

Capítulo XVIII

A VIDA ESCOLAR

Por que é que as crianças vão para a escola? Porque a nossa civilização se tornou tão complexa que o lar não consegue, só por si, transmitir à criança a cultura que a raça lhe preparou. O lar é ainda a primeira oficina cultural onde ela aprende o abecedário da vida civilizada; e continua a ser uma oficina extremamente importante, mesmo já nos anos que vão dos cinco aos dez. Mas a herança acumulada no passado e no presente é tão vasta que os professores, as escolas, os lápis e os livros se tornaram uma necessidade social.

As escolas estão mudando

Tanto nas nossas escolas como nos nossos lares se verificaram muitas mudanças nos trinta anos passados desde que este livro foi publicado pela primeira vez. Muitas delas, tivessem ou não tido êxito, representam esforços substanciais no sentido da individualização da instrução. As escolas primárias sem graduação, sejam ou não eficientes, têm como objetivo o louvável propósito de permitir que cada criança possa progredir na escola ao seu próprio ritmo.

Tais escolas esforçam-se no sentido de que cada criança seja ensinada de uma forma e a um nível tais que estejam de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento.

De um modo similar, a "aula aberta", por mais eficaz ou ineficaz que possa ser, tenta libertar o ensino dos atuais regimentos. Na prática,

revelou adequar-se muito melhor a certas crianças e a certos professores do que a outras e outros. Muitos sentem que requer muito mais perícia individual da parte do professor individual do que se previa, e que os resultados têm sido menos extraordinários do que se esperava.

Tal como Midge Decter afirma, no momento em que os pais libertados produziram uma geração de crianças radicais, e em que muitos sistemas escolares tentaram acabar com os velhos métodos, também foram abolidos os relatórios destinados aos encarregados de ensino e muitas outras regras e regulamentos.

O fracasso óbvio de muita coisa desta liberalização deu recentemente origem a que pelo menos algumas comunidades voltassem abruptamente às aulas reservadas, a um currículo mais formalizado e, mais uma vez, a um tipo objetivo de classificação.

O grave problema de providenciar uma educação melhor, especialmente no que se refere aos chamados grupos desprivilegiados e minoritários, provocou uma tumultuosa rajada de esforços educacionais, nem todos particularmente eficazes. Ainda não foi definitivamente contada a terrível história dos desesperados esforços no sentido de resolver os problemas educacionais que enfrentamos. Muitos consideram-nos como uma tentativa ingênua e inadequada de proporcionar a todos os nossos filhos a devida instrução.

Ainda que admitamos que não foram proporcionadas a todas as crianças as devidas oportunidades educacionais, temos também de admitir que nem todos os erros cometidos neste campo se devem a um ensino deficiente. Algumas crianças, independentemente do seu fundo racial, geográfico ou social, são menos inteligentes e/ou menos motivadas academicamente do que outras.

Não é sempre por culpa do professor que uma criança não aprende. Abolir os testes de inteligência ou a avaliação do desenvolvimento não aumenta a inteligência da criança e o seu nível de maturidade. Em contrapartida, avaliar a inteligência e o nível de maturidade pode ajudar-nos a colocar a criança no tipo de aula ou no nível de escolaridade em que pode aprender mais facilmente.

Em particular, acreditamos que deve haver aulas especiais para o menino ou menina cujo Q. I. seja de 80-90, de modo algum tão obtusos que devam ser colocados numa aula para atrasados, mas também de modo algum dotados de inteligência bastante para freqüentarem as aulas "normais".

E, já agora, uma ou duas palavras acerca das numerosas crianças que se considera atualmente como sofrendo das chamadas incapacidades de aprendizagem. Certas pessoas pensam que o interesse e a preocupação manifestados acerca destas crianças ultrapassou largamente a compreensão real dos seus problemas ou a nossa capacidade de lhes prestarmos uma verdadeira ajuda. É verdade que o termo foi demasiadamente usado.

É incontestavelmente perigoso aglomerar todas as crianças que têm problemas na escola. Contudo, se podemos elaborar diagnósticos que nos ajudem a determinar em que medida os problemas de aprendizagem são devidos a uma inteligência fraca, a imaturidade, a problemas visuais, perceptuais ou emocionais, ou a qualquer outra das dúzias de razões pelas quais as crianças acham difícil aprender, também devemos ter esperança em que a atual e vasta preocupação em escala nacional pelas crianças incapazes de aprender possa reverter em seu proveito.

Samuel A. Kirk e John Elkins realizaram recentemente um estudo sobre três mil meninos e meninas a que se atribuíam dificuldades de aprendizagem e inscritos em vinte e um Estados nos Centros de Demonstração de Incapacidades de Aprendizagem ao Serviço da Criança (Child Service Demonstration Centers for Learning Disabilities). Este estudo revelou que a maioria destas crianças eram *de um modo geral* moderadamente ineficientes em leitura, soletração e aritmética. Além disso, muitas delas realizaram testes que indicavam um Q. I. inferior a 90 e, assim, antes da Associação Americana de Deficiência Mental ter alterado a sua definição de retardamento de um Q. I. de 84 para um Q. I. de 68, ou menos, deviam ser classificadas como atrasadas. Por conseguinte, seria mais justo considerar e ensinar estas crianças como de lenta aprendizagem ou mentalmente deficientes em vez de considerá-las como vítimas de uma incapacidade de aprendizagem mais *específica*.

Outra possibilidade de ajudar os jovens a obter melhores resultados escolares é sugerida pelo Dr. Lendon H. Smith, de acordo com as idéias atuais acerca da má saúde física e da nutrição inadequada como origem de maus índices de comportamento.

"Se o seu filho vai mal na escola, admitindo que está devidamente instalado e que não lê demasiado mal, as suas dificuldades podem resultar de um regime alimentar inadequado, tanto pré-natal como pós-natal. Uma vez que é demasiado tarde para voltar atrás e alimentar qualquer mãe com a devida dose de proteínas de modo a que o filho que vai ter possa vir a dispor de um potencial normal, temos de trabalhar com aquilo que temos. Mas as células cerebrais com que a criança chega à escola devem ser alimentadas com proteínas e vitaminas de modo tal que lhe permitam usar aquilo que tem.

Pode bastar um melhor café-da-manhã. Permitir a todas as crianças em idade escolar o livre acesso a nozes, queijo e outros alimentos proteicos pode também contribuir para acalmar as crianças mais estouvadas, menos dóceis e mais irritáveis. Os professores dizem-me que têm tido êxito no que diz respeito a ativar os cérebros dos seus alunos mediante o simples fornecimento de uma lata de nozes ou avelãs que a criança pode morder quando precisa. Estes professores foram induzidos a agirem assim ao saberem que o cérebro de uma criança tem duas ou três vezes mais exigências energéticas do que o de um adulto. Para muitos é impos-

sível funcionar desde o café-da-manhã até o almoço sem ingerirem algumas proteínas.

Tentem convencer o professor a ter refeições leves ricas em proteínas na sala de aula, à disposição dos alunos, e o diretor escolar a eliminar os doces e as sobremesas do refeitório e os bombons das máquinas automáticas no vestibulo."

A preparação para a escola *

Que excitação se gera na mente de uma criança quando é considerada suficientemente crescida para ir para a escola pública, o que acontece hoje em dia mais freqüentemente aos cinco do que aos seis anos de idade! Poucas pessoas, tanto pais como educadores, se interrogam sobre a preparação com que a criança dá este passo. Muitas vezes, só depois de provas de tensão ou fracasso é que a questão da preparação é analisada em toda a sua amplitude.

Durante anos, as escolas tentaram resolver os seus múltiplos problemas sem atingir o cerne da questão, o qual, em grande parte, se encontra relacionado com a colocação na classe adequada e com o ritmo de crescimento. As escolas estão apegadas há demasiado tempo à idade *cronológica*, a qual é geralmente determinada por uma data de entrada de certo modo arbitrária, como medida para se decidir sobre a ocasião em que se deve começar a freqüentar a escola. É certo que a idade cronológica nos fornece uma indicação, mas em grande medida é a maturidade, ou a idade da maturação, que determina o bem sucedido ajustamento à escola.

No Instituto Gesell, pensamos há muito tempo em termos de maturidade, embora no começo não avaliássemos devidamente a sua vital importância. Quando realizamos o nosso próprio estudo sobre a preparação escolar (1957-1967) chegamos à conclusão de que a escola encarava este problema, embora principalmente do ponto de vista de quem procura remediar as coisas. Através disso, a escola desejava impelir a criança imatura para o nível em que julgava que devia estar.

Mas os responsáveis cedo descobriram que a criança não podia permanecer a esse nível a menos que recebesse um contínuo apoio. Então, as escolas decidiram ensinar a criança atrasada em conformidade com o nível a que pertencia na realidade. Assim, embora uma criança pudesse estar no quinto ano, ensinavam-na ao nível do terceiro. Com demasiada freqüência, não percebiam a tensão a que era sujeita uma criança inserida numa classe acima do seu nível real.

* Toda esta questão tornou-se nos últimos anos tão importante e essencial para a obtenção de bons resultados na escola que dedicamos o resto do capítulo a este tópico. Quanto à nossa informação usual acerca do comportamento a esperar nas diferentes idades, remetemos o leitor para as páginas 346 a 357.

O advento da escola aberta ou das classes sem graduação aliviou parte da pressão em algumas escolas. Algumas destas classes conheceram um franco desenvolvimento, especialmente quando dispunham de professores especializados e de um número não demasiado grande de crianças. Mas outras tornaram-se um pandemônio, não proporcionaram a atmosfera adequada de aprendizagem e exigiram um planeamento e ajustamento da parte dos professores que ultrapassava aquilo que era seu dever. Na verdade muitos professores recusaram-se a ensinar em classes abertas.

Tal como mencionamos no prefácio, só quando estabelecemos um serviço clínico no então recém-formado Instituto Gesell para o Desenvolvimento da Criança, em 1950, é que compreendemos que estávamos analisando criança após criança que fracassava na escola devido a uma desnecessária situação de tensão relacionada com a sua falta de maturidade para corresponder às exigências que a escola lhe apresentava.

Inicialmente, pensamos que isto se aplicava apenas às crianças com problemas bastantes para serem levadas a um serviço clínico. Mas quando começamos a visitar as salas de aula em 1956, compreendemos que este problema era muito mais vasto do que suspeitávamos e que era necessário proceder a uma pesquisa. Nunca esqueceremos o choque que sofremos ao examinarmos o primeiro grupo de escola infantil descobrindo que talvez 40 por cento das crianças não estivessem preparadas para este grupo escolar no qual a idade os colocara.

Desde 1956, temos estudado o problema da colocação escolar, deslindando lentamente os enredos do ritmo de crescimento de cada criança. Em breve a nossa pesquisa nos permitiu compreender que embora nos preocupasse a idade de maturação, a idade cronológica ainda tinha muito a ver com a criança. Vimos as vantagens da correspondência adequada da criança à sua idade. Assim, uma criança que tivesse nascido na primavera e tivesse cinco anos e oito meses ou cinco anos e sete meses no outono tinha uma grande vantagem sobre uma criança nascida no outono e que não teria ainda cinco anos à data de entrada para a escola. Observamos que estas crianças nascidas no outono enfrentavam freqüentemente problemas de todas as espécies. Estavam inevitavelmente sujeitas a tensão e assim continuavam de ano para ano, mesmo nas melhores condições escolares. Quando tais crianças recuavam de ano, em conformidade com a sua idade de maturação, a maioria dos sinais de tensão evaporavam-se quase do dia para a noite.

Recordamos claramente de uma criança que estava no segundo ano e tinha nascido em outubro e que se sentia infeliz tanto na escola como em casa. A mãe dela veio ao Instituto com uma longa lista de queixas. Ao examinarmos o menino, depressa verificamos que era uma criança muito bem dotada, cujo único problema era ser demasiado nova para o segundo ano. A mãe preocupava-se naturalmente com a sua reação ao

voltar para o primeiro ano. Felizmente, precisava de óculos e isso serviu-nos de pretexto.

O primeiro dia foi um brilhante êxito. Ele sentia-se em casa no ambiente do primeiro ano. Numa visita que nos fez dois meses mais tarde, a mãe mal se lembrava da longa lista das suas queixas anteriores. Todas tinham desaparecido. E o filho resumia com clareza as mudanças verificadas após um mês de permanência no primeiro ano. "Como é possível que eu fosse o último em tudo no segundo ano e agora seja o primeiro? Era o pior corredor e agora sou o primeiro. Era quem lia pior e agora sou quem lê melhor. Como é possível, mamãe?"

Infelizmente, tivemos de combater criança por criança esta batalha de procurar que cada uma fosse corretamente colocada em relação ao seu comportamento ou idade de maturação, e na maior parte das vezes a referida batalha só foi ganha depois do fracasso inicial da criança. Chegamos à conclusão de que qualquer mudança acentuada nas concepções vigentes leva tempo a ser aceita pela mente das pessoas.

Depois da publicação de *School Readiness* (Ilg And Ames, 1964), foi-nos possível pôr em prática as nossas descobertas através dos fundos Title III em três diferentes partes do país — Visalia, Califórnia; Bennington, Vermont; e Cheshire, Connecticut. Treinamos um examinador de desenvolvimento para uma escola de cada uma das cidades. As nossas descobertas foram semelhantes nas três cidades e muito próximas do que esperávamos. De forma chocante, um grande número de crianças não estavam preparadas para o grau em que a sua idade cronológica e a lei as colocavam.

Embora os pais das crianças, de forma alguma preparadas para a escola infantil, não queiram geralmente que os seus filhos fiquem em casa, houve menor resistência em colocar os seus filhos num grupo mais jovem, de quatro anos e meio de idade. Quando as crianças estavam devidamente agrupadas, de acordo com a idade do seu comportamento, a qualidade dos grupos tornava-se imediatamente aparente para os professores. E tornou-se um prazer para eles cumprir os seus programas de atividade de acordo com o nível de maturação dos seus alunos.

Todas as crianças voltaram a ser examinadas no fim do ano. Descobriu-se que a maioria delas estava progredindo ao mesmo ritmo que revelara à entrada. Muitas vezes era difícil aos pais e educadores compreender que uma criança que no outono não estava preparada para a escola infantil, ainda só estivesse preparada para esta mesma escola no ano seguinte, embora tivesse freqüentado um jardim de infância durante todo o ano. Se tivesse ficado em casa durante o ano, a resposta teria sido pouco mais ou menos a mesma. O crescimento não é acelerado pela freqüência escolar, embora tanto os pais como os educadores esperem freqüentemente que assim seja. Não porque a experiência escolar não enriqueça a vida

da criança e não lhe dê uma experiência valiosa: simplesmente, não acelera o crescimento.

O reexame no termo de um ano de freqüência da escola infantil produziu praticamente os mesmos resultados a que tínhamos chegado nos exames iniciais. Um número reduzido de crianças tinha acelerado relativamente e algumas delas ainda só estavam preparadas para o grupo dos cinco anos e meio, isto é, um grau transitório entre a escola infantil e o primeiro ano.

Ah! Eram numerosas as borrascas paternais desencadeadas em relação a estas crianças que não estavam realmente preparadas — crianças que, com freqüência, tinham um bom potencial mas precisavam de tempo extra para o seu crescimento. Alguns dos pais que avaliavam a importância da preparação para a escola já tinham passado por tristes experiências ao colocarem as crianças num grau demasiado adiantado e acolherem com alegria a oportunidade de seus filhos mais novos se moverem mais lentamente, ao seu próprio ritmo.

Mas havia ocasiões em que não conseguíamos convencer um pai ou mãe, e em certos casos tínhamos de sacrificar o que considerávamos ser o bem-estar da criança à vontade dos pais. Muitos pais não permitiam a reprovação até os filhos terem claramente falhado. Por vezes, isso só acontecia no quarto ano, particularmente com as crianças mais brilhantes e em especial se ao longo do seu caminho tinham recebido ajuda destinada a remendar as coisas.

Muitas escolas através dos Estados Unidos mostraram-se interessadas naquilo que chamamos um ponto de vista desenvolvimentista, mas não é fácil pôr em prática um programa de colocação de acordo com o desenvolvimento. Se, pelo menos, as escolas pensarem inicialmente apenas na questão da idade, isso ajudará. Pois a criança comporta-se melhor quando tem cinco anos completos antes de começar a freqüentar a escola infantil (cinco e meio no caso de ser menino); seis anos completos para o primeiro ano (seis e meio se for menino). Com efeito, alguns países — a China, a União Soviética e os Países Escandinavos — preferem os sete anos de idade como momento de entrada para o primeiro ano, e assim evitam muitos problemas.

Se persistirmos em enviar as crianças para o primeiro ano ao seis anos de idade, poderemos ao menos estabelecer a data-limite de 1 de julho ou mesmo 1 de junho? Considerem-se todos aqueles meninos de julho e de agosto que são, quanto a nós, obviamente demasiado novos. Podem ser brilhantes, podem fazer o seu trabalho, mas estão freqüentemente sob tensão ou pressão constante.

As escolas secundárias começam a reconhecer este problema da imaturidade e muitas vezes encorajam os seus alunos a reservar um ano ou

dois para qualquer experiência prática e voltar depois à escola. No entanto, teria sido muito melhor aplicar esse ano extra a voltar à escola infantil ou à escola primária. Que diferença isso teria feito em todos aqueles doze anos subsequentes, incluindo a preparação para a escola secundária!

Mas uma data-limite adequada é apenas o primeiro passo. O ideal seria que cada criança fosse examinada quanto ao seu desenvolvimento*. Algumas escolas limitam-se a dar ênfase a um exame pré-escola infantil. Outras dão realce a todos os primeiros três anos, procedendo a um exame antes de cada grau. Mesmo com um examinador em tempo integral, esta tarefa de exame ao longo de três anos pode tornar-se pesada. Estamos agora trabalhando num exame mais curto que pode ser administrado pelos professores, sob supervisão. Nesta perspectiva, todas as crianças seriam examinadas quanto ao desenvolvimento todos os anos até o sexto grau. Isto ajudaria todos os professores a compreender melhor as importantes forças de crescimento. Facultaria também uma história mais perfeita do desenvolvimento de cada criança. Com demasiada freqüência, os professores isolam a criança do seu passado, quando uma pequena prevenção podia ajudar.

Nós próprios sentimos que deve haver pontos de transição nos quais a marcha da criança pode ser retardada quando o problema da colocação não foi resolvido corretamente na ocasião da entrada para a escola. Muitas escolas já adotaram o conceito de um grupo preparatório ou de cinco anos e meio de idade. Outro passo difícil pode ser entre o segundo e o terceiro anos. Outra época crucial chega entre o quinto e o sexto anos. O retardamento em um ou outro ponto podia ser de grande ajuda para muitas crianças.

A aula aberta ensinou-nos muito. Realçou a importância de áreas especiais de interesse. Mas a necessidade da criança de ser relacionada com um professor nos três primeiros anos é mais importante do que os adeptos da aula aberta muitas vezes supõem. Dêem a estas crianças uma oportunidade de passar às outras aulas quando estiverem preparadas, mas não as atrapalhem com demasiados professores e demasiadas crianças.

Uma aula de quinze a vinte alunos é algo que tem sido demasiadas vezes rejeitado, embora seja o tipo de aula onde muitas crianças e um professor se podem sentir confortavelmente. Trata-se, além disso, de um número razoável para as crianças se relacionarem. Muitos dos professores especializados em arte, música, terapêutica ocupacional, especialmente nos primeiros anos, podiam ser dispensados para se obterem os fundos necessários para classes menores.

* Ver *School Readiness*.

Os sinais de sobreposição

Mesmo sem a ajuda de exames de colocação desenvolvimentistas, uma criança mostra através do seu comportamento geral quando não está preparada. Os professores devem estar aptos a determinar com bastante rapidez os sinais de sobreposição. A falta de preparação para a escola infantil é facilmente indicada pelo choro, pela incapacidade de separação dos pais, ou pura e simplesmente pela recusa em ir para a escola. Quando existe dificuldade inicial, um período experimental de duas semanas deve dar a resposta.

Contudo, algumas crianças ajustam-se bem à escola mas mostram a sua impreparação para a situação escolar através de manifestações explosivas em casa, como resultado da tensão acumulada na escola. Os pais são legitimamente perturbados por qualquer variação considerável do comportamento — correrias desenfreadas, acessos de mau gênio, excesso de fadiga. A escola acusa freqüentemente os pais ou o lar por este comportamento, uma vez que não se manifesta na escola. Na realidade, na maioria dos casos é a situação escolar que produz esta tensão. Todavia, outras crianças, as "disruptivas", querem ir para a escola mas comportam-se mal uma vez lá.

No primeiro ano, muitas crianças que fizeram a escola infantil, embora não estivessem completamente preparadas, sentem agora que as coisas são demasiado difíceis. Expressam as suas tensões tendo vômitos pela manhã, antes de irem para a escola. Podem ter pesadelos ou voltar a urinar na cama. Na escola denotam grande falta de atenção. Nunca estão quietas, andam de um lado para o outro. Esforçam-se no seu trabalho mas têm pouco êxito. Tudo prova que crianças com tais sinais e sintomas não estão preparadas para o primeiro ano.

No segundo ano, as crianças exprimem a sua impreparação perdendo tempo em casa, ou continuando a sofrer de náuseas pela manhã. Em casa, o trato com tais crianças pode revelar-se difícil, pois resistem a todas as sugestões. Na escola, as coisas são tão más ou piores. A criança nestas condições mostra-se desatenta, fala alto, murmura, incomoda as outras crianças, não faz o seu trabalho. Com efeito, a maior queixa do professor do segundo ano acerca de uma criança assim é que esta não faz o seu trabalho.

A escola cria então toda espécie de artifícios para remediar este mal, tal como obrigar a criança a ficar na aula durante o recreio, do qual ela tão desesperadamente necessita, fazê-la ficar mais tempo depois de terminarem as aulas, o que a desorienta acerca de voltar para casa, ou mandando-lhe o seu trabalho para casa, o que aumenta a sua infelicidade ali. Outra queixa da parte do professor do segundo ano são os devaneios da criança como maneira de escapar a uma situação intolerável. Estes devaneios deviam ser levados a sério no segundo ano.

O aluno do segundo ano em causa também tem as suas queixas, a mais importante das quais é o fato de o professor gritar com ele. Felizmente, talvez, quase sempre chega o momento da explosão, quando a criança declara o seu ódio pela escola. É de esperar que tanto os pais como os professores tomem isso a sério e compreendam que a referida criança pode estar sob uma tensão insuportável e precise voltar para o primeiro ano.

No terceiro ano, se a sobreposição continuar, as coisas tornam-se cada vez piores. Muitos dos sinais vistos no segundo ano continuam, mas agora torna-se mais evidente que a criança não está fazendo o seu trabalho. Importuna as outras crianças e pode tornar-se rebelde. O professor reage do mesmo modo. Grita com ela. Pode mesmo dar-lhe uma bofetada. Mas, na maioria dos casos, isola-a, mandando-a ficar no vestíbulo ou enviando-a para o escritório do diretor.

Em casa, a criança mostra-se quase sempre cansada, irritável e infeliz. Mas mal chegam as férias de verão, recupera miraculosamente a boa disposição e torna-se uma criança diferente, a menos que as exigências escolares continuem durante as férias.

Em outras crianças do terceiro ano a rebeldia não é tão óbvia. Procuram não desanimar, mas não sentem alegria em aprender. Muitas vezes têm dor de cabeça e em muitos casos têm dificuldades em fazer amigos. Não conseguem competir com as outras crianças nos esportes atléticos. "Não tem amigos" e "Fraco nos esportes" são dois bons indícios de sobreposição a partir do terceiro ano.

No quarto ano, é de prever que a criança mais obviamente nestas condições fracasse no seu trabalho escolar de forma tão evidente que os pais e a escola a façam recuar. É triste que muitas crianças não falham conspicuamente até que as exigências extra do quarto ano revelem uma impreparação que já deveria ter sido detectada na escola infantil.

Na verdade, as coisas têm de ser muito ruins para que a maioria das escolas sugiram uma repetição do quarto ano. A maioria prefere remediar as coisas. Espera-se dos pais que ajudem a criança no trabalho que levam para casa. Muitos serões familiares são arruinados com trabalho de casa que é, obviamente, demasiado para a criança. Se isto não der resultado, recorre-se muitas vezes a aulas particulares.

A despeito de todos os esforços, os sinais e sintomas de sobreposição raramente cessam. Uma criança nestas condições continua a permanecer assim mesmo na escola secundária. Um pai disse-nos que só deixou de se sentir deslocado aos quarenta anos de idade.

Com demasiada frequência a questão da sobreposição é encoberta através de frases como "Ela podia fazer melhor se se aplicasse" ou "Ele não aproveita todas as suas capacidades". Em vez de dizermos "Ele não faria melhor se quisesse", preferimos dizer "Ele faria melhor se quisesse".

Devemos admitir que a frequência de uma classe imprópria não é a única causa dos fracassos escolares. A colocação adequada não é o único remédio. Mas é nossa convicção que se todas as crianças entrassem na escola e, subseqüentemente, passassem de grau de ensino na base do seu comportamento em lugar da sua idade cronológica, talvez 50 por cento dos presentes casos de fracasso escolar pudessem ser evitados ou corrigidos.

Esta é uma das muitas razões que nos levam a considerar a informação acerca do comportamento das crianças durante o importante período dos cinco aos dez anos, tal como é dada no presente volume, tão vitalmente importante tanto para os pais como para os professores.

As relações em casa e na escola

Uma escola verdadeiramente concentrada na criança não ignora o lar, mas, pelo contrário, trabalhará em colaboração com ele. Uma tal escola preocupar-se-á com o tipo de lar no qual a criança está sendo criada, interessar-se-á pela sua biografia. Toda criança chega à escola com uma longa carreira atrás dela. Poderá a escola permitir-se ignorar esse passado? Os pais podem ajudar tanto o professor como a criança se fornecerem informações significativas à atenção da escola.

Quando as classes são demasiado grandes e os professores recebem pouco treino é impossível estabelecer-se uma associação flexível entre o lar e a escola. Há muitas questões a que ambos precisam responder em conjunto. Deverão as aulas ser mais curtas? Deverão as instalações sanitárias ser melhoradas? Deverá a criança ser tão sobrecarregada com o trabalho para casa? Deverá o lar ser encorajado a fornecer uma aprendizagem especial através de jogos e de uma perspectiva informal?

O perfeito bem-estar da criança deve determinar as respostas a tais perguntas. Por vezes, o lar e a escola podem decidir em conjunto, embora existam muitas áreas em que as responsabilidades de cada um são separadas e definidas. Uma questão acerca da qual devem ambos decidir em conjunto é a da leitura, uma vez que representa muitas vezes o fator básico na promoção. O sistema escolar tende a realçar excessivamente a importância da palavra impressa. Um experimentado diretor de uma escola secundária fez-nos lembrar que pelo menos um terço de toda a população escolar do ensino secundário (de segundo grau) é "incapaz de dominar as ferramentas da aprendizagem (ler e escrever) suficientemente bem para fazer a sua instrução através dos livros de texto". Nem mesmo a leitura atenta das histórias em quadrinhos bastou para tornar estes milhões de estudantes não verbais senhores da página impressa. É incontestável que as histórias em quadrinhos aumentaram o vocabulário de leitura da mul-

tidão verbal, mas a criança não verbal sofre de limitações que são mais ou menos constitucionais.

Isto não significa necessariamente que seja atrasada ou boba. Na realidade, e com freqüência, é talentosa em matérias menos verbais e pode ser superiormente saudável no que diz respeito à sua personalidade global. Pode ser capaz de "ler" música, ou fisionomias, ou contornos de uma paisagem; ou mesmo as tortuosidades do seu semblante. Pode ter um excelente critério; pode ter uma extraordinária capacidade mecânica, outras capacidades que farão dela um dia um cidadão de valor. Com efeito, há muitos dirigentes potenciais entre as crianças não verbais abaixo do terceiro ano.

Se as nossas escolas se preocupassem menos com a leitura tipográfica, descobririam nas idades mais jovens outras capacidades e potencialidades. Não devemos esperar pelo ensino secundário para identificarmos os nossos alunos não verbais. O lar e a escola devem fazer cedo esta descoberta, em conjunto.

E o lar e a escola devem continuar a fazer a si mesmos esta pergunta: "Por que é que a criança dos cinco aos dez anos vai para a escola?" Vai porque a sociedade deve ter algo a oferecer na escola que enriquecerá a sua vida como cidadão adulto na cultura de amanhã, e enriquecerá, também, a sua vida na cultura de hoje.

Gradientes do desenvolvimento

ADAPTAÇÃO À ESCOLA

5 ANOS

Adapta-se com relativa facilidade à escola; pode, uma vez por outra, pedir para ficar em casa; mostra-se por vezes fatigada.

Pode ser necessário que a mãe ou um irmão mais velho a acompanhe à escola nos primeiros dias ou mesmo durante mais tempo.

As meninas tendem a gostar mais da escola do que os meninos.

Pode gostar de levar consigo para a escola um brinquedo predileto.

Às vezes, leva para casa as coisas que fez na escola.

Certas crianças comportam-se melhor em casa do que na escola, com outras acontece o contrário.

Conta muito pouca coisa em casa acerca das atividades da escola.

6 ANOS

Embora tenha estado ansiosa por entrar para o primeiro ano, pode sentir dificuldades no seu ajustamento.

Pode negar-se a ir para a escola, devido a qualquer experiência desagradável que tenha tido.

É comum resfriar-se muitas vezes e mostra-se fatigada.

Leva para a escola brinquedos, bolachas ou livros, que pode compartilhar com os companheiros ou com a professora.

Gosta de levar para casa as coisas que faz, para mostrá-las aos pais.

Não conta grande coisa em casa acerca das atividades da escola, mas pode falar de uma criança "má" que é da sua classe.

7 ANOS

Pode não se mostrar desceiosa de regressar à escola depois de férias. Pode pensar que vai ser difícil demais. Algumas crianças preferiam continuar no primeiro ano.

A conexão com a professora é importante para um bom ajustamento.

Prefere ir para a escola com outras crianças, ou mesmo sozinha, do que acompanhada pela mãe.

Pode mostrar receio de chegar tarde à escola. Quando vê que vai chegar atrasada, preferiria ficar em casa.

Mostra-se fatigada, especialmente quando tem dois períodos de aula diários.

Leva poucas coisas para a escola, embora goste de mostrar alguma coisa nova que possua.

Acumula agora na sua carteira as coisas que vai fazendo e só ocasionalmente as leva para casa.

8 ANOS

Gosta da escola e desagrada-lhe mesmo ficar em casa, particularmente se isso a faz perder algum acontecimento especial da escola.

Muito menos fadiga e pequeno número de faltas à escola motivadas por doença.

Diz-se, a respeito de algumas crianças, que têm, uma vez ou outra, um dia "mau" na escola.

Algumas crianças são preguiçosas e têm dificuldade em se aprontar a tempo para ir para a escola.

Leva agora para a escola coisas que se relacionam com o seu trabalho escolar.

Pode levar para casa algumas das coisas que faz na escola.

Muitas crianças contam agora em casa as suas atividades da escola.

9 ANOS

Todas as crianças gostam da escola. Toma bem conta de si nas idas e vindas da escola.

Tende a esquecer-se de levar para a escola o material necessário quando não a lembram de fazê-lo.

Alguns meninos podem levar consigo para a escola o seu revólver ou uma bola.

Conta na escola, geralmente com grande minúcia, as suas atividades de casa e fora de casa. Fala em casa da sua classificação em determinada disciplina ou de qualquer evento especial.

10 ANOS

A maioria das crianças diz que a escola é "perfeita" e indica que de um modo geral gosta da escola. Mas tendem a uma certa turbulência e a sua atenção é escassa. A maioria "detesta" algumas matérias, mas a rebelião é passiva e individual, não se transforma numa revolta aberta. A sua rebelião manifesta-se faltando à escola.

As relações sociais são importantes, mas geralmente pouco intensas. Muito fácil aceitação de um sexo pelo outro. Muita passagem de bilhetinhos — freqüentemente acerca do sexo oposto, embora os bilhetes sejam passados entre membros do mesmo sexo. Algumas crianças planejam pregar peças mesquinhas para criar problemas para outras. Por vezes discutem acerca umas das outras não como se tratando de uma pessoa integral, mas em termos de "a sua maneira de ler", "a sua aritmética".

Começa a manifestar-se uma auto-consciência sofisticada no que diz respeito a recitar ou a cantar.

A maioria sai para a escola a tempo, sem confusão e sem perder ou esquecer coisas.

De acordo com Eric W. Johnson, as coisas que mais aborrecem as crianças quanto aos professores são o fato de falarem demais, de não darem tempo para fazerem perguntas e de mostrarem favoritismo.

O conselho das crianças ao professor: tente ser compreensivo; não espicace uma pessoa; ajude e encoraje sempre os

seus alunos; não se zangue com as crianças por coisas sem importância.

COMPORTAMENTO NA SALA DE AULA

5 ANOS

Precisa de alguma ajuda da professora para vestir e despir as roupas exteriores.

Gosta da rotina e agrada-lhe um programa de atividade que ao mesmo tempo lhe deixe liberdade e mantenha regularmente a seqüência de atividades diferentes.

Muda de uma atividade para outra com relativa facilidade.

Gosta de levar uma tarefa até o fim. Algumas crianças reagem bem a um período de repouso, outras não o querem.

A classe pode gostar de uma atividade dirigida, durante cerca de vinte minutos.

Os trabalhos de "leitura" e de "números" são estreitamente associados com o recreio.

Procura a professora para lhe pedir materiais, contar-lhe as suas experiências e mostrar-lhe as coisas que fez.

A criança trabalha em surtos de energia de curta duração.

A atividade do jardim de infância não é grandemente social.

6 ANOS

Gosta muito de estar ocupada, mas foge às tarefas que não se sente capaz de executar.

Está em atividade quase permanente. Trabalha muitas vezes de pé, junto a uma mesa ou na carteira.

Distrai-se com facilidade, quer observando o que os outros fazem, quer mesmo com aquilo que está fazendo.

Não sabe quando precisa pedir ajuda. Quando tentam fazer fila, as crianças empurram-se ou encostam-se umas às outras.

Pode-se deixá-la escolher uma tarefa entre várias, mas para se decidir pode

pedir uma sugestão da professora. Depois, é capaz de escolher outra coisa.

Fala daquilo que está fazendo e do que faz o companheiro do lado.

Quando está trabalhando não gosta de interferências, enquanto não precisa de ajuda.

Faz esforço por se adaptar e por ser agradável à professora e a si própria.

Algumas crianças "estragam" os jogos de grupo e precisam de uma atividade recreativa individual. Podem comportar-se melhor quando a professora estiver perto delas ou podem necessitar de ser afastadas do grupo.

Gosta de ter um "mapa" dos seus bons resultados, mas não se importa de mostrá-lo a outras pessoas, ainda que esses bons resultados sejam pouco numerosos.

7 ANOS

Trabalha calmamente e com períodos de concentração.

Barulhenta e explosiva durante as transições de uma atividade para outra.

Impaciente nos seus pedidos de ajuda à professora.

Pode espiar o trabalho do companheiro do lado e copiar dele.

Pode assobiar e fazer ruídos diversos. Acumula toda espécie de objetos nos bolsos e na carteira da escola.

Fica preocupada quando não consegue acabar uma tarefa.

Quer saber o que terá de fazer em seguida, e até onde, etc.

Preocupa-se muito com o seu lugar no grupo e não gosta de ser posta em evidência perante este, quer para o elogio quer para uma censura.

Não gosta de que a professora lhe repita as suas diretivas, embora possa precisar de que ela o faça.

Quando toda a classe começa a ficar irrequieta, é necessário mudar para outra atividade.

Quando a professora sai da sala, a classe desorganiza-se e faz por vezes coisas proibidas.

8 ANOS

Ansiosa por verbalizar e responder. Não tem paciência para esperar por outra criança que seja mais lenta do que ela.

Pode perder tempo e atrasar-se durante as mudanças de atividade.

Executa os trabalhos com rapidez. Gosta mesmo que marquem um limite de tempo para realizar uma tarefa.

Pode interferir com o trabalho dos outros, devido à necessidade que tem de verbalizar.

Gosta de elogios e faz esforço para obtê-los, quer da professora, quer do companheiro do lado. "O meu desenho não está bom, não acha?"

Pode trabalhar melhor separada do grupo, mas dentro da sala.

Quer ter a sua vez e quer que cada um dos outros tenha também a sua.

Algumas crianças brincam com pequenos aparelhos mecânicos.

A professora acha-se mais consciente dos processos mentais da criança. Esta é capaz de explicar diante do grupo os raciocínios que faz.

9 ANOS

Comportamento individual mais evidente.

Mais calma enquanto está trabalhando, mas pode, de repente, fazer um ruído qualquer, como, por exemplo, bater com a tampa da carteira.

Competitiva no trabalho e no recreio, e receosa de fracassar.

Quer trabalhar independentemente da professora. Vai ter com ela quando necessita de ajuda.

Pode envergonhar-se de recitar diante do grupo.

Tem mais consciência da maneira como consegue fazer melhor as coisas.

Sabe quando "tem a certeza" ou quando "não está lá muito certa".

Trabalha durante períodos mais longos e pode não querer interromper o trabalho.

Gosta de ser classificada e de comparar as suas classificações com as dos companheiros.

Isolá-la para fazer o seu trabalho não dá tão bons resultados como anteriormente.

Precisa conhecer bem o processo de execução do seu trabalho e de que lhe dêem assistência individual, sem ser diante da classe.

10 ANOS

Parecem muito interessadas em experiências concretas de aprendizagem e em aprender certas matérias. Geralmente, gostam de decorar, mas não generalizam nem correlacionam fatos nem se importam em saber qual o objetivo do conhecimento. Podem gostar de saber como uma coisa se chama mas têm pouco interesse pelo mecanismo ou origem do material. É freqüente gostarem de "situar" a geografia — nomes de Estados, capitais, etc. — mas mostram-se vagas acerca das verdadeiras características geográficas.

Gostam mais de falar e de ouvir do que de trabalhar. De um modo geral, reagem melhor à apresentação oral e pictórica do que às palavras impressas. Gostam de fazer ditados; gostam de aritmética oral.

Não são capazes de planejar o seu próprio trabalho, precisam de programas. Geralmente, pouco trabalho para casa. O que há, podem usualmente fazer por si mesmas com pequena ajuda e sem muitas queixas.

LEITURA

4 ANOS

Identifica diversas letras maiúsculas. É capaz de associar uma letra com a inicial de um nome familiar: "S de Susana".

Gosta que um adulto desenhe o seu nome nas coisas que ela faz.

Pode identificar uma letra, embora sem a nomear: "É uma letra do meu nome."

5 ANOS

Pode deixar de identificar temporariamente letras que antes reconhecia, quando começa a aprender a desenhá-las.

Gosta de identificar frases muito repetidas ou palavras de livros que lhe são familiares, tais como exclamações ou onomatopéias de vozes de animais. Identifica também palavras dos sinais de trânsito, como *Pare* ou *Siga*, ou *Quente* e *Fria* nas torneiras, ou palavras das caixas das suas farinhas.

Algumas crianças gostam de sublinhar letras ou palavras num livro que lhes é familiar.

Pode ler uma seqüência de letras e perguntar "Mamãe, como é que se lê G-A-T-O?". Gosta de soletrar palavras muito simples como *gato*, *rato*, *sim*, *não* e *mamãe*.

Ao identificar letras ou palavras, escolhe muitas vezes a primeira ou a última letra de uma linha e lê na vertical, de baixo para cima ou de cima para baixo.

Reconhece o seu nome próprio.

Pode gostar de se servir de blocos de letras de madeira para representar nomes de pessoas e pode utilizá-los em combinação com blocos para construções.

Pode reconhecer alguns dos números do mostrador do relógio, ou todos eles, ou aqueles que estão relacionados com certas rotinas diárias. Pode identificar alguns números no calendário, no disco do telefone ou na placa de numeração da sua casa.

5 ANOS E MEIO

Mais familiarizada com as letras do alfabeto.

Pode traduzir uma palavra por outra de significado mais familiar: "café" em vez de "xícara", etc. (do mesmo modo

que a criança de dois anos chama à figura de uma xícara "café").

Pode "ler" as figuras de um livro.

Gosta de ouvir histórias da vida das crianças, tais como as que vê no livro do primeiro ano.

Quando alguém lê para ela ouvir, pode ir observando não só as figuras, mas também as palavras.

6 ANOS

Interessa-se não só pelas letras maiúsculas como também pelas minúsculas.

Reconhece palavras e frases, e talvez também períodos. Descobre palavras relacionadas com uma figura ou com uma história. Compara palavras. Gosta de ter material relacionado com as suas próprias experiências.

Começa a desenvolver o seu vocabulário de leitura. Começa a reconhecer palavras pelo contexto.

Para reconhecer uma palavra, guia-se pelo tamanho dela e pelo som ou a letra inicial.

Orienta-se pelo comprimento da palavra, pelo som ou letras iniciais.

Para não se enganar na linha que está lendo, vai seguindo as palavras com o dedo ou serve-se de um marcador (o lápis, uma tira de papel).

Algumas crianças gostam de ler livros para bebês. Podem agora lê-los, enquanto anteriormente se limitariam a memorizá-los.

Algumas crianças gostam de escrever letras com a máquina de escrever e de que a mãe lhes vá soletrando palavras para elas escreverem. Podem descobrir por si próprias a letra inicial, mas precisam de ajuda para o resto da palavra.

Gosta de ouvir poesias relativas às letras.

Quando já é capaz de ler um livro, tem tendência para o ler e reler muitas vezes.

Erros típicos daquelas crianças que já lêem: acrescentar palavras para equilibrar uma frase (um rei e uma rainha). Inverter significado das palavras (*vem* em vez de *vai*, *eu* em vez de *você*). Subs-

tituir palavras por outras parecidas (*sem* em vez de *ser*, *pata* em vez de *tapa*, *barco* em vez de *banco*). Acrescentar palavras (*muito*, *pouco*). Tendência para repetir na linha seguinte uma palavra encontrada na linha anterior.

7 ANOS

Agora já é capaz de ler períodos inteiros. Reconhece com facilidade e rapidez, no contexto, as palavras que lhe são familiares.

Diferenças individuais consideráveis na rapidez de leitura. Muitas crianças gostam de manter a fluência da leitura oral e preferem que lhe soprem as palavras menos familiares ou então tentam adivinhá-las. Tendência para repetir uma palavra ou uma frase, a fim de manter a velocidade da leitura. Algumas crianças lêem excessivamente devagar.

Gosta que lhe digam até onde tem de ler. Pode servir-se de um marcador.

Ao soletrar, pode indicar a primeira e a última letra de uma palavra, quando não é capaz de soletrar a palavra toda. Em casa, pode gostar de brincar de soletrar palavras, enquanto faz qualquer outra coisa.

Gosta de descobrir palavras que lhe sejam familiares, num dicionário para crianças.

Erros de leitura típicos: omissão de palavras familiares curtas (*c*, *ele*, *tem*, *mas* e *o s* ou *m* finais). Análoga adição de palavras (*um*, *o*, *mas*). Os erros mais comuns são as substituições: (*o* ou *uns* por *um*, *vir* por *ir*, *são* por *estão*). Substituição de uma letra: (*galo* por *gato*, *como* por *come*). Mudança da ordem das letras (*pedra* por *perda*, *ora* por *aro*).

Acrescentamento de letras no princípio ou no fim das palavras (*abaixo* por *baixo*, *um s* final). Palavras parecidas (*mata* por *nata*, *gancho* por *ganso*).

8 ANOS

Domina o significado de palavras novas através do contexto, sabe dividir as palavras em sílabas, conhece prefixos e sufixos.

Equilibra agora melhor a leitura mecânica e a leitura inteligente.

Começa a ser capaz de interromper a leitura para comentar o que está lendo.

Lê com expressão propositadamente exagerada os textos de leitura fácil. Considera-os "para bebês".

Faz uso dos índices de matérias e dos índices alfabéticos.

Segura geralmente o livro em cima dos joelhos, aproximando ou afastando ligeiramente a cabeça. Raras vezes precisa acompanhar a leitura seguindo as palavras com o dedo. Quando encontra uma palavra nova e difícil, pode então apontá-la ou aproximar um pouco mais a cabeça.

Lê mais depressa em leitura silenciosa e prefere, geralmente, este tipo de leitura. Também gosta de participar, alternando com outros leitores, da leitura oral de uma história.

Erros de leitura típicos: maior diversidade de erros, mas estes interferem menos com a mecânica e o sentido da leitura. Maior número de omissões do que de adições; as principais são: *o*, *muito*, *e*, *em*, *então*. Pode ler as palavras de uma frase em uma ordem diferente.

9 ANOS

As leituras referem-se agora a assuntos variados.

Diferenças individuais de capacidades e interesses.

Algumas crianças que até aqui tinham sido mais lentas adiantam-se bastante. Utiliza o dicionário.

Pode ler melhor em leitura silenciosa, mas a sua leitura oral precisa ainda ser vigiada.

Muitas crianças preferem a leitura silenciosa, mas, quando lêem para aprender ou para obter qualquer informação, fixam melhor o que lêem, lendo em voz alta.

Erros de leitura típicos: são frequentes as repetições, em geral de uma ou duas palavras de cada vez. Substituições de sentido, como: (*casa* por *quarto*, *ela* por *a mãe*, *agradável* por *admirável*).

ESCRITA

4 ANOS

Letras — Desenha algumas letras maiúsculas, grandes e irregulares. Prefere as letras redondas como C, G, O, Q; ou as angulares como E, H, L, T, A.

Escolhe letras iniciais, em geral de nomes conhecidos, como o seu ou o de uma pessoa da família; P de Paulo, C de Carlos.

Faz freqüentemente as letras com muitos traços separados (quatro traços para o E).

Desenha as letras ao acaso no papel. Coloca-as em posições variadas, podendo até desenhá-las deitadas. É raro desenhá-las às avessas.

Nome — Pode tentar desenhar o nome (especialmente as meninas). Algumas crianças desenhavam só as primeiras letras e deixam um espaço para as restantes. Pode "dividir" o nome pelo meio e acabar de escrevê-lo na linha seguinte.

5 ANOS

Letras — Desenha algumas letras, de tamanhos diversos, em várias posições e, geralmente, grandes. Pode inverter as letras no sentido vertical.

Faz agora com dois traços as letras que antes fazia com três.

Pede ajuda para desenhar as letras ou identificar aquelas que já desenhou. "Como é que se faz o F?" "Isto não é letra nenhuma, não?"

Pode reconhecer uma letra como fazendo parte do seu nome, sem no entanto a identificar.

Pode escrever da direita para a esquerda sem inverter qualquer letra.

Algumas crianças gostam de copiar letras e fazem isso, com freqüência, da direita para a esquerda.

Nome — Desenha o nome próprio ou o sobrenome em letras grandes e irregulares que vão aumentando de tamanho no final da palavra.

Números — Pode desenhar certos números que têm significado particular

(5, a idade que tem; 12, correspondente ao meio-dia).

Pode copiar números do relógio ou do calendário.

Algumas crianças desenhavam os números no papel, começando da direita para a esquerda, sem os inverterem. Outras desenhavam-nos de maneira confusa e invertem sua posição.

Diferenças consideráveis na capacidade de escrita de números. Algumas crianças já escrevem números da segunda dezena e geralmente invertem a posição relativa dos algarismos (31 em vez de 13). É freqüente omitirem um algarismo.

6 ANOS

Letras — Desenha a maior parte das letras maiúsculas com algumas inversões (geralmente no sentido horizontal, poucas na vertical).

Desenha algumas palavras. Pode só empregar letras maiúsculas ou misturar maiúsculas e minúsculas, sem as diferenciar pelo tamanho.

Tende agora a desenhar as letras com um traço contínuo.

Desenha letras grandes, que vão sendo cada vez maiores no final da página. Algumas letras podem ser persistentemente traçadas em tamanho maior do que as outras.

Começa a reconhecer as inversões que pratica, mas pode continuar a fazê-las.

Gosta de se servir de materiais de escrita variados: escreve com giz no quadro ou escreve numa folha de papel grande com lápis pastel. Mais tarde começará a ser capaz de escrever com um lápis comum, sentada à carteira.

Nome — Pode escrever o nome próprio, ou também o sobrenome, e pode acrescentar o segundo nome, ou Júnior, no fim, mas tudo geralmente em letras maiúsculas.

Letras grandes e de tamanho desigual. Pode inverter uma ou outra letra (especialmente o S). Pode não separar as palavras do nome ou escrever uma por baixo da outra.

Algumas crianças desenhavam as letras cada vez maiores; outras aumentam seu tamanho, diminuem-no e tornam a aumentá-lo; outras ainda mantêm um tamanho razoavelmente uniforme e escrevem uma linha ondulante.

Números — Muitas crianças são capazes de escrever de 1 até 20. Desenhavam os números grandes e em filas horizontais. Podem inverter a ordem dos algarismos quando escrevem o número ou quando acham o total de uma adição (escrevem primeiro o algarismo das unidades e depois acrescentam o "um" das dezenas adiante).

Invertem um ou dois algarismos (3, 7 ou 9, com mais freqüência).

7 ANOS

Palavras — Desenha ou escreve palavras e frases em letras maiúsculas e minúsculas.

Começa a diferenciar a altura das letras maiúsculas e minúsculas, mas também pode fazê-las todas mais ou menos da mesma altura. Pode pôr uma letra minúscula no lugar de uma maiúscula.

Escreve com letras menores; em algumas crianças essa redução de tamanho é muito considerável.

Corrige as inversões de letras (geralmente aos seis anos e meio), mas ainda faz às vezes uma ou outra letra em posição invertida. Pode trocar a ordem das letras ou omitir uma letra.

Começa a separar as palavras, mas escreve os períodos geralmente todos em seguida.

Tende a reduzir o tamanho das letras, à medida que vai chegando à margem do papel.

Prefere escrever em papel pautado. Algumas crianças querem o pautado largo, outras o estreito.

Gosta de copiar frases.

Segura no lápis com força, fazendo grande pressão com o indicador e mantendo a espádua em tensão. Prefere agora o lápis de grafite ao pastel.

Gosta de escrever com correção e utiliza muito a borracha.

Números — Escreve os números de 1 a 20, ou mais, em geral sem errar. Pode ainda inverter um algarismo e, por vezes, dois. Pode escrever um algarismo invertido, quando isolado, e não quando ele faz parte de um número, ou vice-versa (as inversões mais freqüentes são as do 6 e do 9; e também do 4 ou do 7).

Os algarismos são menores; algumas crianças os fazem consideravelmente menores.

Em geral, escreve os números em linhas horizontais a começar no alto da página, mas algumas crianças desta idade os escrevem em coluna vertical.

8 ANOS

Palavras — É capaz de escrever vários períodos seguidos. Consideráveis variações individuais na escrita. Muitas crianças escrevem agora em letra cursiva em vez de desenhada. Escrevem com letra bastante grande e um tanto "quadrada", com uma leve inclinação para a direita. Algumas ainda escrevem com letra grande e muito irregular. Outras escrevem com letra de tamanho médio e bastante regular, mas ainda muito direita. Quando a letra se torna menor, os caracteres podem ir alargando e então as letras maiúsculas e as letras como o *b* ou o *l* tendem a ser exageradamente altas.

As inversões de letras são agora raras. Começa a espaçar convenientemente as palavras, períodos e parágrafos.

Procura escrever com limpeza, embora às vezes se apresse e não tenha esse cuidado.

Pode ainda não ser capaz de pôr por escrito todas as idéias que tem para a redação de uma história.

Nome — Escreve o nome próprio e o sobrenome bem espaçados e com emprego correto de maiúsculas e minúsculas. Discrepância notável no tamanho destas e daquelas.

Variação considerável, de criança para criança, no tamanho e no estilo da escrita.

Números — Escreve os números de 1 a 20 sem inverter qualquer algarismo. Pode inverter a respectiva ordem ao escrever o número 20 (02).

Ao trabalhar com números por escrito, pode ainda inverter ocasionalmente um algarismo, em especial quando escreve um número de dezenas.

9 ANOS

Já não desenha as letras, a não ser que mandem escrevê-las dessa maneira.

A escrita é agora um instrumento. Escreve durante períodos extensos.

Faz letras menores e a escrita é mais limpa, mais regular e uniformemente inclinada. A pressão sobre o lápis é menor (em especial nas meninas). Algumas crianças escrevem com uma letra quase direita e fazem letras irregulares.

As letras são bem proporcionadas.

Algumas crianças têm agora um "estilo" de escrita correto.

Escreve movendo os dedos, com tensão do antebraço.

Aumenta a velocidade da escrita e a quantidade do que escreve.

Alguns erros ocasionais, quando copia, ou quando escreve números que lhe sejam ditados.

ARITMÉTICA

4 ANOS

Conta três objetos, apontando-os corretamente.

Dizem que pode contar até dez. Pode começar por um número mais alto do que "um". A contagem verbal, sem objetos, excede sem dúvida a contagem real de objetos.

4 ANOS E MEIO

É capaz de dar "só um", "dois" ou "três" cubos, se lhe pedirem.

Conta, apontando-os corretamente, quatro objetos e responde à pergunta: "Quantos?" Algumas crianças são capazes de contar dez objetos.

Compreende os termos "ambos", "o mais" e "o maior", mas não os termos "o mesmo" e "igual".

5 ANOS

Contar de um em um: pára geralmente antes de iniciar uma dezena (19, 29). Pode pular de 29 para 40 ou voltar atrás para um número menor.

Contar objetos: é capaz de contar e apontar até treze objetos. Certa dificuldade em manter o olhar sobre os objetos à medida que vai apontando e, se se perde na conta, tem tendência para voltar outra vez ao princípio. Pode precisar fazer duas ou três tentativas.

Nomes de moedas: sabe o nome da moeda de um centimo (*peimy*). Gosta de pegar a moeda da mão de um adulto para dá-la ao lojista em pagamento de alguma compra.

Escrever números: pode escrever alguns números ditados. Diz os nomes e verbaliza enquanto escreve. "Não sei como é o 7." Em geral, faz os números defeituosos (2, 5 e 8) ou inverte-os (3, 7, 9 e a segunda dezena). Omite o 6 e o 9.

Pode escrever numa linha horizontal, no alto da folha, ou numa linha vertical, à esquerda da folha. Muitas crianças escrevem em qualquer lugar da folha.

Algumas crianças gostam de copiar números do relógio. Podem conhecer números como 7, 3 ou 12, associados a horas da sua rotina escolar diária (entrada ou saída da escola, levantar da cama).

Pode não ser capaz de identificar o número que escreveu. Pergunta, "O que é que parece?"

Adição e subtração: algumas crianças gostam de calcular oralmente e são capazes de somar até cinco. Os erros são, em geral, de mais um ou menos um do que a resposta correta. Nas tentativas para subtrair (de números até cinco) contam para diante até o número maior, servindo-se dos dedos, depois contam para trás para achar a resposta.

5 ANOS E MEIO

Contar de um em um: erra na dezena, ou em 17 ou 27, ou omite o 7.

Contar objetos: é capaz de contar até vinte, apontando corretamente e indicando o total à primeira ou segunda tentativa.

Escrever números: escreve de 1 até 10 ou mais, com muitas inversões, ou trocas da ordem dos algarismos na segunda dezena (71 ou 17) e/ou inversão. Escreve números de maneira defeituosa: 2, 5 e 6. Inverte: 3, 4, 7 e 9. Pode omitir o 9. Escreve horizontalmente ao longo da parte superior da página. Muitas crianças viram a folha de lado e depois escrevem horizontalmente no sentido da largura do papel. Verbaliza: "Não sou capaz", "Para baixo, assim, e para frente, assim", "Começo a ter a mão cansada".

Adição: soma corretamente até cinco. Conta nos dedos ou conta mentalmente, começando pelo menor dos dois números.

Subtração: subtrai corretamente de um número até cinco.

6 ANOS

Contar de um em um: conta até 30 ou mais. Pode exagerar ao dizer até onde é capaz de contar: até "um milhão" ou "um bilhão".

Contar de dez em dez: até 100 ou até 90 e depois diz "20".

Contar de cinco em cinco: até cerca de 50.

Conhece os nomes das moedas de cinco centimos (*nickels*) e de dez (*dimes*) e sabe quantos centimos há em cada uma delas.

Contar moedas: conta vinte moedas de um centimo, apontando corretamente, e diz o total.

Escrever números: reconhece e é capaz de escrever os números até 12 ou 20. Escreve algarismos grandes, alguns deles (especialmente o 5) maiores do que os outros. Inverte, em especial o 3, 7 e 9. É raro omitir um número. Em regra, es-

creve horizontalmente, ao longo da parte superior do papel.

Verbaliza: "Não sou capaz de fazer muito bem porque misturo tudo." "Estou cansado. Também estou com calor." "Estou achando que sou capaz de fazer ao contrário."

Adição: muitas crianças somam corretamente até 10. A contagem começa pelo número maior, da seguinte forma: 3 + 7: 7, 8, 9, 10 ou 8, 9, 10. Os erros são, em geral, de mais um ou menos um do que a resposta correta. Algumas poucas crianças tentam adivinhar. Outras sabem de cor pequenas combinações, especialmente de números iguais, como 3 + 3.

Subtração: subtrai corretamente de números até 5. Conta desde um até o número maior e depois para trás. Pode servir-se de números iguais para calcular a partir deles.

Gosta de agrupar objetos para contá-los: 4 disto, etc.

Interesse em fazer contas de números iguais: 3 e 3, 4 e 4, etc.

Faz uso de medidas simples: meio litro e litro.

7 ANOS

Contar: é capaz de contar até 100, de 1 em 1, de 5 em 5, de 10 em 10 e de 20 em 20.

Nomes de moedas: sabe aqueles que sabia aos seis anos, mais os das moedas de 25 centimos (*quarter*) e de 50 (*half-dollar*) e sabe dizer quantos centimos há em cada uma delas.

Escrever números: de 1 até 20 ou mais. Menor número de erros. Algumas inversões, especialmente do 4, 7 e 9 ou inverte a posição relativa nos números de dois algarismos, especialmente no 12, 17, 19 e 20. Pode escrever os números em linha ou em coluna. Pouca verbalização enquanto está escrevendo, embora pequenos movimentos dos lábios denunciem uma contagem silenciosa.

Adição: correta até vinte. Algumas poucas crianças fazem erros de mais ou menos uma unidade, dando a idéia

de que estão ainda contando. Outras sabem de cor combinações, especialmente de números iguais ($3 + 3$), e desdobram os cálculos mais difíceis em combinações conhecidas e calculam depois a partir daí. Assim, por exemplo, $18 + 5$: $18 + 2 = 20$; $20 + 3 = 23$. Nos números da segunda dezena podem somar os algarismos da direita e depois pôr o um antes do total; assim, $14 + 3$: $4 + 3 = 7$, precedido de $1 = 17$.

Subtração: subtrai corretamente de números até dez. Conta para trás a partir do número maior; serve-se de números iguais ($10 - 4$: $5 + 5 = 10$, $5 - 1 = 4$ e $5 + 1 = 6$, portanto $10 - 4 = 6$); muda para a adição ($6 - 4 = 2$, porque $4 + 2 = 6$). Sabe de cor muitas combinações.

Quando está fazendo um trabalho escrito não muda com facilidade da adição para a subtração na mesma folha de papel.

Gosta de escrever números de muitos algarismos.

Está aprendendo a utilizar a fração de um meio, da unidade ou de um grupo.

8 ANOS

Contar: conta de 3 em 3 e de 4 em 4, até 40.

Escrever números: é raro fazer qualquer erro na escrita de números até 20, ou mesmo até mais adiante. Espaço regularmente os algarismos e pode separar as classes e a parte decimal por meio de pontos e vírgulas. Os algarismos são mais uniformes e menores.

Adição: sabe de cor muitas combinações. Algumas crianças somam de um em um a partir do número maior; outras re-arranjam as parcelas em combinações que sabem de cor ($8 + 5$: $7 + 5 = 12$, $12 + 1 = 13$). Erros ocasionais de mais um ou menos um.

Subtração: sabe algumas combinações de cor. Na segunda dezena, pode subtrair os algarismos da direita e depois fazer preceder o resultado de 1. Os erros são, na maioria, de mais um ou menos

um, mas certas respostas disparatadas nos dão a idéia de que já não está contando de um em um.

Está aprendendo a somar e subtrair números de um a três algarismos, o que exige "transporte" e "peça emprestado".

Multiplicação: sabe utilizar a tabuada de multiplicar até 4 ou 6. Sabe de cor algumas combinações de valores baixos, especialmente 3×3 e 4×4 . Pode somar ($3 + 3 + 3 = 9$), ou ir ver a tabuada.

Divisão: divide mentalmente números pequenos. Erros de mais um ou menos um na resposta.

É capaz de medir distâncias na sala, em pés (30 cm).

Interessa-se pelo peso das pessoas e das coisas.

Interessa-se pelo dinheiro e pelo valor relativo das moedas.

Muda freqüentemente de processos. Desvia-se de repente para a soma, quando está multiplicando. Pode perceber isso e dizer: "Faço sempre isto!"

9 ANOS

Escrever números: escreve números corretamente, muito embora possa fazer um ou outro erro quando lhe estão a ditar ou quando copia do quadro. Prefere fazer os cálculos por escrito. Não verbaliza enquanto está escrevendo, mas o trabalho pode não sair bem feito, dizendo então: "São os meus piores números", "É a coisa pior que já fiz". Pode agora preferir escrever os números em coluna vertical.

Adição e subtração: sabe de cor todas as combinações simples. Pode escolher certas combinações quando está somando uma coluna de parcelas.

É capaz de descrever o processo que usa. Sabe quais são as combinações em que tem maior dificuldade e pode escrevê-las num cartão ou na carteira até sabê-las de cor. Gosta de analisar com a professora os erros que faz. Gosta de distinguir entre erros "bons" e erros "maus".

Multiplicação: até a tabuada do 9. Os erros são principalmente com a do 7 ou a do 9. Um erro típico é o de substituir 7 por 6 ou 8, ou 9 por 8 ou 10 (desvio de mais um ou menos um). Pode agora multiplicar em vez de somar. Pode mudar 8×3 para 3×8 . Pode começar por números iguais (6×7 : $6 \times 6 = 36$, $36 + 6 = 42$); ou começar por uma

combinação que saiba de cor e somar ou subtrair a partir daí.

Frações: está aprendendo a servir-se de frações e das medidas.

Divisão: é capaz de efetuar divisões, por escrito, com dividendos de 2 a 5 algarismos e um algarismo no divisor.

Pode ter um registro de contas ou outros registros.