas ações sejam executadas pela própria

criança, quer sejam executadas pelo experimentador (Piaget, 1975; Beilin, 1975; Schliemann, 1980).

Entretanto, no que concerne à compreensão dos termos comparativos "mais do que" e "menos do que", Weiner (1974) não conseguiu fornecer indicações relevantes do papel da ação. Esta autora coloca que existiriam relações sistemáticas entre os atos de adição e de subtração e o desenvolvimento das noções de "mais" e "menos" da criança. Dentro desta posição geral, uma das propostas seria a de que o sentido de recorrência de "mais" evoluiria para o sentido quantitativo, através do entendimento das propriedades de mudança de quantidade dos atos de adição. Foram utilizadas, para testar esta proposta, tarefas de julgamento comparativo em que os elementos estavam dispostos verticalmente em correspondência um a um, dentre as quais uma tarefa estática e tarefas de transformação, em que a adição produzia ora mais elementos (4 e 3 + 2), ora menos (6 e 1 + 3), e em que a subtração produzia ora menos elementos (6 e 7 - 3), ora mais (4 e 9 – 3). De acordo com a proposta, o desempenho da criança deveria ser melhor nas questões com "mais" nas condições de adição produzindo "mais" do que nas condições de adição produzindo "menos" ou na condição estática. Entretanto, os resultados não mostraram diferença significativa entre estas condições de comparação, não sendo, portanto, confirmada a proposta da autora.

Apesar de ter enfatizado a "ação" no estudo dos termos comparativos, as tarefas de Weiner continham falhas que foram revisadas por Ginsburg (1977). Tais falhas consistiram basicamente numa confusão de variáveis: a percepção dos conjuntos resultantes, ao facilitar o julgamento da criança, não permitiu avaliar o papel da ação. Procurando evitar tal confusão, Ginsburg propõe três tipos de tarefas que eliminam os dados perceptuais, a fim de melhor identificar o significado da ação na compreensão dos termos "mais do que" e "menos do que". Nestas situações, a criança de 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses podia ver o ato de adicionar (ou subtrair) um elemento, mas não os conjuntos resultantes, que estariam dentro de duas caixas. Numa das situações, o número de elementos e a ação estavam em conflito, pois o conjunto em que, por exemplo, se acrescentava uma moeda (12 mais 1) possuía menos elementos do que o outro (16).

De acordo com os resultados, na tarefa descrita, a maioria das crianças obteve êxito, tendo aquele autor inferido, a partir das respostas certas e erradas, dois tipos de estratégias: 1. estratégias imaturas, que se centram quer nas próprias ações executadas, quer na quantidade acrescentada; 2. estratégia madura, na qual se leva em conta que os efeitos de um determinado acréscimo *A* dependeu tanto da quantidade absoluta de *A*, como da sua relação com os dois conjuntos envolvidos. A estratégia madura permitiria, portanto, coordenar os aspectos quantitativos conflitantes da situação. Todavia, estas estratégias foram propostas de modo muito genérico, não tendo aquele autor procurado uma maior discriminação.

O presente estudo pretendeu identificar e discriminar melhor as estratégias utilizadas pela criança para lidar com aspectos conflitivos em situações de julgamento lingüístico com os termos "mais do que" e "menos do que". Como nas tarefas de Weiner, mantiveram-se os dados perceptuais, tendo-se eliminado, entretanto, a facilitação do aspecto comprimento. Deixou-se também para a criança a possibilidade de manusear o material, aspecto este considerado importante para uma melhor identificação das estratégias.

De acordo com esta abordagem, convém salientar que se leva em conta o ensino da matemática. Existem alguns problemas na aprendizagem desta disciplina, em escolas particulares, os quais provavelmente aumentam quando se trata de escolas

públicas, cujos alunos pertencem, em geral, a uma população carente. Nesta população, talvez sejam grandes as dificuldades contextuais subjacentes à compreensão dos termos comparativos (mais e menos), através dos quais são transmitidas algumas noções matemáticas básicas. Desse modo, é importante questionar em que sentido a criança compreende aquela terminologia, e se este sentido coincide com aquele que o professor está querendo transmitir, levando-se em consideração o estágio em que a criança se encontra quanto a suas operações intelectuais.

## 2. Metodologia

### *2.1 Sujeitos*

A amostra foi constituída de crianças de quatro a oito anos matriculadas numa escola pública da cidade do Recife. Estes sujeitos foram previamente agrupados de acordo com a idade, perfazendo um total de cinco grupos. Foram sorteadas, em seguida, dez crianças de cada um dos grupos, constituindo uma amostra de 50 sujeitos, em cada um dos quais foram aplicadas todas as tarefas propostas.

### *2.2 Tarefas*

A fim de atender aos objetivos do presente estudo, foram aplicados:

1. Um teste preliminar com o objetivo de verificar se a criança sabia enumerar corretamente um conjunto de retângulos de cartolina de dimensões idênticas, contendo cada um a mesma gravura de um animal. De início, estes cartões eram colocados em desordem sobre a mesa e, caso a criança se confundisse na enumeração, eram dispostos em fila horizontal; se algumas não chegassem ao número correto de cartões nesta disposição, era-lhes pedido para contá-los um a um.

A aplicação deste teste se justifica pelo fato de que o sujeito lida, durante o estudo, com situações de quantidades discretas, como também para lhe dar oportunidade de manusear o material, sugerindo-lhe, portanto, que o mesmo também poderia ser feito nas outras tarefas.

2. Duas tarefas de compreensão verbal: na tarefa 2a, a compreensão foi avaliada levando-se em conta a ação de adicionar, enquanto que na tarefa 2b foi considerada a ação de subtrair elementos de um determinado conjunto.

O material e procedimento deste grupo de tarefas estão descritos a seguir:

#### 2.2.1 Tarefas de compreensão verbal

##### 2.2.1.1 Material

O material do grupo de tarefas de compreensão verbal consistiu de vários quadrados de cartolina do mesmo tamanho, em cada um dos quais estava gravada a figura de um animal. Nas duas situações, estes quadrados constituíram dois conjuntos diferentes de animais, os quais eram idênticos dentro de um mesmo conjunto (por exemplo: um conjunto de cavalos e um conjunto de galinhas). Tais cartões tinham, aproximadamente, a mesma espessura e, quando empilhados, a diferença de apenas um cartão resultava numa aparente igualdade.

2.2.1.2 Procedimento

• *Tarefa 2a*

Primeira etapa: primeiramente, os quadrados foram dispostos em correspondência um a um, formando duas filas, de acordo com uma só dimensão (o comprimento). Uma das filas continha oito elementos enquanto que a outra era constituída de cinco elementos, sendo perguntado à criança qual das duas filas tinha mais animais do que a outra, e qual tinha menos do que a outra, pedindo-se-lhe para justificar sua resposta.

Segunda etapa: as duas filas eram desfeitas, dando lugar a dois conjuntos em que os quadrados estavam colocados uns sobre os outros. Em seguida, às vistas da criança, eram acrescentados, pelos experimentadores, dois quadrados no conjunto que possuía cinco elementos, de modo que este conjunto, embora acrescido, ainda permanecia com um número menor de elementos do que o outro, muito embora aparentasse o mesmo tamanho. Feito isto, eram colocadas à criança as perguntas usuais. Qualquer que fosse a resposta do sujeito, pedia-se-lhe para justificá-la, seguindo um procedimento característico do método clínico de Jean Piaget.

• *Tarefa 2b*

Esta tarefa era semelhante à descrita acima (2a), sendo que alguns quadrados eram retirados do conjunto que possuía mais quadrados, de modo que este conjunto permanecia ainda com um número maior de elementos do que o outro conjunto.

**3. Resultados**

No teste preliminar de contagem, todos os sujeitos da amostra conseguiram enumerar, corretamente, os elementos do conjunto que lhes foi apresentado, havendo, portanto, indicações de que este seria um dos procedimentos de que poderiam lançar mão em suas estratégias comparativas.

Quanto às tarefas de compreensão verbal, as crianças estudadas obtiveram êxito, na primeira etapa, onde os elementos estavam dispostos de acordo com uma única dimensão: verticalidade. Portanto, numa situação muito simples todas puderam, facilmente, realizar um julgamento comparativo com os termos "mais do que" e "menos do que", não tendo sido, aqui, diferenciadas no que tange à compreensão de tais termos.

Por sua vez, na segunda etapa destas tarefas obteve-se grande variedade destas respostas, cuja análise permitiu agrupá-las de acordo com as estratégias de comparação usadas pela criança, diante de uma situação de julgamento lingüístico, onde existiam aspectos conflitantes (a ação de botar/tirar, a aparência perceptual e a quantidade dos conjuntos).

As respostas obtidas foram analisadas, levando-se em conta as estratégias usadas pela criança para lidar com os aspectos conflitantes da situação. Neste sentido, investigou-se se a criança articula dois ou mais aspectos ou se considera apenas um deles em seus julgamentos comparativos, tendo-se procurado caracterizar e discriminar estas estratégias. A partir deste critério geral, foram propostas as seguintes categorias e subcategorias de respostas:

1. A criança leva em conta apenas um aspecto da situação (ação ou percepção), não havendo indicações de tentativas de articulá-lo com outro ou outros aspectos. É importante notar que, nesta categoria, uma criança mencionou apenas a altura em seus julgamentos comparativos, tendo os demais sujeitos focalizado a ação.
Exemplos:
a) "Esse tem mais."
"Porque você botou mais porco."
"Esse tem menos."
"Porque você não botou";
b) "Esse tem menos."
"Porque eu 'tou' vendo a medida" (comparou os dois montes).

Verifica-se, no exemplo *b*, que, na estratégia comparativa usada pela criança, a única pista referida foi de natureza perceptual (a altura dos montes), tendo sido, portanto, colocada nesta categoria, embora a resposta não tenha refletido o resultado aparente de igualdade.

2. Os sujeitos mencionaram, em suas respostas, tentativas de articular dois ou mais aspectos da situação problemática. Consideram, simultaneamente, ação/altura dos montes ou ação/altura/quantidade dos dois conjuntos, embora não obtenham sucesso nessas tentativas, em virtude da influência do dado perceptual, pois apresentam respostas de igualdade. Neste grupo, a presença de pistas de articulação, juntamente com as respostas de igualdade, sugerem um compromisso com o aparente resultado da disposição dos elementos nos dois montes, não havendo necessidade de verificação empírica.

Com relação a estas respostas, foram propostas duas subcategorias:

*2a.* As tentativas de articulação dos sujeitos ocorrem num contexto apenas relacional, sem a utilização do código numérico.
Exemplo:
"Nesse aqui tem mais e nesse aqui tem mais" (juntou os dois montes).
"Porque aqui tem um bocado, porque você botou dois e aqui tinha um bocado."

*2b.* A criança realiza cálculos numéricos (adição e subtração), tendo sugerido, nas suas respostas, um ajustamento dos números à igualdade.
Exemplo:
"Ficaram iguais, porque a senhora botou dois. Aqui tem oito e aqui tem oito."

Neste ponto, poder-se-ia questionar se os "enganos" detectados teriam o significado proposto neste trabalho, ou se refletiriam simplesmente erro nos cálculos, realizados pela criança, decorrentes de falhas quanto à habilidade de realizar adições e subtrações. Tal questão sugere a necessidade de realizar um controle, em estudos futuros, com o objetivo de se certificar de que a criança realiza, sem dificuldade, aqueles cálculos com quantidades próximas às utilizadas nas tarefas de julgamento lingüístico.

Apesar desta ressalva, vale notar que, a partir da análise qualitativa de tais erros (em toda a amostra), verificou-se que, de todas as crianças que erraram na realização de cálculos, apenas um erro não resultou da igualdade.

No tocante à tentativa de diferenciação entre as duas categorias (1 e 2), poder-se-ia perguntar por que se deveriam considerar as respostas de igualdade aparente mais evoluídas do que as de ação. Neste sentido, a partir da análise dos dados, verificou-se que, quando a criança, nas suas respostas, considera, simultaneamente,

mais de um aspecto da situação, apresenta resposta de igualdade e, quando leva em conta apenas um aspecto, este consiste na ação. Logo, tal constatação parece servir como fundamento para a proposta de que respostas do segundo tipo seriam mais evoluídas do que respostas do primeiro, de acordo com o enfoque do próprio critério de categorização sugerido.

3. As respostas se caracterizam pelo manuseio do material, seja colocando em correspondência biunívoca, seja enumerando os elementos, ou ainda utilizando conjuntamente os dois procedimentos.

Em relação às crianças deste grupo, sugere-se que, na tentativa de articulação de aspectos conflitantes da situação, houve necessidade de verificação empírica. Nota-se que em alguns casos o manuseio do material foi antecedido por respostas erradas; estes erros refletiam ora a igualdade, ora a ação, sendo que uma criança (na mesma tarefa) apresentou os três tipos de respostas antes de manusear o material.

Exemplo:

"No porquinho tem mais."

"Tem mais nos porquinhos e nos gatinhos."

"Nos gatinhos tem mais (pegou dos dois montes e separou, formando duas filas em correspondência um a um).

Em outros casos, a criança iniciou a manipulação do material sem ter emitido uma resposta anterior.

Após o procedimento empírico (que ocorre espontaneamente), as crianças desta categoria chegam à resposta correta com a qual se satisfazem.

4. Nesta categoria, as crianças chegam à resposta correta sem o manuseio do material, revelando, a partir de suas justificativas, que utilizam uma estratégia madura para articularem os aspectos conflitantes da situação. Assim sendo, a quantidade acrescentada é relacionada à quantidade existente nos dois conjuntos, sem a utilização de pistas perceptuais (altura dos montes). Neste sentido, a igualdade é tratada como aparente, não sendo mencionada nas respostas.

Neste grupo, foram sugeridas duas subcategorias:

*4a.* A articulação entre aspectos quantitativos não se expressa numericamente, embora a criança demonstre uma idéia segura da relação entre as quantidades, sem qualquer sinal de dúvida, nem mesmo diante da contra-argumentação do experimentador.

Exemplo:

"Galinha tem menos."

"O cavalo tinha muito, aí ainda tirou. A galinha tinha pouco e ainda ficou o cavalo muito."

*4b.* Estas respostas se caracterizam pela realização de cálculos numéricos que servem de suporte às relações quantitativas realizadas na situação de julgamento comparativo.

Exemplo:

"Galinha tem mais."

"Porque tem oito galinhas e sete porcos."

## 4. Discussão

Os resultados obtidos sugerem uma maior aproximação empírica do significado subjacente aos termos comparativos "mais do que" e "menos do que". Neste sentido, a análise qualitativa das categorias de respostas indicou uma discriminação de estratégias comparativas usadas pela criança, diferentemente dos estudos que se restringiram à dicotomia: estratégia madura x imatura. Propõe-se que tal discriminação poderia ser explicada pelas características da situação de julgamento lingüístico utilizado, onde se permitiram à criança o uso de pistas perceptuais (sem a facilitação do comportamento) e o manuseio do material, bem como se enfatizou a investigação das justificativas das crianças.

Entretanto, nas situações de julgamento mais simples (onde os elementos estavam dispostos de acordo com o comprimento), as estratégias das crianças não foram diferenciadas, o que ocorreu na situação mais complexa, onde o conflito de dimensões se fazia presente. Tais resultados indicam, portanto, mais uma evidência para a posição de que o grau de complexidade das operações cognitivas requeridas pelo contexto de julgamento lingüístico seria a base para o estudo do significado dos termos comparativos.

De acordo com a ênfase dada às características da situação de julgamento comparativo, propõe-se, com base em Lave (1987), que as estratégias ganham forma e sentido quando consideradas à luz do conflito existente. Neste ponto, salienta-se, por exemplo, que a enumeração de elementos numa situação sem conflito constituiria uma estratégia diferente daquela em que o mesmo procedimento de enumerar é usado para lidar com aspectos conflitantes. Sugere-se, assim, que uma estratégia se constituiria em função das características do contexto, a partir das quais seria mais bem entendida, ao invés de focalizá-la abstratamente. Responder, por exemplo, pela percepção, no presente estudo, seria não apenas usar pistas perceptuais, mas significaria, sobretudo, tentar um determinado tipo de articulação entre dimensões conflitantes.

Entretanto, apesar de se ter sugerido um aprofundamento no campo de estudo dos termos comparativos, deve-se ressaltar que também no presente trabalho a estruturação de uma situação de conflito, provavelmente, preestabeleceu um limite para o aparecimento e as formas das estratégias. Sugere-se, portanto, uma ampliação do enfoque adotado em que o conflito possa ser detectado em situações mais naturais para o sujeito. Talvez, neste caso, as situações de conflito tivessem características mais significativas para a criança, o que permitiria um aprofundamento ainda maior das estratégias comparativas subjacentes ao significado dos termos estudados.

**Abstract**

This article is intended to empirically approach the comprehension of comparative terms like "more" and "less" through discrimination of the comparison strategies used by children. For this purpose, a sample of 50 childrens, aging from 4 to 8 years old, attending a public school in Recife, Brazil, were given a series of verbal comprehensive tasks, consisting of two steps: in the first step, the sets to be compared were arrayed according to only dimension – verticality –, whereas in the second step, the comparative judgement situation was based on conflicting aspects: the act of adding for subtracting elements to or from one of the sets, the perceptual appearance and the quantity of items in both sets. The children were al-

lowed to follow perceptual cues and to handle the material, and an emphasis was given to the investigation of subjects verbal justifications. According to the result obtained, there was not differences between the procedures for comparative judgement in the first step of the tasks, whereas in the second one, a great variety of responses were found and analysed considering the strategies followed by the children when dealing with the conflicting aspects of a proposed situation. The application of this criterion allowed discrimination between's comparative strategies in linguistical judgement situations as far as it concerns "more" and "less", suggesting then, a deeper study on comparative terms comprehension.

## Referências bibliográficas


Beilin, H. *Studies in cognitive bases of language development.* New York, Academic Press, 1975.

———. Constructing cognitive operations linguistically. In: *Advances in child development and behavior.* New York, Academic Press, 1976. v. 11.

Bloom, L. M. *Form and function in energing grammar.* Cambridge, Mass., Mit Press, 1970.

Ginsburg, H. *Children's arithmetic. The learning process.* New York, Lep, 1977.

Lave, J. & De La Rocha, O. *Problems in conflict: the case of weight watchers.* Symposium on studies of informal and formal learning. Washington, DC, 1987.

Piaget, J. & Szeminska, A. *A gênese do número na criança.* Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

Schliemann, A. D. *The development of transitive inference in children.* Tese de doutorado. Universidade de Londres, 1980.

———. Termos relacionados e operações lógicas. *Psicologia, 9* (2), 17-25, 1983.

Siegel, L. S. The cognitive bases of the comprehension and production of relational terminology. *Journal of Experimental Child Psychology, 24*: 40-2, 1977.

———. The development of quantity concepts: perceptual and linguistic factors. In: Brainard, C. J., ed. *Children logical and mathematical cognition.* New York, 1982.

Weiner, S. L. On the development of more and less. *Journal of Experimental Child Psychology, 17*, 1974.