

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

« JÚLIO DE MESQUITA FILHO »

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

**O Teste de Prontidão Horizontes e a
Alfabetização de Crianças de 1a. série em
Escolas Públicas**

Jvania Aparecida Sanches Sanches

MARÍLIA

2001



IVANIA APARECIDA SANCHES SANCHES

IVANIA APARECIDA SANCHES SANCHES
O TESTE DE PRONTIDÃO HORIZONTES E A
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 1ª SÉRIE EM
ESCOLAS PÚBLICAS

O TESTE DE PRONTIDÃO HORIZONTES E A
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 1ª SÉRIE EM
ESCOLAS PÚBLICAS

Orientadora: Profª Drª Teresa Correa Candia



MAVILA

2001



IVANIA APARECIDA SANCHES SANCHES

**O TESTE DE PRONTIDÃO HORIZONTES E A
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DE 1ª SÉRIE EM
ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciências da Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho", câmpus de
Marília, para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Orientadora: Profª Drª Teresa Correa Cariola



1410001198

MARÍLIA

2001



2011



Nº cham. 372.412
S211*

Nº Tombo 1198

Aquisição D

Preço 5,00

Data 20/06/01

Proced. Autor

Sanches, Ivania Aparecida Sanches

O teste de prontidão horizontes e a alfabetização de crianças de 1ª série em escolas públicas / Ivania Aparecida Sanches Sanches. – Marília, 2001.

140 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado em educação) - - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2001.

Bibliografia: p. 094-099

1. Alfabetização-ensino fundamental. 2. Ensino fundamental 3. Leitura- métodos de alfabetização. I. Autor. II. Título.

CDD20 – 372.414

DADOS CURRICULARES
IVANIA APARECIDA SANCHES SANCHES

NASCIMENTO	28.9.1972 – Itápolis/ SP
FILIAÇÃO	Alonso Sanches Sanches Neto Ivene Galacine Sanches
1986/1990	2º Grau/ Magistério: 1ª a 4ª série e Habilitação em pré-escola EEPSG Josepha Maria de Oliveira Bersano Ibitinga/ SP
1991/1994	Curso de Graduação: Pedagogia Faculdade de Ciências e Letras Unesp- Araraquara/ SP
1991/1992	Professora Eventual da 1ª a 4ª série Escolas Estaduais de Ibitinga/ SP
1993/1994	Estagiária (1º grau) EEPG “ Henrique Martinelli” Cambaratiba, Distrito de Ibitinga/ SP
1994/1995	Monitora das salas de 1ª série Colégio Objetivo Ibitinga/ SP
1995	Professora Eventual das Matérias Pedagógicas do Magistério EEPGS Josepha Maria de Oliveira Bersano Ibitinga/ SP
1996/1999	Professora substituta de Educação Infantil EMEI Maria Rosa C. Lima Bauru/ SP
1997/2000	Curso de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília- UNESP
1999/2000	Professora de Ensino Fundamental EMEF Coronel Leite Agudos/ SP
1999/2001	Professora de Educação Infantil EMEI José Gori Bauru/ SP

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível com a colaboração direta e indireta de algumas pessoas. Manifesto minha gratidão a todos, e em especial:

A Prof.ª Dr.ª Tereza Correa Cunha pela orientação e atenção que dispensou para que este trabalho fosse possível.

ao amigo Váglio pelo tratamento estatístico dos dados.

à minha família pelo amor e incentivo.

A memória de meu pai *Alonso Sanches Sanches Neto*

Meu maior incentivador e cúmplice de todas as horas.
Que com sua parceria e amor me ensinou a buscar
com próprias minhas mãos o que parecia impossível.
Que com sua partida me deixou a missão de levar a
diante os seus e os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível com a colaboração direta e indireta de algumas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas, e em especial:

à Prof^a Dr^a Teresa Correa Cariola pela orientação e atenção que dispensou para que este trabalho fosse possível.

ao amigo Virgílio pelo tratamento estatístico dos dados.

à minha família pelo apoio e paciência.

O universo é um campo infinito de
elementos, que se relacionam de muitas
maneiras diferentes. A multiplicidade é
variada, essas relações, os seres
e a interação entre o mundo físico e o
cosmos, a transformação e a matéria.

John Deity

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE ABREVIATURAS	11
1- INTRODUÇÃO	12
2- TEMÁTICA REFERENCIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	14
2.1- Alfabetização	15
2.2- Caracterização do leitor escolar	21
2.3- Causas do fracasso na alfabetização	23
2.3.1- Fatores psicológicos e orgânicos	23
2.3.2- Fatores culturais discriminatórios	24
2.3.3- Práticas escolares	27
2.3.4- Burocracia pedagógica	27
2.3.5- Políticas educacionais	29
3- CONCEITUAÇÃO DE ALGUNS TERMOS	31
3.1- Prontidão	32
3.2- Motivação	35
3.3- Alfabetidade	36
3.4- Compreensão de textos	37
4- PRONTIDÃO, MOTIVAÇÃO E ALFABETIDADE: CONSIDERAÇÕES FUNDAMENTAIS?	41
5- ALGUNS TESTES PADRONIZADOS DE PRONTIDÃO	43
5.1- O Teste MacFadittiano de Prontidão	50

“O universo é um conjunto infinito de elementos, que se relacionam de maneira a mais diversa possível. A multiplicidade e variedade dessas relações o fazem essencialmente precário, instável e o obrigam a perpétua transformação.”

John Dewey

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	9
LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE ABREVIATURAS.....	11
1- INTRODUÇÃO.....	12
2- TEMÁTICA REFERENCIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	14
2.1- Alfabetização.....	15
2.2- Caracterização do fracasso escolar.....	21
2.3- Causas do fracasso na alfabetização.....	23
2.3.1- Fatores psicológicos e orgânicos.....	23
2.3.2- Padrões culturais discriminatórios.....	24
2.3.3- Práticas escolares.....	27
2.3.4- Burocracia pedagógica.....	27
2.3.5- Política educacional.....	28
3- CONCEITUAÇÃO DE ALGUNS TERMOS.....	31
3.1- Prontidão.....	32
3.2- Maturação.....	36
3.3- Maturidade.....	38
3.4- Comparando os termos.....	40
4- PRONTIDÃO, MATURAÇÃO E MATURIDADE SÃO FUNDAMENTAIS?.....	41
5- ALGUNS TESTES PADRONIZADOS DE PRONTIDÃO.....	49
5.1- O Teste Metropolitano de Prontidão.....	50



5.2- O Teste ABC.....	52
5.3- Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização...	54
6- OBJETIVO E JUSTIFICATIVA.....	57
7- HIPÓTESES.....	60
8- MÉTODO.....	62
8.1- Sujeitos.....	63
8.2- Material.....	64
8.2.1- Teste de Prontidão Horizontes.....	65
8.3- Procedimento.....	70
9- RESULTADOS.....	73
9.1-Dados da Aplicação.....	74
9.2-Dados Gerais.....	76
9.3-Associação: Resultados do TPH e Rendimento Esperado.....	77
9.4-Dados Complementares.....	81
10- ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	84
11- DISCUSSÃO.....	87
12- CONCLUSÃO.....	91
13- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
14- RESUMO.....	100
15- ABSTRACT.....	102
16- ANEXOS.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1—Resultados do TPH X Alfabetizados/ Não-Alfabetizados— Representação 1	79
Figura 2 – Resultados do TPH X Alfabetizados/ Não-Alfabetizados – Representação 2	80
Figura 3 – Média de desempenho (v.n.) com relação ao sexo	82
Figura 4 – Média de desempenho (v.n.) com relação à Idade	83

LISTA DE TABELAS**LISTA DE ABREVIATURAS**

Tabela 1 – Dados da aplicação, Grupo 1	74
Tabela 2 – Dados da aplicação, Grupo 2	75
Tabela 3 – Dados Gerais, Grupos 1 e 2	76
Tabela 4 – Média dos Grupos 1 e 2: valores numéricos e idade	76
Tabela 5 – Média de Valores Numéricos e Situação Final	77
Tabela 6 – Representação dos dados associados	78
Tabela 7 – Valor Numérico X Alfabetizado/ Não-Alfabetizado	81
Tabela 8 – Valor Numérico X Idade	81
Tabela 9 – Valor Numérico X Sexo	81

LISTA DE ABREVIATURAS

IAR= Instrumento de Avaliação do Repertório para a Alfabetização

TMP= Teste Metropolitano de Prontidão

TPH= Teste de Prontidão Horizontes

v.n.= valores numéricos

1 - INTRODUÇÃO



Com o surgimento de novas tecnologias, a leitura está cada vez mais exigindo pessoas qualificadas e atualizadas. Não há chance para quem não possui uma formação mínima. Mas o que fazer quando tantas crianças não conseguem aprender a ler e escrever mesmo após ter passado alguns anos na escola? De que maneira elas podem se beneficiar de soluções inovadoras para uma aprendizagem básica?

Em relação ao fracasso escolar, existem muitos estudos que o apresentam por um momento isolado de suas causas. Como prevenção, os testes de prontidão de leitura podem ser utilizados para detectar as condições em que as crianças entram na escola.

Se feito em testes de prontidão no contexto educacional de hoje, eles podem gerar controvérsias, a seleção e a exclusão de alunos é o argumento mais comum.

1 – INTRODUÇÃO

A possibilidade de tratar os alunos com dificuldades de leitura como uma deficiência específica é um equívoco. A leitura é uma habilidade que se desenvolve ao longo da vida e não é uma habilidade inata. A avaliação de prontidão de leitura é uma ferramenta para identificar as dificuldades de leitura e não para selecionar os alunos.

Nessa avaliação, o professor pode usar um teste de prontidão de leitura para identificar as dificuldades de leitura e não para selecionar os alunos. O teste de prontidão de leitura é uma ferramenta para identificar as dificuldades de leitura e não para selecionar os alunos. O teste de prontidão de leitura é uma ferramenta para identificar as dificuldades de leitura e não para selecionar os alunos.

Com o surgimento de novas tecnologias, o mundo está cada vez mais exigindo pessoas qualificadas e atualizadas. Não há chance para quem não possui uma formação mínima. Mas o que fazer quando tantas crianças não conseguem aprender a ler e escrever mesmo após ter passado alguns anos na escola? De que adianta tanta modernidade se ainda não se encontram soluções para uma aprendizagem básica?

Em relação ao fracasso escolar, existem muitos estudos que o apresentam, porém somente tratam de suas causas. Como prevenção, encontram-se os testes padronizados de prontidão que buscam detectar as condições em que as crianças entram na escola.

Se falar em testes de prontidão no contexto educacional de hoje pode gerar controvérsias, a seleção e a rotulação de alunos é o maior argumento contra os mesmos.

A possibilidade de tratar os alunos com criticidade e utilizá-los como meio (de descobrir particularidades) e não como fim (resultados isolados e não trabalhados), pode resgatar neles um apoio para direcionar o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, buscando nos testes um meio de prevenção de fracassos na aprendizagem, propõe-se aqui estudar o TPH (Teste de Prontidão Horizontes) e sua efetividade em relacionar as condições prévias à alfabetização.



2.1 - ALFABETIZAÇÃO

A Educação é um direito básico e essencial à vida do ser humano. A alfabetização é um dos pontos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Para atingir uma formação que possibilite ao cidadão qualquer atuação profissional, a alfabetização é considerada a base e a condição necessária para a educação básica.

O primeiro passo para a alfabetização é a aquisição da leitura e da escrita. O processo de alfabetização é considerado um dos mais importantes para a formação do cidadão.

Levando em consideração que a alfabetização é um processo contínuo, não se trata de uma única etapa, mas sim de um processo que se desenvolve ao longo da vida.

2 – TEMÁTICA REFERENCIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A alfabetização é um processo de aprendizagem que envolve a aquisição da leitura e da escrita. Este processo é fundamental para a formação do cidadão e para a sua participação na sociedade. A alfabetização é um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da vida, e não se trata de uma única etapa.

ABUD (1997) diz que há duas maneiras de conceber a Alfabetização: no Sentido Restrito e no Sentido Amplo.

* Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), a alfabetização é considerada uma das prioridades da educação básica.

2.1 – ALFABETIZAÇÃO

A Educação é um direito básico e essencial à vida do ser humano neste final de século, num mundo capitalista e em processo de globalização.

Para atingir uma formação que possibilite ao cidadão qualquer atuação profissional exigida pela sociedade de hoje, é necessária e fundamental a educação básica *.

O primeiro passo rumo aos conhecimentos formais é a Alfabetização. FREIRE(1997) coloca a Alfabetização como elemento de formação da cidadania.

Levando em consideração que a alfabetização é um processo contínuo, que se inicia até bem antes da escolarização, tal como diz FERREIRO(1993):

“(...) estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização.”(p.64)

e que esta (alfabetização) nunca se encerra, é possível perceber que alfabetizar-se é olhar o mundo, enxergar particularidades, estabelecer relações, interpretar a realidade.

ABUD (1987) diz que há duas maneiras de conceituar a Alfabetização: no Sentido Restrito e no Sentido Amplo.

* Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394 de dezembro de 1996), a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino fundamental (da 1.ª à 8.ª séries) e Ensino Médio.

No sentido restrito, a alfabetização é compreendida como a aquisição da língua escrita, de habilidades básicas de leitura e escrita e pode ser vista sob dois pontos :aprendizagem *mecânica* da língua e a *compreensão e expressão* de significados.

O ponto de vista mecânico da alfabetização (de sentido restrito), envolve apenas as habilidades de decodificação (leitura) e codificação (escrita). “ A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler).” (ABUD, 1987, p.7). Nessa perspectiva, ler e escrever seria apenas estabelecer correspondência entre sinais gráficos e sons.

Sob o ponto de vista da compreensão e expressão de significados, a alfabetização envolve a palavra como representação simbólica, remete o indivíduo a uma idéia que a palavra nomeia. “ Daí a necessidade da articulação palavra-mundo para que a palavra encontre ressonância no indivíduo.” (Ibidem, p.8)

MICOTTI (1987) reafirma esta posição ao explicar o processo de alfabetização sob o aspecto lingüístico, que estabelece relação entre significante e significado na comunicação:

“ (...) a escrita e a leitura envolvem um processo de representar o já representado pelos significantes verbais, o que tem por base a função simbólica (...) Enquanto a linguagem oral exige certa capacidade de abstração, uma vez que Significante e

Significado não guardam nenhuma relação entre si a não ser a estabelecida por nós, a aprendizagem da escrita exige muito mais.

Ela implica o estabelecimento de correspondência entre significantes verbais e gráficos, tendo em vista o significado, o que equivale a fazer uma representação de representações” (pp.24 e 25).

A leitura envolve aqui, segundo ABUD (1987), muito mais do que o ato mecânico de decodificação. Envolve a capacidade de compreender idéias e mensagens contidas num texto; implica reagir frente ao texto, interpretando-o de acordo com seus conhecimentos, experiências e cultura; é criticá-lo, distinguindo o verdadeiro do falso, o real do fantástico. E escrever vai muito além da codificação; é comunicar-se, expressar idéias e sentimentos a partir do código escrito. Além de saber grafar as palavras, é preciso organizá-las, relacioná-las clara e logicamente na composição da mensagem (texto), assegurando seu poder de comunicação.

Vendo-a no sentido amplo, segundo a autora (ABUD, 1987), a alfabetização é entendida como um fator de mudança de comportamento diante do universo. Ela permite ao homem integrar-se a sua sociedade de forma crítica e dinâmica. É uma das formas de promover o homem em diversos aspectos, sejam eles psicológicos, sociais, morais, pedagógicos e econômicos.

Esta visão de alfabetização inclui no processo a formação do homem, capaz de apropriar-se de sua cultura, tradições e história da humanidade. Capaz também de ampliar e reorganizar sua visão de mundo. Capaz de ler com

discernimento entre o falso e o verdadeiro. “(...) o leitor deverá saber ler nas entrelinhas, descobrindo o verdadeiro sentido de uma mensagem.”(Ibidem, p.6).

Capaz de, através da escrita, exteriorizar suas emoções e pensamentos.

Vê-se que o início da vida letiva do aluno não é tempo suficiente à alfabetização. As séries iniciais, portanto, são períodos de inserir o aluno nas relações formais que o permitem uma nova descoberta: o mundo escrito.

Englobando os dois sentidos que ABUD apresenta à alfabetização e acrescentando as experiências da autora deste trabalho (como educadora), chega-se às seguintes conclusões: ler é muito mais do que decodificar, é interpretar, compreender, receber informações, analisar, concordar ou criticar o que se lê (não somente códigos escritos, mas imagens e relações*); escrever vai muito além de usar códigos gráficos para registrar uma mensagem, é expressar pensamentos, idéias, reflexões. É, sobretudo, aprender a se organizar; organizar seu pensamento ao mesmo tempo que aprende a estruturar sua escrita (seja nas primeiras composições de palavras até a escrita de textos).

Seria negligência limitar a alfabetização, nas séries iniciais, a simples codificação e decodificação de sinais gráficos- palavras.

A significação envolvida nos códigos**, quando trabalhada de forma contextualizada, dá sentido à aprendizagem e facilita o estabelecimento de relações do escrito com a realidade dos alunos.

*Ler as “relações” contidas num texto seria enxergar as ligações entre fatos, personagens e idéias que o autor supostamente pretendeu colocar, muitas vezes, de forma implícita.

* *Lembrando que MICOTTI (1987), ao citar Deboer e Dallman, afirma que palavras possuem significados, letras não.

Alfabetizar, partindo somente da sonoridade das letras e sílabas, mecaniza o processo e limita o desvelar de significados, tal como LOPES e MATTOS(1990) expõem:

“ A escola com a preocupação de ‘ensinar a ler e a escrever’, muitas vezes destitui este ato de todo o seu significado social e com uma preocupação ‘puramente instrutiva’ reduz a escrita a uma atividade mecânica.”(p. 94)

Na concepção de homem que devemos ter hoje, (contextualizado, consciente, crítico e engajado nas relações político-econômico-sociais) a educação deve ser emancipatória, adotar uma postura que forme o cidadão crítico-participativo. Para isso, assim diz FREIRE (1994):

“(...) a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade. Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções.” (p. 30).

Não é papel deste trabalho discutir metodologias e abordagens, mas fez-se necessário situar o tema Alfabetização no sentido que lhe cabe atualmente: Alfabetização é, sobretudo, um ato social.



Tendo resgatado à alfabetização sua devida importância, o que nos aflige há tempos e ainda hoje com maior intensidade é a questão do fracasso escolar dos alunos nas séries iniciais. Pode-se comprovar certamente, em qualquer sala em que se entre, um rendimento desigual entre os alunos . Por que uns aprendem tanto e tão rapidamente e outros não? Por que muitos saem das quatro primeiras séries iniciais sem estarem alfabetizados (no sentido de ler e escrever)?

A essas perguntas, referentes às causas do fracasso escolar, pode-se levantar algumas respostas.

Com a criação do Ciclo Básico a partir de 1984, buscou-se solucionar o problema da repetição de turmas que integravam a primeira série, visto que a aprovação para a série seguinte (segunda) foi garantida por as duas séries formarem o Primeiro Ciclo. Porém, esse estrangulamento passou para a série seguinte de forma definitiva (DARRIGO, 1990).

Com o Ciclo Básico tornou-se um contínuo entre as duas primeiras séries, com a consequente eliminação da repetição de turmas. Entretanto, essa mudança não foi aceita de imediato pelas instituições de ensino, pois a ideia de que a aprovação para a série seguinte (segunda) foi garantida por as duas séries formarem o Primeiro Ciclo. Porém, esse estrangulamento passou para a série seguinte de forma definitiva (DARRIGO, 1990).

2.2 – CARACTERIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

LEITE (1988), citando uma pesquisa do SEEC – MEC (1981), afirma que há dois principais momentos de estrangulamento (altas taxas de evasão e repetência) no ensino de 1.º Grau. O primeiro estaria na passagem da primeira série para a segunda e outro estaria na quinta série.

Entende-se aqui que, no primeiro momento, esse estrangulamento ocorre devido à alfabetização, motivo do fracasso na aprendizagem (alunos que não conseguem se alfabetizar na primeira série) e conseqüente evasão. No segundo momento, o estrangulamento ocorre devido às mudanças estruturais que o aluno, que veio da quarta série encontra: não se adapta de imediato e sofre as conseqüências com o fracasso.

Com a criação do Ciclo Básico, a partir de 1984, buscou-se solucionar o problema da reprovação dos alunos que ingressavam na primeira série, visto que a aprovação para a série seguinte (segunda) foi garantida, pois as duas séries formavam o primeiro ciclo. Porém, esse estrangulamento passou para a série seguinte, tal como diz BARRETO (1990):

*“ Com o Ciclo Básico formando um **continuum** entre as duas primeiras séries conseguiu-se eliminar o congestionamento da passagem da 1.^a para a 2.^a série. Entretanto, esse estrangulamento não foi abolido do sistema; ele simplesmente passou a operar um passo adiante, na passagem da 2.^a para a 3.^a série(...)” (p.102)*

Hoje, a progressão continuada no Ensino Fundamental é política adotada no Estado de São Paulo* (em escolas públicas) e que também, parece não resolver o problema do fracasso. O que se vê na realidade das escolas é um arrolamento do problema: alunos que passam de uma série a outra e chegam à 4.^a série e sem conseguir escrever o próprio nome. As classes de aceleração** têm, nessa etapa, a missão de suprir os conteúdos das quatro séries em um único ano, desde que haja a defasagem idade/ série. Se não há essa defasagem, o aluno pode ficar retido na 4.^a série.

Verifica-se assim, que há muitas tentativas para solucionar o problema do fracasso nas séries iniciais. Porém, observa-se muito mais tentativas em âmbito de política educacional, ou administrativa do que pedagógica. A mudança no sistema de ensino tradicional, para uma proposta construtivista (seguindo uma tendência desencadeada por Emília Ferreiro no final dos anos 80) mexeu numa estrutura que não se abalava há anos no ensino do Brasil (pelo menos no Estado de São Paulo) . Muitos buscaram a melhoria do ensino; outros somente seguiram o modelo. Porém, uma coisa é certa, não observou-se nenhuma tentativa fortemente decidida a acabar com o fracasso.

* O Regime de progressão continuada, feito com base no artigo 32 da Lei 9.394/96, institui o ensino fundamental em dois ciclos (1.^a à 4.^a e 5.^a à 8.^a séries), e garante a aprovação automática dentro de cada ciclo. Somente ao final de cada ciclo a avaliação (formal) é necessária, e se não houver aproveitamento de conteúdos, pode ocorrer a reprovação. Vide : Deliberação CEE (Conselho Estadual de Educação) N.º 9/97

** As classes de aceleração foram criadas para atender a alunos com defasagem idade/ série no antigo Ciclo Básico (1.^a e 2.^a séries) e 3.^a e 4.^a séries. Frequentam essas salas alunos que ultrapassam dois anos ou mais a idade prevista para a série em que estão matriculados e cujas necessidades de aprendizagem não foram atendidas. Vide: Parecer CEE N.º 170/96.



2.3 – CAUSAS DO FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO

Alguns autores apontam como explicações tradicionais do fracasso escolar: Fatores Psicológicos e Orgânicos; Padrões Culturais Discriminatórios; Práticas Escolares; Burocracia Pedagógica e Política Educacional.

2.3.1 – Fatores Psicológicos e Orgânicos

A essas explicações somam-se a inteligência (fixa e constante), a maturação do indivíduo (tida como um processo interno a ele) e a subnutrição como barreira à aprendizagem (LEITE, 1988).

Segundo POPPOVIC (1983), até a metade da década de 60, o fracasso era visto como um problema individual do aluno.

2.3.2 – “(...) o fracasso era considerado um fator psicológico, um problema individual de cada criança que, infelizmente, não possuía as habilidades necessárias para ser um bom aluno...”
(p.6)

O não aprendizado do aluno era atribuído a problemas mentais, sensoriais e afetivos. BAETA (1990) confirma a posição de POPPOVIC :



"(...) por influência do pensamento psiquiátrico, a ênfase recaiu sobre aspectos patológicos de diferentes níveis, presos a características individuais..." (p.19)

Seguindo esta tendência de explicações para o fracasso, LEITE (1988), coloca que os educadores apontam como principais causas do fracasso: Q.I. (Quociente Intelectual) baixo, subnutrição, imaturidade e problemas emocionais. Aqui também verifica-se o problema de o fracasso recair sobre o aluno.

Para POPPOVIC(1983), rotulados de retardados e deficientes mentais, os alunos eram " diagnosticados" do ponto de vista individual. Uma vez rotulados, nunca mais seriam considerados como crianças normais.

2.3.2 – Padrões Culturais Discriminatórios

Segundo POPPOVIC (1983), a partir da década de 60 passou-se a pensar na problemática social da questão. De acordo com pesquisas relatadas pela autora , os alunos que fracassam provêm da população pobre.

LEITE (1988) aponta nos estudos de ALMEIDA, PATTO, GATTI e COSTA :



“(...) que os maiores índices de reprovação estão relacionados com crianças de origem sócioeconômica mais baixa, o que indica um problema eminentemente social.” (p. 20).

Para LEITE (1988), é nessa variável que estariam as verdadeiras causas do fracasso escolar. Fatores vinculados à realidade sócioeconômica , relações de trabalho e pobreza. Esses fatores, segundo o autor, seriam os empecilhos concretos que impossibilitariam a criança pobre de ter uma vida escolar durante vários anos.

Entende-se que esses fatores estariam na condição de pobreza que força o aluno a se afastar da escola para se inserir no mercado de trabalho, por exemplo. LEITE, (1988) citando pesquisa de ROSENBERG, mostra que grande parte dos alunos da rede pública da Grande São Paulo, com mais de 10 anos, desenvolvem trabalho produtivo ou estão à procura de trabalho.

Assim,

“Como é possível, portanto, que uma criança consiga freqüentar uma escola durante 8 anos, quando todas as condições de vida pressionam para que a mesma se torne, o mais rapidamente possível, um membro economicamente ativo? Neste mesmo sentido há uma série de exemplos que poderiam ser citados , os quais não podem ser interpretados como displicência



da criança e do adulto, mas sim como efeitos de uma situação concreta de vida. " (p.22)

Além desses fatores, tidos como extra-escolares, existem ainda aqueles que influem diretamente no aluno dentro da escola, os intra-escolares. Dentre esses fatores que geram e mantêm o fracasso estaria o confronto cultural entre aluno e escola, presente nos currículos e programas escolares.

Ao entrar na escola, o aluno se depara com padrões culturais que não são os mesmos que os seus. A escola, por sua vez, espera que esse aluno traga consigo esses mesmos padrões. Engana-se, afinal, a criança possui outras experiências de vida e que a escola não valoriza.

Segundo LEITE (1988), a distância cultural entre a escola e sua clientela, faz com que os alunos passem a inferiorizar seus hábitos e padrões em relação àqueles que encontra na escola. Assim, a escola se baseia na cultura da classe média , não na cultura da classe trabalhadora.

Ainda conforme o mesmo autor, a escola espera que ao ingressarem ali todos os alunos apresentem o mesmo repertório básico. Ignora a falta dele (repertório) ou a presença de um repertório diferente, desprezando ainda o ritmo individual de aprendizagem, padronizando seus programas. É nessa questão do Repertório Básico que LEITE, ao citar POPPOVIC, afirma que a prontidão para a alfabetização, além do amadurecimento de funções específicas depende de condições ambientais adequadas para seu desenvolvimento. Entra aí a importância da educação pré-escolar, defendida por POPPOVIC, segundo LEITE (1988).



2.3.3 – Práticas Escolares

Dentre as causas do fracasso nas séries iniciais, além dos tratados acima, encontram-se também as práticas escolares. Atividades e dinâmicas de sala de aula que não atingem todos os alunos.

Segundo LEITE (1988), entre os professores não há preparação quanto à metodologia adotada. Ocorrem problemas na seqüência dos conteúdos e das atividades.

Um trabalho pedagógico diversificado, além de uma melhor organização da escola, possibilitando melhores condições de funcionamento, menor número de alunos por sala e mais disponibilidade de textos-livros, facilitaria atingir a todos, respeitando a individualidade e a pluralidade cultural dos alunos.

2.3.4 – Burocracia Pedagógica

Outra questão a ser tida como causa do fracasso estaria na Burocracia Pedagógica. Professores preocupados em preencher papéis, correr com o conteúdo para cumprir o programa, permitem pouco tempo para dispensar à aprendizagem dos alunos. (LEITE, 1988).



Tal como cita MELLO (1987):

“ O importante era definir objetivos educacionais, planejar, escrever relatórios. Professores e especialistas do ensino perderam o controle do seu próprio trabalho, envolveram-se em campanhas, atividades, projetos interrompidos a meio caminho, sem uma avaliação cuidadosa dos resultados(...)” (p. 95).

2.3.5 – Política Educacional

A Política Educacional apresenta-se, aqui, como mais uma das causas do fracasso escolar. Como dito anteriormente, na caracterização do fracasso, as políticas educacionais somente mudam e reorganizam a estrutura do sistema de ensino em função de aspectos outros, alheios ao problema do fracasso.

Para MELLO (1987) a democratização do ensino, com a ampliação do número de escolas e vagas no ensino básico, fez com que piorasse a qualidade do ensino brasileiro. O Governo, segundo esta autora, não buscou superá-la num processo democrático, com a colaboração de diversos setores da sociedade. Ele se propôs a solucionar tal problema somente em nível legal e técnico. MELLO cita como exemplo a incorporação dos antigos cursos primário e ginásial, instituindo o

ensino do 1.º Grau em oito anos (Lei 5692/71). Para esta autora , a incorporação não amenizou as barreiras das 1.ªs e 5.ªs séries.

Desta forma, percebe-se que as políticas educacionais pouco têm contribuído para amenizar o problema. Encontram-se, sim, propostas válidas que favorecem a permanência do aluno na escola , mas o que tem sido feito para melhorar a qualidade do ensino ? Melhorar as condições de permanência deste aluno no sistema escolar já é um bom começo.

Nesse sentido reviu-se o papel dos testes de prontidão, amplamente utilizados até a década de 80 (e ainda são por muitas escolas, principalmente as particulares, na formação de salas homogêneas) para designar as habilidades que os alunos teriam ou deveriam ter à alfabetização.

Estariam ainda os testes desempenhando um papel auxiliar às séries iniciais? Ou ainda, os testes podem ser tomados pelos professores de hoje como um material de apoio às necessidades de cada sala?

Pensando nisso, analisando alguns dos testes mais conhecidos e relacionando-os com as habilidades que cada um visa "diagnosticar", buscando um meio facilitador ao trabalho do professor alfabetizador, viu-se a possibilidade de resgatar nos referidos testes alguns pontos de apoio ao processo de alfabetização. Verificando o desempenho dos alunos em áreas específicas e intrinsecamente ligadas à aquisição da linguagem escrita, (toma-se como exemplo a área da Linguagem Verbal como imprescindível à alfabetização, vide ABUD, 1987) o professor teria melhores chances de conhecer e buscar desenvolver, caso necessário, tais áreas, melhorando qualitativamente seu trabalho e conseqüentemente a aprendizagem de seus alunos.



É preciso, em relação aos testes, conhecê-los, tomando uma postura condizente com a prática, não podendo-se utilizá-los como um receituário prático e uniforme para a ação pedagógica. Porém, antes, é necessário que se conceituem alguns termos, cuja compreensão se faz fundamental para se trabalhar com o ideário que aqui se propõe.

3 – CONCEITUAÇÃO DE ALGUNS TERMOS

3.1 – PRONTIDÃO

Quando se fala em prontidão tem-se logo a ideia de “pronto”, mas o que é estar pronto à alfabetização?

Buscando-se a significação específica do termo Prontidão, pôde-se encontrar uma explicação mais próxima na definição de Madureza Escolar (que também remete à ideia de maturação). Em BRUNNER/ ZELTNER (1964) esta tem a

“ Grau de progresso no desenvolvimento de uma criança em relação ao desempenho de atividades escolares, a partir da qual a mesma está apta a frequentar uma escola primária ” (p.139)

3 – CONCEITUAÇÃO DE ALGUNS TERMOS

Segundo os autores, este conceito tem uma íntima relação com a maturação. Propõem que se substitua o termo (madureza escolar) por capacitação escolar, que seria o conjunto das aptidões de uma criança e disposições para a escola que envolvem as atitudes, os sentimentos, motivações e interesses como condições prévias para se frequentar a escola com proveito.

LEITE (1964) afirma que o ambiente (história de vida, condições socio-econômicas) tem papel fundamental para o desenvolvimento de novos comportamentos. Desta forma, os pré-requisitos para a alfabetização

3.1 – PRONTIDÃO

Quando se fala em prontidão tem-se logo a idéia de “pronto”, mas o que é estar pronto à alfabetização?

Buscando-se a significação específica do termo Prontidão, pôde-se encontrar uma explicação mais próxima na definição de Madureza Escolar (que também remete à idéia de maduro). Em BRUNNER/ ZELTNER (1994) esta seria :

“ Grau de progresso no desenvolvimento de uma criança em consequência do qual a mesma está apta a freqüentar uma escola primária.” (p.159)

Segundo os autores, este conceito tem uma íntima relação com a maturação. Propõem que se substitua o termo (madureza escolar) por capacitação escolar, que seria o conjunto das aptidões de uma criança e disposições para a escola que envolveriam as atitudes, os sentimentos, motivações e interesses como condições prévias para se freqüentar a escola com proveito.

LEITE (1984) afirma que o ambiente (história de vida, condições sócio-econômicas) tem papel fundamental para o desenvolvimento de novos comportamentos. Desta forma, os pré-requisitos para a alfabetização:

"(...) dependem das experiências de aprendizagem anteriores surgidas em função da constante interação do indivíduo com o seu meio ambiente. Não basta , portanto, a mera passagem do tempo; é necessário que durante esse tempo o indivíduo tenha vivenciado experiências que propiciem a aprendizagem de comportamentos significativos." (p. 24)

Ainda LEITE, citando outros estudos sobre o desenvolvimento humano, afirma que a aprendizagem de habilidades complexas depende de outras habilidades anteriores (aprendidas anteriormente). Estas se tornam pré-requisitos para as outras.

"(...) uma das maneiras pela qual o indivíduo aprende novas habilidades é através de um processo cumulativo, em que determinados comportamentos facilitam ou possibilitam a aprendizagem de outros. Pode-se imaginar portanto que a ausência de determinadas habilidades importantes (comportamentos não aprendidos) pode impossibilitar ou dificultar a aprendizagem de outras habilidades." (p.24)

POPPOVIC e MORAES (1966) afirmam que o termo prontidão significa ter um nível suficiente em determinados aspectos; tais aspectos são classificados



em intelectuais, afetivos, sociais e funções específicas que incluem a linguagem, a percepção, o esquema corporal, a orientação espacial e temporal e a lateralidade.

“(...) o amadurecimento do sistema nervoso processa-se paulatinamente e vai integrando todas as noções adquiridas à medida que existem as possibilidades internas e externas(...)”(p.19)

Estar “pronto” à alfabetização é, então, apresentar todo um conjunto de habilidades, sejam elas motoras, emocionais e psicológicas, juntamente com as motivações individuais, estímulos e o envolvimento do educando com o objeto do conhecimento que se apresenta a ele neste momento de sua vida letiva, que é nas séries iniciais: o código escrito. A não-apresentação de uma ou outra habilidade não implicaria necessariamente um não-aprendizado, mas poderia torná-lo mais lento.

O termo Prontidão, segundo LEITE (1984), pode ser substituído, pois está relacionado com as concepções predeterministas. Ter prontidão à alfabetização é ter os pré-requisitos (habilidades e comportamentos) necessários para a aprendizagem dos códigos escritos.

Prontidão, em suma, seria o momento em que o organismo se apresentaria em condições ideais (tanto maturacionais, quanto ambientais – estímulos) a determinadas aprendizagens e não a outras (CONDEMARIN, CHADWICK e MILICIC, 1989: “ *disposição, estar pronto para...*” determinados aprendizados; DROUET, 1997). Estar pronto à alfabetização, é estar no período



em que todas as condições se mostram favoráveis à aprendizagem da linguagem escrita (KRAMER, 1986; WITTER, 1973 e 1980; POPPOVIC, 1975; MACHADO, 1978; WADSWORTH, 1984).

Para que se compreenda mais claramente o termo prontidão, é necessário que se retomem também os termos a ela relacionados, os quais muitos autores parecem conceber como um em significação (visto que se confundem por estarem muito próximos de uma mesma idéia), mas que são distintos. São eles: **Maturação e Maturidade.**



3.2 – MATURAÇÃO

Para GRÜNSPUN (1987), a maturação é a seqüência dos processos evolutivos pela qual o ser humano passa desde a concepção até a maturidade.

Segundo esse autor, a maturação segue um plano genético predeterminado geneticamente e não sofre influência do meio. A maturação é avaliada por observações das funções fisiológicas. O termo pode ser delineado em categorias, tal como o crescimento: físico; intelectual; emocional e social. Porém, o crescimento é passível de mensuração numérica (peso, tamanho, forma...), a maturação não.

“ Na prática, podemos considerar o termo crescimento quando avaliamos as categorias físicas e intelectuais e o termo maturação quando avaliamos as categorias emocionais e sociais.
“(p.2)

Para MARCELLI (1998), a maturação neurofisiológica deve ser relacionada à maturação das condutas humanas. Tais condutas evoluem em função de modificações cronológicas seqüenciais e progressivas. MARCELLI, diferentemente de GRÜNSPUN, afirma que a maturação se organiza e evolui numa dependência entre o “equipamento” inato e o aporte ambiental. Estabelece,



“(…)um grau de independência tal que as características de um não bastam para determinar totalmente as características dos outros.” (p.17)

Conclui-se que maturação é, portanto, o processo evolutivo (do organismo em contato com um ambiente estimulador) que o indivíduo passa no decorrer do seu desenvolvimento.

3.3 – MATURIDADE

Em relação à maturidade, do ponto de vista terminológico, algumas definições parecem esclarecer sua significação.

Em ARNOLD, EYSENCK e MEILI (1994), diz-se que a maturidade é:

“ Estado geral em que o indivíduo de completa e estável diferenciação e integração somática, psíquica e mental (maturação), está preparado para cumprir, a qualquer momento, as tarefas com que se defrontará, e acha-se à altura das exigências da vida...” (p364)

Em SANTOS (1965), vê-se :

“ Qualidade do que é maduro, que está no estágio do completo desenvolvimento.” (p.332).

Para SANTOS, a maturidade se consolida em função de dois processos: maturação e aprendizagem. Enquanto a maturação envolve crescimento e desenvolvimento estrutural, a aprendizagem envolve a conduta em relação ao ambiente, “ por adaptações de caráter psíquicossomático”. Porém, ambas são simultâneas.

Observa-se nas duas definições, que a maturidade é a concepção de desenvolvimento em seu estágio final, é o término de um processo (maturação). Tal como DORIN (1975), sinteticamente define: “Condição conseguida ao final de



um processo de desenvolvimento.”(p.191). Existem assim, no decorrer da vida humana, várias fases de maturidade. Por exemplo, é estabelecido que aos sete anos uma criança já tenha maturidade para aprender a ler, aos dezoito maturidade para dirigir e assim por diante.



3.4 – COMPARANDO OS TERMOS

Confrontando os termos (prontidão, maturação e maturidade), quanto as suas semelhanças e diferenças, observa-se que há uma proximidade muito grande em relação aos termos prontidão e maturidade, visto que se referem ao estágio final de um processo de desenvolvimento. Porém, uma criança pode ter a dita maturidade para ler , mas não apresentar uma prontidão para tal. Suas potencialidades estão desenvolvidas, mas por algum motivo ainda estão latentes àquela aprendizagem (pré-requisitos, habilidades, etc.).

O que pode ocorrer ainda é a incompatibilidade entre idade, estabelecida para se alcançar a maturidade, e o tempo real em que esta se consolide no indivíduo. Tal como diz SCAVAZZA (1984), o desenvolvimento destes aspectos não ocorre de forma linear, é um processo que envolve a reorganização de funções a partir da maturação e da interação do indivíduo com o seu meio ambiente.

A desconsideração de características individuais e diversidade cultural do ambiente de diferentes crianças acarretaria numa predisposição ao fracasso na 1.^a série. Espera-se que a criança, aos sete anos, ao entrar na 1.^a série, esteja de posse de todas as habilidades , ou seja, tenha concluído todo o processo maturacional (inclusive tenha a prontidão). Quando isso não ocorre, a criança é tida como fora do padrão. É preciso se pensar em o quê fazer quando a criança está ainda em processo maturacional nesta fase.



Como vimos acima, os termos são ao mesmo tempo distintos e complementares. Possuem singularidades que podem confundí-los e mesmo dispensar a necessidade de distinções, visto que várias bibliografias sobre o assunto não se preocupam em fazê-las. Tratam maturação, maturidade e prontidão como sendo algo único pertencente à base maturacional necessária no repertório de alfabetização. Assim, este item apresenta a posição de vários autores quanto à necessidade ou não desse repertório, porém, deve-se atentar, aqui, para o fato de que os autores pesquisados não utilizam uniformemente os termos, ora falam em maturidade, ora maturação e prontidão.

RIZZO e LEGEY(1987), colocam que “ (...) *não basta maturidade, é preciso que a criança queira aprender a ler.*” (p.17) É preciso estando a criança madura, mantê-la estimulada em relação à aprendizagem da leitura e escrita.

Afirmam ainda que não há tempo nem período para amadurecer, cada criança apresenta características próprias que determinam seu ritmo. Assim,

“ (...) *não há crianças iguais. Somente a possibilidade oferecida pela escola de escolher a sua própria atividade é que possibilita à criança ajustar o currículo ao seu nível ou ritmo de desenvolvimento. Com os mesmos materiais -lápiz e tintas- enquanto algumas rabiscam, outras desenhavam cenas e outras escrevem após desenhar.*”(p.18)

Para MICOTTI (1987), os processos psicológicos implícitos na aprendizagem da leitura (tais como : a percepção visual, a discriminação visual, a



memória visual, a análise auditiva, entre outros) quando deficientes podem acarretar em fracasso na alfabetização.

Em relação à Maturidade versus Imaturidade MICOTTI expõe:

“ Imaturidade, em termos de iniciar o processo de aprendizagem antes de estar a criança fisiológica ou mentalmente matura para efetivá-la, seria também responsável pelo baixo rendimento escolar. Assim, imaturidade mental (idade mental inferior a seis anos), desenvolvimento visual ou auditivo incompleto, falta de precisão no controle motor e na fala são exemplos destas deficiências. Visto que maturação e necessidades individuais não são as mesmas para todas as crianças, é essencial que os professores estudem seus alunos para descobrir em que nível eles se encontram em termos mentais, sociais, físicos e emocionais.” (p.15).

Em contraposição, FERREIRO (1996) concebendo a escrita como um objeto social e não exclusivamente escolar, julga que os pré-requisitos diagnosticados pelos testes de prontidão não estabelecem relação com a aprendizagem da leitura e escrita. Para ela, a noção de maturidade somente serve para encobrir fracassos metodológicos e discriminar os alunos. Julga que as crianças, ao ingressarem na escola, apresentam noções, representações e relações sobre as quais se constroem novas concepções. Neste ponto, FERREIRO se contradiz, pois, ao levantar a hipótese de que as crianças ingressam na escola com “noções e representações” prévias, não tem como negar



a existência e importância dos pré-requisitos. Entende-se aqui que FERREIRO não admite a padronização dos mesmos, como avaliado nos testes de prontidão, mas assim como VALLET(1977), WITTER(1973 e 1980) , MACHADO (1978), SIDMAN (1977), AUSUBEL (vide MOREIRA & MANSINI ,1982 e RONCA, 1980) e LEITE (1984), considera que a aquisição de conceitos dá-se de forma hierarquizada. Dessa forma, uma determinada aprendizagem serve de base para outras mais complexas e a aquisição destas últimas complementam de forma integrativa sua base. Há assim, a necessidade da aquisição prévia de conceitos e comportamentos em níveis crescentes de complexidade, os quais funcionam como pré-requisitos às aprendizagens e isto inclui a alfabetização . Exemplifica-se aqui com TÁRTARI (1990):

" (...) é a partir do que as crianças do Ciclo Básico já sabem, que se inicia o processo de ampliação. As crianças chegam com um repertório de entrada -suas imagens, suas formas, suas cores, suas estruturas sonoras, suas coreografias- que revela o estágio de desenvolvimento em que se encontram (...)*

Ao sair do Ciclo Básico, portanto, o aluno deve evidenciar um repertório mais amplo do que aquele com o qual entrou(...)" (p.63).

Para TÁRTARI, com esses dados é que se devem criar atividades, vinculadas ao cotidiano (realidade) dos alunos, para favorecer tal ampliação.

*Tártari refere-se à 1.ª e 2.ª séries integrantes do antigo Ciclo Básico.



Continuando este aspecto, para WITTER (1980) , na alfabetização é necessário todo um alicerce de aprendizagens, por exemplo:

“ (...) o comportamento de atenção serve de alicerce para aprendizagens de outras áreas de comportamento, tais como: comportamento verbal, comportamento social, habilidades motoras e outros. Em outras palavras, para que haja a possibilidade de aprendizagem verbal é necessário que a criança fique atenta a estímulos tais como: fala, gestos, ações, e aos padrões lingüísticos emitidos pelas pessoas com as quais convive.” (p. 5)

WITTER (1980) admite, assim, a necessidade de um repertório básico à alfabetização. Para a autora, a pré-escola oferece à criança grandes possibilidades de ampliar , estabelecer e fornecer respostas relevantes para o futuro, no caso à 1.^a série.

POPPOVIC e MORAES (1966) também afirmam a necessidade dos pré-requisitos à alfabetização.

“ Quando a criança se defronta com o início da alfabetização, deve ter assimilado e interiorizado as funções específicas devidamente.” (p. 19).

Vê-se nesses diferentes autores que, de maneira geral, cada criança apresenta seu próprio ritmo de aprendizagem e que o ambiente deve ser fonte



constante de estímulos. Vimos dessa forma, assim como PATTO (1973) a predominância do *Interacionismo* (maturação do organismo e estímulos do ambiente) na determinação da prontidão.

SIPAVICIUS (1987) relata as pesquisas e conclui que há variáveis que estão diretamente relacionadas ao rendimento dos alunos. Por exemplo, aspectos afetivos em relação à área de estudo, condições ambientais de moradia e comportamento dos pais e professores associam-se ao melhor ou pior rendimento escolar dos alunos.

Em relação ao repertório de alfabetização, SIPAVICIUS cita também POPPOVIC (1971, in SIPAVICIUS, 1987) que, como dito anteriormente, dá grande importância a esse aspecto. Ela afirma que:

“ Crianças com inteligência normal e superior só obtiveram êxito na alfabetização quando apresentavam níveis adequados de prontidão.” (p.10)

Neste aspecto, POPPOVIC condiciona a prontidão não somente à maturação física e neurológica, mas dá ênfase na realização de exercícios e treinos adequados, insiste na importância da realização da pré-escola.

SIPAVICIUS conclui que entre os educadores e pesquisadores parece haver um consenso em relação à importância da prontidão à alfabetização e quanto à necessidade de atividades propícias ao amadurecimento das funções específicas necessárias à 1.^a série, que podem ser trabalhadas tanto em pré-escola quanto no próprio decorrer da 1.^a série.



ABUD (1987) também insiste na necessidade de condições à alfabetização. A autora pesquisou um grupo de professores de 1.^a série, que trabalham com seus alunos logo no início do ano nas áreas verbal, plástica, corporal, sonora e gráfica; realizam exercícios gráficos, brincam e cantam. ABUD observou que:

“ (...) de modo geral, a preocupação específica centra-se na Linguagem Verbal, desenvolvendo atividades para a aquisição de habilidades específicas, tais como expressão oral, discriminação visual e auditiva, coordenação visomotora, orientação espaço-temporal e análise e síntese, visando seu domínio para atingir os objetivos maiores desse processo: a leitura e a escrita.”(p.47)

A maioria dos autores referidos, julgam necessária a prontidão à alfabetização. De maneira geral, julgam necessária tanto a maturação física e neurológica, quanto a apresentação constante de estímulos para que a criança se torne apta a alfabetizar-se. Quando a criança vê função naquilo que ainda não sabe, mas precisa e deseja aprender, seu processo maturacional pode tornar-se mais rápido e mesmo que não tenha adquirido todas as habilidades necessárias, vai manter-se estimulada.

Cabe aqui falar da importância da pré-escola nesse processo. A pré-escola tem de ser vista muito além do que afirma POPPOVIC (In SIPAVICIUS 1987) : pré-escola com treino de habilidades. Ela tem que ser vista como um período de vida da criança que apresenta sua própria importância no seu

desenvolvimento. Tem-se que pensar que a pré-escola oferece à criança uma possibilidade de ampliar seu repertório (este sim necessário à alfabetização), na diversificação de atividades, na utilização de materiais diversos e nos relacionamentos que estabelece com seus coleguinhas, professora e funcionários. Ela propicia à criança um desenvolvimento em muitos aspectos, tanto na construção dos primeiros conceitos, quanto na aprendizagem de comportamentos e habilidades.

Assim, RIZZO e LEGY (1987) colocam em seu livro várias sugestões de atividades diversificadas à pré-escola, tais como: cantinhos, cartazes com nomes e vocabulários, jogos, atividades com reconhecimento visual de palavras, verbalização de histórias, entre outras. Hoje é preciso dar à pré-escola seu grau de importância e atenção nos trabalhos científicos da área educacional.

Observem-se agora alguns testes de prontidão mais utilizados e conhecidos para se ter um parâmetro de comparação com o Teste de Prontidão Horizontes, objeto e instrumento desta pesquisa.

5.1 – O TESTE METROPOLITANO DE PRONTIDÃO

Segundo OLIVEIRA (1981) o Teste Metropolitano de Prontidão (TMP) foi criado em 1949 em Nova York por Gertrude M. Hildreth e Mollie L. Griffiths e adaptado por Ana Maria Peppercorn em 1950 em São Paulo.

O teste visa avaliar determinadas características da escrita, como rapidez e eficiência na cópia.

O teste avalia a velocidade da escrita, a legibilidade, a organização visual, a compreensão da linguagem, a capacidade de raciocínio lógico e a coordenação motora (p. 59).

5 – ALGUNS TESTES PADRONIZADOS DE PRONTIDÃO

Vários são os testes de prontidão, o teste apresenta sequências de atividades denominadas "subtestes", em que a criança deverá avaliar, de tempo e papel, reconhecer desenhos, ilustrar sentenças e frases, relacionar objetos ilustrados ao seu uso, reconhecer semelhanças, associar imagens, objetos, formas geométricas, letras, palavras e números a um modelo certo, reconhecer, escrever, interpretar números e símbolos numéricos, copiar formas geométricas (percepção visual e controle motor) e desenhar a figura humana (desenho, habilidades motoras e controle motor).

OLIVEIRA (1981) realizou estudos comparativos com este e outros testes, assim como o ABC, e concluiu que o TMP

5.1 – O TESTE METROPOLITANO DE PRONTIDÃO

Segundo OLIVEIRA (1.981) o Teste Metropolitano de Prontidão (TMP) foi criado em 1949 em Nova York por Gertrude H. Hildreth e Nellie L. Griffths e adaptado por Ana Maria Poppovic em 1.966 em São Paulo.

O teste visa avaliar determinadas características tidas como necessárias à alfabetização, tais como:

“ (...) compreensão da linguagem, vocabulário, percepção visual com reconhecimento de semelhanças, conhecimento de números e coordenação visomotora.” (p.59)

Visando atingir estas áreas, o teste apresenta seqüências de atividades denominadas “subtestes”, em que a criança deverá através, de lápis e papel: reconhecer desenhos, ilustrar sentenças e frases, relacionar objetos ilustrados ao seu uso, reconhecer semelhanças associando animais, objetos, formas geométricas, letras, palavras e números a um modelo; contar, reconhecer, escrever, interpretar números e símbolos numéricos, copiar formas geométricas (percepção visual e controle motor) e desenhar a figura humana (detalhes, habilidades, percepção e controle motor).

OLIVEIRA (1981) realizou estudos comparativos com este e outros testes, assim como o ABC, e concluiu que o TMP:



" (...) possui validade preditiva em termos de realização escolar em nível de 1.ª série primária. Verificou-se que ele é mais válido para prever rendimento em leitura do que em aritmética. Não apresentou diferença significativa em relação a sexo e a nível sócioeconômico, mas essa observação deve ser feita quando aplicado em crianças carentes culturais, pois parece que tais crianças apresentam dificuldades em alguns itens." (p.68)



5.2 – O TESTE ABC

Segundo OLIVEIRA (1981) o Teste ABC foi construído por M. B. Lourenço Filho para avaliar a prontidão necessária à aprendizagem da leitura e escrita. É um teste de aplicação individual contendo 8 provas, sendo elas de : coordenação visomotora (copiar 3 figuras); memória imediata (relatar uma figura que viu); memória motora (desenhar reproduzindo um desenho feito no ar pelo examinador); memória auditiva(repetir 7 palavras que o examinador disse todas de uma vez); memória lógica (reproduzir uma história pequena que o examinador contou); prolação (repetir 10 palavras que o examinador disse, de uma vez);coordenação motora (recortar com tesoura figuras com dois traços paralelos acompanhando o traçado); mínimo de atenção e fadigabilidade(fazer um pontinho em cada quadrado, num papel quadriculado, o mais depressa que puder).

Lourenço Filho elaborou estas atividades visando atender ao problema do fracasso na aprendizagem da leitura de crianças que estavam na mesma sala, com a mesma professora, com os mesmos materiais e procedimentos didáticos; construiu o teste como instrumento para avaliar a maturidade dos alunos afim de organizar classes seletivas.

Em sua primeira aplicação, em 1930 em São Paulo, observou-se elevada concordância entre os resultados do teste e a aprendizagem. Nos anos seguintes, Rio de Janeiro e Belo Horizonte também o utilizaram, tendo resultados satisfatórios.



Segundo OLIVEIRA ,o teste ABC:

" (...) é um instrumento que mostrou ter validade para prever realização escolar em crianças de 1.^a série primária. É um teste que pode ser utilizado com crianças de ambos os sexos e de diferentes níveis sócioeconômicos, servindo tanto para organizar classes seletivas, como para diagnóstico individual em situação clínica." (p.95)



5.3 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO BÁSICO PARA A ALFABETIZAÇÃO

LEITE (1984), percebendo a dificuldade dos professores em avaliar o repertório básico à alfabetização (prontidão) elabora o IAR (Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização).

Planejado para avaliar os comportamentos pré-requisitos que LEITE julga essenciais à alfabetização, o IAR possibilita ao professor identificar quais alunos já apresentam condições à alfabetização e quais ainda necessitam de um maior treino.

É um teste que consiste em uma pequena “prova” (caderno especializado) de aplicação individual ou coletiva, com uma série de questões e situações planejadas .

O IAR apresenta 13 áreas básicas de pré-requisitos, cada uma delas com vários itens: esquema corporal (identificar e desenhar partes do corpo); lateralidade (assinalar o lado direito e o esquerdo); posição (conceitos de embaixo, em cima, dentro, fora, em frente e atrás.); direção (para cima ou para baixo); espaço (mais perto e mais longe); tamanho (conceitos de maior, grande, grosso, alto, e o contrário); quantidade (mais e menos, cheio e vazio, muitas e nenhuma); forma (identificar quatro formas, dentre 6 desenhos); discriminação visual (identificar figuras diferentes, ligar palavras iguais, identificar letras, sílabas e palavras com um determinado modelo); discriminação auditiva (Identificar sons que se iniciam e terminam da mesma forma, assinalar figuras com sons

correspondentes); verbalização da Palavra (44 palavras que devem ser repetidas); análise-síntese (identificar figuras que contenham partes ou correspondam ao modelo, completar o que falta de acordo com o modelo e pronunciar palavras em sílabas); coordenação motora fina (cobrir e completar riscos). (LEITE, 1984)

Este instrumento além de fornecer o repertório que a criança apresenta, oferece um treino dos próprios pré-requisitos necessários à alfabetização. Segundo LEITE, o IAR, como não é um teste psicológico, dispensa tratamento estatístico. Assim, não utiliza rótulos, nem classifica as crianças. Visa apenas levantar o repertório para a alfabetização (descrição).

LEITE (1984) ainda explica que o teste não inclui comportamentos como coordenação global, seqüências e as habilidades de atenção e observação, pois o IAR, segundo ele:

" (...) não foi planejado para ser um instrumento de avaliação global da criança, mas sim um instrumento de avaliação das habilidades específicas relacionadas com a leitura e a escrita."

(p.34)

Porém, LEITE, ressalva que o teste pode ser utilizado de forma mais ampla, incluindo outros itens que se julguem relevantes.

Para o autor, o teste é válido na medida em que detecta o repertório básico à alfabetização. Uma vez que uma criança com esse repertório não apresentará dificuldades na alfabetização. Uma baixa nesse repertório demonstraria a necessidade da escola se reorganizar de maneira a garanti-lo.



Sob este ponto de vista, OLIVEIRA (1986) em seu trabalho conclui:

“ Talvez, a principal vantagem do IAR, na medida em que se restringe à descrição do repertório do indivíduo, é a de fornecer subsídios para a programação de uma ação educacional em função dos resultados obtidos.” (p.101)

Tendo analisado os testes acima descritos, vê-se no Teste de Prontidão Horizontes um maior atendimento de todas as áreas do repertório básico à alfabetização. Ele envolve de forma mais abrangente e focalizada cada área a se examinar. Sendo também um teste pouco utilizado e divulgado, percebe-se a possibilidade de utilizá-lo como um instrumento positivo à ação pedagógica, tornando-se alvo da presente pesquisa.



6 – OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Como visto anteriormente, se o professor puder diagnosticar as habilidades das crianças que fazem parte de todo um conjunto que favorecerá o processo de alfabetização, haverá uma maior possibilidade de previsão de desempenho do aluno em alfabetização, evitando dificuldades futuras.

Hoje, quando se fala em teste de prontidão, observa-se uma certa resistência e mesmo uma impugnação em relação a eles. Contextualizando a alfabetização no processo educacional, atualmente, falar em teste de prontidão é o mesmo que, para muitos educadores e pesquisadores regredir, a um tecnicismo abolido por justamente mecanizar o processo. Porém, tomando os testes numa perspectiva contemporânea em que se aborda o ensino/aprendizagem de maneira sócioconstrutivista, não seria nenhum inconveniente apresentá-los como mais um recurso ao professor que busca cada vez mais conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos.

É neste sentido que se busca, nesta pesquisa, averiguar a eficácia do Teste de Prontidão Horizontes no diagnóstico de habilidades (conjuntas) tidas por muitos autores, como visto anteriormente, necessárias à alfabetização escolar no início do ano letivo.

Se comprovada sua eficácia, o Teste de Prontidão Horizontes pode se tornar um instrumento útil ao trabalho do professor, não como meio de seleção e discriminação de alunos, mas como um indicador de caminhos no esclarecimento de inúmeras diversidades, tanto de contexto geral da escola, de sala de aula, quanto de características individuais dos alunos. Sem se esquecer que a



diversidade enriquece a relação ensino/aprendizagem, o teste, se eficaz, ajudará o professor a estar mais atento às diferenças e enriquecerá sua prática.

A opção pelo Teste de Prontidão Horizontes se deu pelas seguintes razões: é recente, nacional e com normas já estabelecidas.

Trabalhando com séries de alfabetização de crianças em escolas públicas, a autora do presente trabalho considera que pode ocorrer um enriquecimento de sua prática profissional. O teste aborda questões relevantes e passíveis de observação ao educador em sala de aula; habilidades específicas abordadas parecem dar sentido rumo ao processo de aquisição da linguagem escrita. Porém, somente a partir da análise dos resultados pode-se partir para conclusões e aplicações pedagógicas de fato.

7 – HIPÓTESES



A aplicação do teste logo no início do ano, em conjunto com os

dados subsequentes obtidos no final do mesmo, pode resultar em conclusões

1) Uma prova pré-conceitual sobre os dados do teste e o resultado da

2) Uma possível correlação entre os resultados das provas e o

seu resultado na avaliação. O teste é realizado em conjunto

com os dados subsequentes obtidos no final do mesmo, pode resultar em conclusões

3) Uma possível correlação entre os resultados das provas e o

seu resultado na avaliação. O teste é realizado em conjunto

com os dados subsequentes obtidos no final do mesmo, pode resultar em conclusões

7 – HIPÓTESES

A aplicação do teste logo no início do ano, em comparação com os dados subseqüentes obtidos no final do mesmo, pode resultar nas seguintes conclusões:

- 1) Uma plena correlação entre os dados do teste e rendimento dos alunos:
- 2) Uma parcial correlação entre os resultados dos alunos no teste e o seu rendimento na alfabetização. O teste (resultados) pode não corresponder ao aproveitamento (assimilação dos conteúdos da série) de alguns alunos:
- 3) O teste pode não revelar nenhuma efetividade no diagnóstico de habilidades em relação ao rendimento dos alunos.



83-545703

Os alunos envolvidos nesta pesquisa foram 43 alunos da 1.ª série de duas escolas públicas de Maru, sendo 25 alunos da EEPG Francisco Micheli e 18 alunos do Núcleo de Ensino Primário do Ezequiel de Azevedo Fundamental (escola municipal) ambas localizadas em bairros de periferia. Tais escolas foram escolhidas aleatoriamente.

Dos 25 alunos da escola pública, 14 são meninas e 11 são meninos com média de idade 7,23 anos, sendo 6 alunos com 6 anos e 11 meses e 5 mais velho, 7 anos e 5 meses. A essa escola deu-se o nome de Grupo Experimental 1.

Dos 18 alunos da escola particular, 10 são meninas e 8 meninos, com média de idade 7,22 anos, sendo 8 alunos com 6 anos e 2 meses e 10 mais velho, 8 anos e 2 meses. A essa escola deu-se o nome de Grupo Experimental 2.

Em cada escola foi escolhido apenas uma turma, sendo que todos os alunos de cada escola pertencem a uma mesma classe.

Observamos ainda que não foi possível obter o nível de alfabetização dos alunos por meio de testes inicialmente, pois os alunos se encontravam em nível de alfabetização inicial, portanto, em ambas as escolas houve mudanças de professores envolvidos com o projeto, sendo que em ambas as escolas houve a presença de professores com formação em Letras e Pedagogia, sendo que em ambas as escolas houve a presença de professores com formação em Letras e Pedagogia. Portanto, 43 alunos e o número total de alunos com o qual conseguimos trabalhar.

Os dados relativos a esta pesquisa foram coletados em 1 e 2 de março de 2004.

8.1 – SUJEITOS

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa foram 49 alunos de 1.^a série de duas escolas públicas de Bauru, sendo 25 alunos da EEPG Francisco Michielli e 24 alunos do Núcleo de Ensino Renovado de Educação Infantil e Fundamental (escola municipal), ambas localizadas em bairros de periferia. Tais escolas foram escolhidas aleatoriamente.

Dos 25 alunos da escola estadual, 14 são meninas e 11 são meninos, com média de idade 7.23 (anos), tendo o mais novo 6 anos e 11 meses e o mais velho 7 anos e 8 meses. A esse grupo, deu-se aqui o nome de Grupo Experimental 1*.

Dos 24 alunos da escola municipal, 15 são meninos e 09, meninas, com média de idade 7 (anos), tendo o mais novo 6 anos e 2 meses e o mais velho 8 anos. A esse grupo, deu-se o nome de Grupo Experimental 2*.

Em cada escola, foi pesquisada apenas uma classe, sendo que todos os alunos de cada escola pertenciam a uma mesma classe.

Ressalvamos ainda aqui, que não foi objetivo desta pesquisa analisar o TPH distinguindo os alunos por sexo. Inicialmente previa-se que seriam 60 sujeitos envolvidos no total, porém, em ambas as escolas houve mudanças de alunos para outras escolas e outros faltaram em vários dias durante a aplicação do teste, sendo, por isto excluídos da amostra. Portanto, 49 alunos é o número total de alunos com o qual conseguiu-se trabalhar.

*Os dados relativos à idade dos alunos nos grupos 1 e 2 se encontram no item Resultados, deste trabalho.



8.2.1 – O Teste de Prontidão Horizontes

8.2 – MATERIAL:

Por ser um teste novo e conter atividades de maior abrangência, visto que os testes mais utilizados não atingem plenamente todas as habilidades a serem diagnosticadas nas crianças, decidiu-se pela utilização do Teste de Prontidão Horizontes (MARTINS, 1984) nesta pesquisa.

Na aplicação do TPH, necessitou-se da utilização de vários materiais tais como: um caderno de atividades do TPH (para cada criança), lápis preto, lápis de cor, material de perfuração (placa de isopor e palitos de dente), tesoura, cola, revistas, bolas, cordas e roupas do vestuário das próprias crianças, incluindo sapatos. Utilizou-se em ambas escolas uma sala vazia cedida para aplicação do teste(atividades gráficas, de vocabulário, e de discriminação de cores) , utilizou-se também o espaço externo da escola (quadra) para a realização das atividades de coordenação geral (corrida, equilíbrio corporal, entre outros).

Como parte dessa item, segue a apresentação do TPH.

5) universo: natureza e vivência

6) equilíbrio: equilíbrio e equilíbrio

7) ritmo de trabalho

8) universo: natureza e vivência

9) universo: natureza

10) universo: natureza

11) universo: natureza e vivência

12) universo

13) universo (natureza)

8.2.1 – O Teste de Prontidão Horizontes

O Teste de Prontidão Horizontes foi desenvolvido por Neda Lian Branco Martins em 1984 (data de publicação do teste, porém já vinha sendo utilizado pela autora há mais de 10 anos). em São Paulo.

Segundo MARTINS (1984), a maioria dos teste já existentes faziam uma avaliação de determinados aspectos do desenvolvimento do aluno, porém, de maneira parcial.

Seu teste visa avaliar o desenvolvimento do individuo nos seguintes aspectos :

- 1) motricidade fina
- 2) motricidade aeral
- 3) motricidade específica
- 4) nível de percepção e discriminação
- 5) universo conceitual e vivencial
- 6) equilíbrio estático e dinâmico
- 7) ritmo de trabalho
- 8) oscilação de sua atenção e concentração
- 9) universo vivencial
- 10) nível de independência
- 11) nível de linguagem: a) semântico
b) fonológico
c) estrutural (sintático).



12) domínio dos verbos e das circunstâncias (explicar as relações num contexto)

13) conhecimento das formas

14) nível de reconhecimento das cores

15) capacidade de relacionar quantidades

Quanto a sua aplicabilidade, o teste pode ser utilizado em três situações:

- a) em clínicas psicológicas, psicopedagógicas e fonoaudiológicas, em nível individual.
- b) em escolas, onde se faz possível a alternância de situações coletivas e individuais. Neste caso há a necessidade da presença de mais aplicadores na alternância de atividade. Ressalta-se que quando a aplicação pode ser feita em mais dias, um só aplicador pode dar conta das atividades tanto em grupos quanto individuais.
- c) em escolas, onde só é possível sua aplicação em nível coletivo. Esse caso pode ocorrer quando há a impossibilidade de mais de um aplicador num mesmo período de tempo, ou seja, quando não há a possibilidade da aplicação em mais dias. Nesta forma de aplicação, pode-se perder a abrangência, por exemplo, nas atividades de vocabulário e estruturas de verbos, pois o aplicador perde a visualização de como cada criança se expressa e se há problemas na sua estrutura fonológica.

O Teste de Prontidão Horizontes elaborado para atender todas as áreas aferidas por MARTINS, exige em sua aplicação o desenvolvimento de diversas atividades com as crianças antes da alfabetização escolar (aquisição formal dos códigos escritos: codificação e decodificação) . Assim, o desenvolvimento do teste ocorre em três partes:

- 1) exercícios físicos : que envolvem o corpo todo e outros que envolvem apenas as mãos-ditos como atividades de coordenação motora geral e fina;
- 2) exercícios gráficos : que envolvem também a coordenação fina e específica (de escrita e desenho), a discriminação e percepção visual (cores, figuras, lateralidade, entre outras) ;
- 3) exercícios de verbalização de vocabulário (nomeação das figuras), estruturação de verbos (relacionando objetos e pessoas a determinadas situações) e de nomeação de cores. Ressalvando que este item de aplicação não é possível em nível coletivo. Executado em nível coletivo, a criança apenas marcará os itens que o aplicador lhe disser, realizando apenas a percepção e discriminação visual, perdendo-se a oralização pela criança.

Dividido nestas partes, o teste apresenta 7 itens de aplicação, compostos por 163 subitens (exercícios) sendo: 30 exercícios de motricidade fina e motricidade geral, 20 exercícios gráficos, 60 palavras para nomeação-vocabulário-, 4 formas geométricas, 14 cores para reconhecimento, e 35 cenas que



visam avaliar a estrutura de verbos. Vê-se que é um teste longo e abrangente, que por isto, exige mais tempo para ser aplicado.

Pela experiência da aplicação do TPH nesse trabalho, prevê-se, em aplicação coletiva, o tempo de um período de aulas, ou seja, cerca de 4 horas, porém alguns itens apresentam um tempo determinado de aplicação. Em aplicação individual, pode-se despende um tempo de 15 dias neste processo; e em aplicação mista (individual e coletiva) prevê-se uma semana para o término da sala toda. A aplicação mista foi a utilizada nesta pesquisa.

A pontuação atribuída a cada subteste decorre das instruções do manual do teste. O total geral máximo de pontos, que podem ser obtidos, é de 470, distribuídos nos itens de aplicação:

Motricidade fina e geral: 202 pontos

Exercícios gráficos: 54 pontos

Formas: 8 pontos

Cores: 14 pontos

Estruturas e verbos: 72 pontos

Na avaliação quantitativa dos resultados, o Manual de Aplicação do TPH apresenta uma tabela própria (vide Anexo-B).

Quanto à avaliação, este processo é minucioso e envolve atenção e agilidade do aplicador, visto que cada item pode ser avaliado por um ou mais aspectos, como, por exemplo, os exercícios de vocabulário e estruturas de verbos. Neles pede-se que se avalie o acerto e a pronúncia da criança (verificando aqui também a estrutura da linguagem, podendo detectar problemas de fala). Assim,

um mesmo item pode valer diferentemente de acordo com a resposta da criança e com o item em questão.

Para se ter maiores informações e detalhes sobre o TPH, vide anexos.



8.3 – PROCEDIMENTO

No início do ano letivo de 1999, buscou-se , após a autorização pela direção das escolas, entrar em contato com os professores das salas envolvidas. Neste momento foi muito importante ressaltar a questão da aplicação do teste. Foi explicado às professoras que o que estaria em prova era o TPH e não o trabalho pedagógico em si. Portanto, os alunos estariam contribuindo para provar ou não sua efetividade.

Logo após a primeira semana de aula, tida como de adaptação dos alunos ao ambiente escolar, começou-se, consecutivamente, os trabalhos nas escolas. As salas escolhidas funcionavam em períodos contrários de aula, ou seja, uma no período da manhã e outra no período da tarde.

Pensando em não atrapalhar o trabalho das salas, optou-se por aplicar o teste em pequenos grupos por dia. Conseguiu-se fazê-lo por completo com 5 crianças por dia, e ao final de uma semana já havia terminado. Optou-se, portanto, pelo método misto de aplicação (atividades em momentos coletivos e individuais).

A autora/pesquisadora (deste trabalho), buscou em todos os momentos do teste, envolver os alunos apresentando as atividades do teste como se fossem pequenos desafios e competições esportivas. Assim, por exemplo, na aplicação das atividades gráficas, as crianças estavam dispostas em carteiras individuais e cada qual deveria resolver os exercícios gráficos sem interferência dos colegas, em tempo determinado (cronometrado). As atividades de coordenação geral, como, por exemplo, as atividades de andar de costas, correr, saltar, andar com

objetos contornando obstáculos, puxar corda, arremessar (entre outras, inclusive de coordenação fina: abotoar, encaixar peças, calçar e descalçar) foram realizadas em forma de gincana na quadra (em pequenos grupos de cada vez), sempre procurando atentar para as diferentes crianças, repetindo algumas atividades quando necessário. Já nas atividades de vocabulário, de estrutura de verbos e de discriminação de cores, a aplicação foi realizada individualmente, chamando-se cada criança por vez, para que se desse uma maior atenção às respostas.

Para cada criança foi providenciado um caderno do teste, e nele foram anotadas, pela aplicadora, as observações de desempenho da criança e o número de pontos.

A aplicação do teste transcorreu sem maiores problemas. Somente um aluno ficou prejudicado nas provas de motricidade fina e geral. Por ser deficiente físico, não pôde realizar as atividades que envolviam desempenho corporal, mas nas demais atividades seu desempenho foi normal.

Quanto à contagem dos pontos de cada teste, seguiram-se as instruções do Manual de Aplicação do próprio teste, como apresentado anteriormente no item *Material* , que define o valor percentual de cada item, de cada atividade. Na totalização geral dos pontos, etapa final da aplicação do teste, há de se analisar os resultados seguindo a Tabela de Avaliação contida no final do Manual, que define padrões de valores e faz a correspondência entre idade e nível de prontidão em que a criança se encontra, de acordo com seu desempenho no teste.

No final do referido ano , voltou-se às escolas para averiguar quais alunos haviam se alfabetizado e quais ainda estavam em processo (de assimilação e de



construção de conceitos), ou seja, ainda não liam nem escreviam alfabeticamente. Esta avaliação foi fornecida pelas professoras das salas.

A análise dos resultados foi submetida a uma avaliação estatística. Primeiramente, buscou-se levantar os resultados de aplicação. Posteriormente, tais dados foram comparados com a aprendizagem obtida ou não através de estimativa por intervalo e representação gráfica, que permitiu a avaliação do TPH nos grupos quanto às hipóteses levantadas.

8 - RESULTADOS



3.1 – Dados da aplicação

Tabela 1- Dados da aplicação, Grupo 1

Seqüência	Sexo	Resultado, nº de Pontos	Valor da Matemática	Qualidade
1	F	228	5	Regular
2	M	310	9	Bom
3	M	240	6	Regular
4	F	279	7	Bom
5	F	335	9	Muito Bom
6	M	267	7	Bom
7	F	410	10	Ótimo
8	M	381	8	Ótimo
9	M	353	8	Muito Bom
10	M	354	8	Ótimo
11	F	247	6	Regular
12	F	253	6	Regular
13	M	288	7	Bom
14	F	309	8	Bom
15	F	339	9	Muito Bom
16	F	401	9	Ótimo
17	M	270	6	Regular
18	M	380	9	Ótimo
19	F	410	9	Ótimo
20	M	179	4	Insuficiente
21	F	300	8	Ótimo
22	F	200	5	Fracô
23	F	413	10	Ótimo
24	M	390	8	Ótimo
25	M	389	9	Ótimo

9 – RESULTADOS

9.1 – DADOS DA APLICAÇÃO

Tabela 1- Dados da aplicação, Grupo 1

Sujeito	Sexo	Resultados nº de Pontos	Valores Numéricos	Conceito
1	F	238	6	Regular
2	M	380	9	Ótimo
3	M	240	6	Regular
4	F	379	9	Ótimo
5	F	335	8	Muito Bom
6	M	287	7	Bom
7	F	400	9	Ótimo
8	M	388	9	Ótimo
9	M	365	8	Muito Bom
10	M	394	9	Ótimo
11	F	241	6	Regular
12	F	253	6	Regular
13	M	211	5	Fraco
14	F	283	7	Bom
15	F	334	8	Muito Bom
16	F	420	9	Ótimo
17	M	270	6	Regular
18	M	380	9	Ótimo
19	F	410	9	Ótimo
20	M	179	4	Insuficiente
21	F	390	9	Ótimo
22	F	200	5	Fraco
23	F	413	9	Ótimo
24	M	390	9	Ótimo
25	M	389	9	Ótimo

Tabela 2- Dados da aplicação, Grupo 2

Sujeito	Sexo	Resultados nº de Pontos	Valores Numéricos	Conceito
1	M	285	7	Bom
2	M	420	9	Ótimo
3	M	380	9	Ótimo
4	M	370	8	Muito Bom
5	M	356	8	Muito Bom
6	M	364	8	Muito Bom
7	M	341	8	Muito Bom
8	M	354	8	Muito Bom
9	M	419	9	Ótimo
10	M	242	6	Regular
11	M	390	9	Ótimo
12	M	210	5	Fraco
13	M	358	8	Muito Bom
14	M	373	8	Muito Bom
15	M	160	4	Fraco
16	F	347	8	Muito Bom
17	F	419	9	Ótimo
18	F	380	9	Ótimo
19	F	239	6	Regular
20	F	399	9	Ótimo
21	F	415	9	Ótimo
22	F	420	9	Ótimo
23	F	397	9	Ótimo
24	F	412	9	Ótimo

9.2 – DADOS GERAIS

Tabela 3- Dados Gerais, Grupos 1 e 2

Grupo1					Grupo2				
Sujeito	Sexo	Nota	Alfabetizado?	Idade	Sujeito	Sexo	Nota	Alfabetizado?	Idade
1	F	6		7	1	M	7		7
2	M	9		7,5	2	M	9		6,5
3	M	6	X	7	3	M	9		7,5
4	F	9		7	4	M	8		6,5
5	M	7		7,5	5	M	8		7
6	F	9		7,5	6	M	8		7,5
7	M	9		7	7	M	8		7,5
8	M	8		7	8	M	8		6
9	M	9		7,5	9	M	9		7
10	F	6		7	10	M	6		8
11	F	6	X	7	11	M	9		7
12	F	5	X	7,5	12	M	5		7,5
13	M	7		7,5	13	M	8		7
14	F	8		7	14	M	8		7,5
15	F	9		7,5	15	M	4	x	7,5
16	M	6		7	16	F	8		6,5
17	M	9		7,5	17	F	9		6,5
18	F	9		7,5	18	F	9		7
19	M	4	X	7	19	F	6	x	6,5
20	F	9		7	20	F	9		6,5
21	F	5	X	7,5	21	F	9		7,5
22	F	9		7	22	F	9		7
23	M	9		7	23	F	9		7
24	M	9		7,5	24	F	9		7
25	M	9		7,5					

OBS: O "x" indica que o aluno não está alfabetizado

Tabela 4- Médias dos grupos 1 e 2: v.n. e idade

	Média de valores	Média de idade
Grupo1	7,58	7,23
Grupo2	8,00	7,00
Média geral	7,79	7,11

9.3 – ASSOCIAÇÃO : RESULTADOS DO TPH E RENDIMENTO ESPERADO

Tabela 5- Representação dos dados associados

Na aplicação do TPH, realizou-se uma leitura da tabela de avaliação do mesmo e chegou-se a estabelecer que, caso a nota (valores numéricos) obtida fosse 7 e maior que 7, o aluno estaria alfabetizado; caso fosse 6 e abaixo de 6, não estaria alfabetizado. Os resultados do TPH foram confrontados com os dados fornecidos pelos professores das salas, com as respectivas avaliações de alfabetizados ou não e serão apresentados a seguir, comprovando a veracidade do teste analisado (TPH).

Tabela 5- Média de valores numéricos e situação final

Situação	Média	Desvio-Padrão
Alfabetizados	8,30000	0,99228
Não-alfabetizados	5,50000	1,30931

Analisando a afirmativa de que alunos com valores numéricos 7 e maiores que 7 teriam maiores chances de se alfabetizar, comprova-se na tabela acima que alunos alfabetizados tiveram média de 8,3 no TPH, o que certifica sua veracidade com aproximadamente 90%. E, paralelamente à afirmativa de que alunos com valores numéricos 6 e menores que 6 teriam menores chances de se alfabetizar, comprova-se acima que estes tiveram média de 5,5 no TPH, o que certifica sua veracidade com 87% aproximadamente.

Tabela 6- Representação dos dados associados

Alfabetizados	6 e < que 6	7 e > que 7	Sub-tot
Sim	4	36	40
Não	7	1	8
Sub-tot	11	37	48

Nesta tabela visualiza-se a situação dos grupos cruzando-se os dados: resultados no TPH e rendimento esperado.

Figura 1- Resultados de TPH X Alfabetizados/ Não Alfabetizados - Prova 1

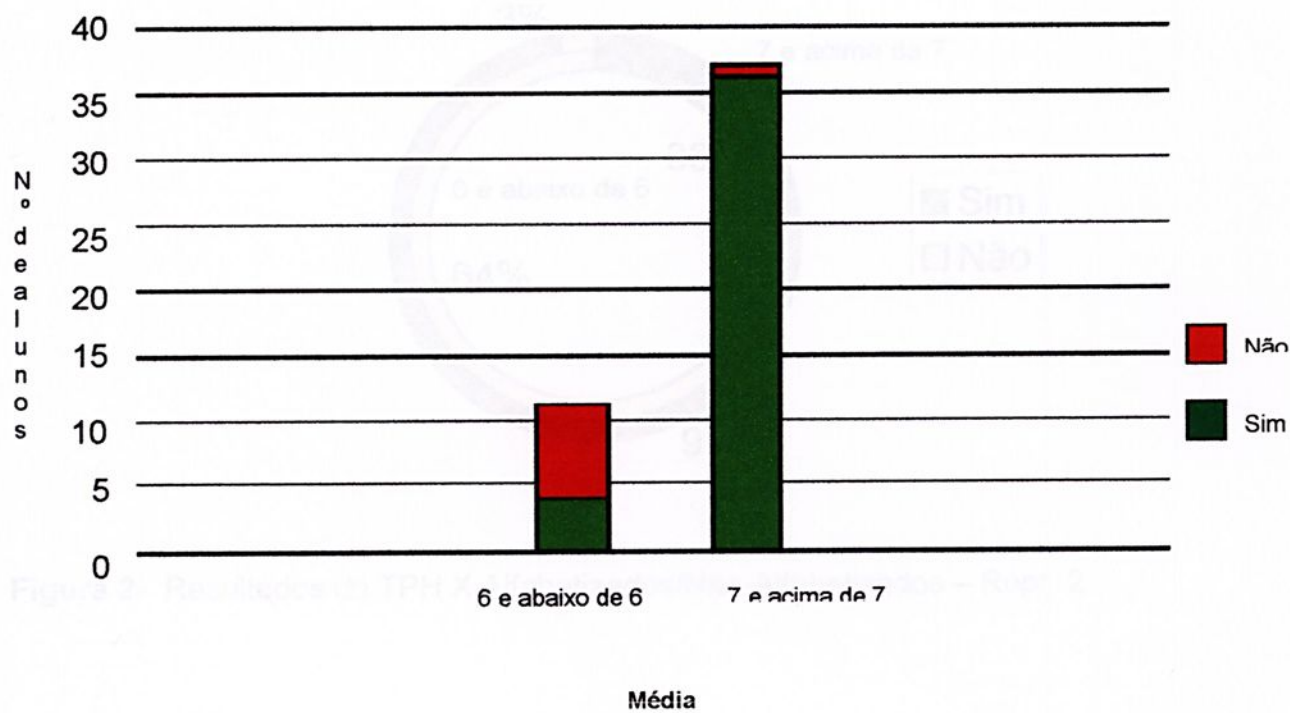


Figura 1- Resultados do TPH X Alfabetizados/ Não-Alfabetizados – Repr.1

3.4 - DADOS COMPLEMENTARES

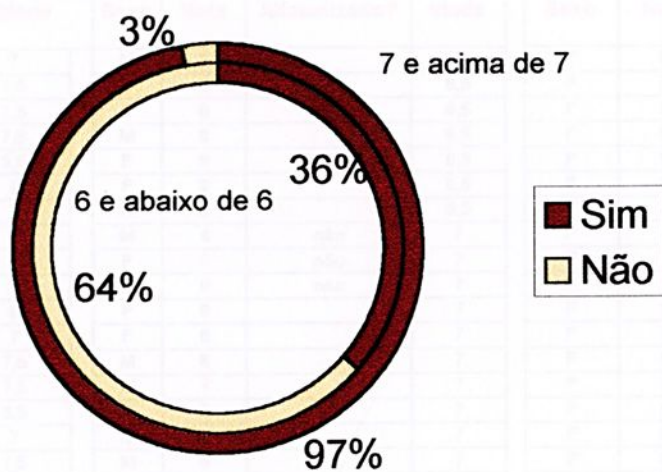


Figura 2- Resultados do TPH X Alfabetizados/Não-Alfabetizados – Repr. 2

9.4 – DADOS COMPLEMENTARES

Tabela 7- V. n. X Alf./ Não Alf.

Valor Numérico			
Sexo	Nota	Alfabetizado?	Idade
M	4	não	7
M	4	não	7,5
F	5	não	7,5
F	5	não	7,5
F	6	não	6,5
F	6		7
F	6		7
F	6	não	7
M	6	não	7
M	6		7
M	6		8
M	7		7
M	7		7,5
M	7		7,5
F	8		6,5
F	8		7
F	8	não	7,5
M	8		6
M	8		6,5
M	8		7
M	8		7
M	8		7,5
M	8		7,5
M	8		7,5
F	9		6,5
F	9		6,5
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7,5
F	9		7,5
F	9		7,5
F	9		7,5
M	9		6,5
M	9		7
M	9		7
M	9		7
M	9		7
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5

Tabela 8- V. n. X Idade

Idade			
Sexo	Nota	Alfabetizado?	Idade
M	8		6
F	6	Não	6,5
F	8		6,5
M	8		6,5
F	9		6,5
F	9		6,5
M	9		6,5
M	4	não	7
F	6	não	7
M	6	não	7
F	6		7
F	6		7
M	6		7
M	7		7
F	8		7
M	8		7
M	8		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
M	4	não	7,5
F	5	não	7,5
F	5	não	7,5
M	7		7,5
M	7		7,5
F	8	não	7,5
M	8		7,5
M	8		7,5
F	9		7,5
F	9		7,5
F	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	6		8

Tabela 9- V. n. X Sexo

Sexo			
Sexo	Nota	Alfabetizado?	Idade
F	5	não	7,5
F	5	não	7,5
F	6	não	6,5
F	6	não	7
F	6		7
F	6		7
F	8	não	7,5
F	8		6,5
F	8		7
F	9		6,5
F	9		6,5
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7
F	9		7,5
F	9		7,5
F	9		7,5
M	4	não	7
M	4	não	7,5
M	6	não	7
M	6		7
M	6		8
M	7		7
M	7		7,5
M	7		7,5
M	8		6
M	8		6,5
M	8		7
M	8		7
M	8		7
M	8		7,5
M	8		7,5
M	8		7,5
M	9		6,5
M	9		7
M	9		7
M	9		7
M	9		7
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5
M	9		7,5

m1=	8,56
m2=	6,00

idade	média
6	8,00
6,5	8,17
7	7,82
7,5	7,83
8	6,00

mf=	7,95
mm=	0,00
mm=	7,73

m1=média dos alunos que se alfabetizaram com notas 7 e maiores que 7

m2=média dos alunos que se alfabetizaram com notas 6 menores que 6

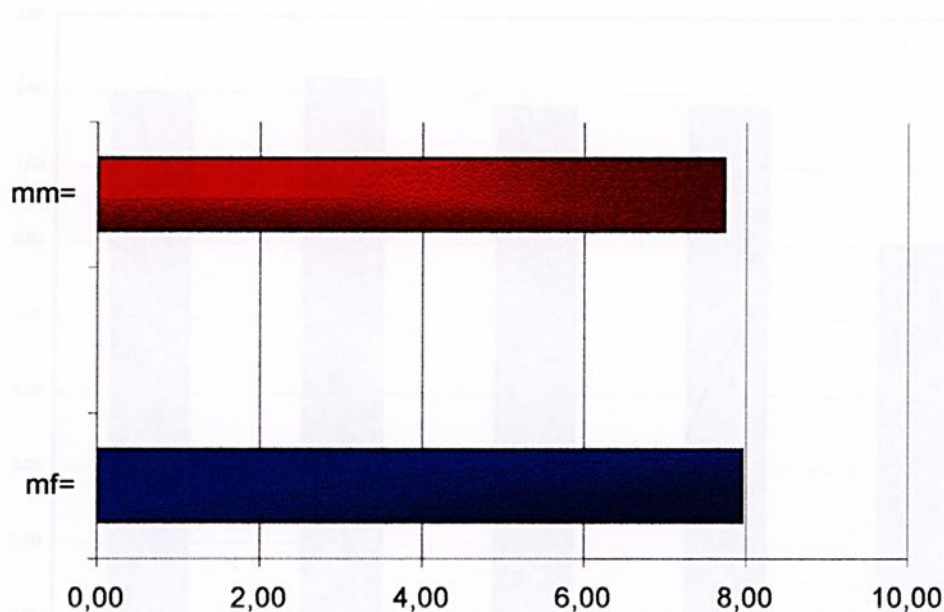


Figura 3- Média de desempenho (v.n.) com relação ao sexo

Este gráfico mostra que a média de desempenho (v.n.) é praticamente independente do sexo do aluno, isto quer dizer que o TPH respeitou a igualdade do sexo.

Média(vn)

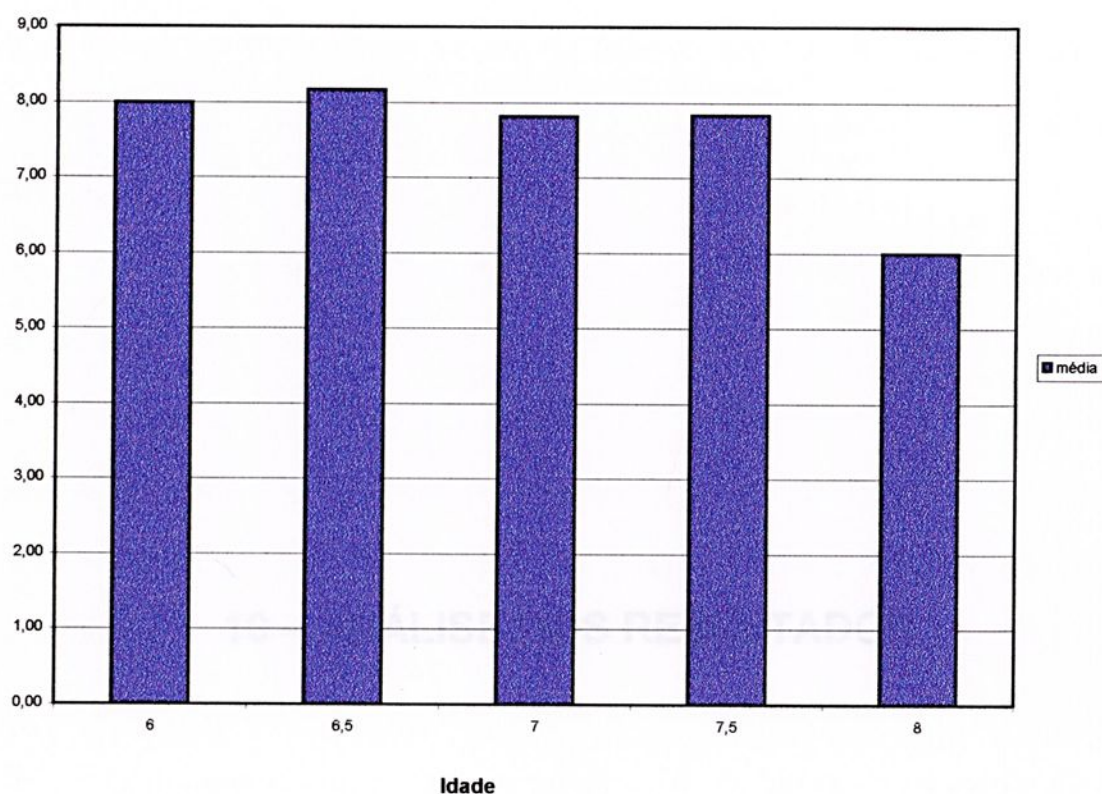


Figura 4- Média de desempenho (v.n.) com relação à Idade

Este gráfico mostra que a média de desempenho no TPH é independente da idade do aluno, com exceção do aluno de 8 anos que aparece no gráfico. Porém, não pode ser considerado como uma amostra real, pois é um dado isolado que perde seu valor de representação.

Inicialmente, como proposto, o item Resultados apresentará as tabelas dos grupos (1 e 2) com os dados iniciais e após a aplicação do TPH. Nas tabelas subsequentes, por fim, observará a situação finalizada, já com os dados referentes ao rendimento dos alunos ao final do curso. Somente as tabelas e os gráficos de acompanhamento de melhor e pior desempenho de acordo com o TPH.

Como não foi possível neste trabalho realizar uma comparação entre as escolas e um trabalho regular um estudo com o TPH, observa-se que os dados dos dois grupos, nas tabelas e nos gráficos comparativos, apresentaram-se de maneira agrupada. Porém, pôde-se constatar que, como visto anteriormente, o grupo 1 apresentava um maior número de crianças não alfabetizadas em relação ao grupo 2, o que

10 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Considerando-se que o valor numérico 6 da tabela de avaliação do TPH foi um conceito de nível médio, observa-se que os alunos com conceitos numéricos 8 e acima de 6 não apresentaram dificuldade suficiente para se alfabetizar neste nível. E alunos com conceitos 7 e abaixo de 7 apresentaram dificuldade para a alfabetização. Esses dados foram diagnosticados pelo TPH e comprovados no final do ano letivo.

Resalta-se ainda que no grupo 2, um aluno com conceito 5 no TPH. Este aluno é deficiente físico e não pôde fazer as atividades propostas geralmente, porém, em outras áreas, como leitura e escrita, apresentou-se bem. Apesar do conceito 5, o aluno apresentava-se com alfabetização. Porém, na

Inicialmente, como proposto, o item Resultados apresentou as tabelas dos grupos (1 e 2) com os dados iniciais obtidos após a aplicação do TPH. Nas tabelas subseqüentes, pode-se observar a situação finalizada, já com os dados referentes ao rendimento dos alunos no final do ano. Somente as tabelas e os gráficos de associação tratam de comparar os dados e sugerir a eficiência do TPH.

Como não foi objetivo deste trabalho realizar uma comparação entre escolas e sim somente realizar um estudo com o TPH, observa-se que os dados dos dois grupos, nas tabelas e nos gráficos comparativos, apresentam-se de maneira agrupada. Porém, pôde-se constatar que, como visto anteriormente, o grupo 1 apresentou um maior número de crianças não-alfabetizadas em relação ao grupo 2, o que já havia sido levantado na aplicação do TPH. Isso leva a crer que mais alunos do grupo 2 apresentavam prontidão necessária.

Considerando-se que o valor numérico 6 da tabela de avaliação do TPH foi um conceito de corte neste estudo, observa-se que os alunos com conceitos numéricos 6 e abaixo de 6 não apresentaram prontidão suficiente para se alfabetizar nesta série. E alunos com conceito 7 e acima de 7 apresentaram prontidão para a alfabetização. Esses dados foram diagnosticados pelo TPH e comprovados no final do ano letivo.

Ressalva-se ainda que, no grupo 2, um aluno obteve conceito 5 no TPH. E este aluno é deficiente físico e não pôde fazer as atividades de coordenação geral, porém, em outras áreas, o referido aluno não apresentou dificuldades. Apesar do conceito 5, o aluno apresentava-se com prontidão. Porém, na



representação dos dados cruzados(resultados do TPH e alfabetizados ou não), desconsiderou-se este dado numérico por ser um conceito obtido sem a realização do TPH por completo, o que acarretaria num dado falso nesta pesquisa e alteraria estatisticamente a comprovação dos resultados.

A análise profunda dos resultados do TPH em relação à idade e ao sexo dos alunos não foi objetivo deste trabalho, porém, para que se tivesse uma visão geral desses dados, apresentaram-se as tabelas e os gráficos complementares. Eles mostram que tanto em relação ao sexo, quanto à idade dos alunos, não há alteração dos resultados no TPH. Isso mostra que a prontidão investigada não difere entre os sexos e que o fator idade também não a determina.

11 - DISCUSSÃO

O TPI (Tabela de Pontos de Interesse) é um instrumento de avaliação de desempenho que consiste em

em relação ao desempenho do indivíduo em relação ao trabalho.

Apresenta uma lista de pontos de interesse que são

realizados com o indivíduo, sendo que cada ponto é

atribuído um valor de 1 a 5, sendo que 1 representa o

ponto de partida e 5 representa o ponto de chegada.

Os pontos de interesse são aqueles que são

realizados com o indivíduo, sendo que cada ponto é

atribuído um valor de 1 a 5, sendo que 1 representa o

ponto de partida e 5 representa o ponto de chegada.

Os pontos de interesse são aqueles que são

11 – DISCUSSÃO

Portanto, a avaliação de desempenho é um processo

que consiste em avaliar o desempenho do indivíduo em

relação ao trabalho, sendo que cada ponto é

atribuído um valor de 1 a 5, sendo que 1 representa o

ponto de partida e 5 representa o ponto de chegada.

Portanto, a avaliação de desempenho é um processo

que consiste em avaliar o desempenho do indivíduo em

relação ao trabalho, sendo que cada ponto é

atribuído um valor de 1 a 5, sendo que 1 representa o

ponto de partida e 5 representa o ponto de chegada.

Portanto, a avaliação de desempenho é um processo

que consiste em avaliar o desempenho do indivíduo em

O TPH, instrumento e objeto desta pesquisa, mostrou-se o mais completo em relação às áreas do desenvolvimento que atinge.

Apresenta itens que despertam e mantêm o interesse, pois são realizados como jogos (puxar corda, arremessar bola, andar em linha reta, calçar e descalçar, etc.), o que podem ser propostos como competições em pequenos grupos. Utiliza materiais diversos como apoio nas atividades. Tais materiais são aqueles que cercam a criança como, por exemplo, peças de seu próprio vestuário, bolas, cordas, revistas, entre outros. Dessa forma, pôde-se observar que as crianças (sujeitos) sentiram prazer em realizar as atividades do TPH, dada a insistência o entusiasmo com que as crianças perguntaram sobre quantos dias de aplicação ainda restavam.

Porém, há alguns questionamentos que foram levantados durante aplicação e merecem ser apresentados. Quando MARTINS (1984) sugere, no Manual de Aplicação, que o TPH pode ser aplicado em clínicas psicológicas, psicopedagógicas e fonoaudiológicas, em nível individual, questiona-se aqui por que não poderia realizá-lo também em grupo.

Ainda em relação à aplicação, MARTINS (Ibidem) sugere a presença de mais de um aplicador em escolas onde é possível a alternância de situações individuais e coletivas. Questiona-se que aplicação com este tipo de alternância também é possível com um único aplicador, basta melhor organizar a aplicação. Nesse sentido, por exemplo, em situações de jogos, como é o caso das atividades de coordenação geral , fina e exercícios gráficos, pode-se tranquilamente formar pequenos grupos e realizá-las em situações de competição, como dito



anteriormente e que foram realizadas nessa aplicação com sucesso. As atividades que exigem maior atenção do aplicador, podem ser realizadas individualmente. O que pode ocorrer é um dispêndio de mais dias na aplicação.

Em seu caderno de aplicação, algumas atividades poderiam ser melhor apresentadas. Há atividades em que até mesmo o aplicador ficaria em dúvida sobre as relações envolvidas como, por exemplo, a relação de identificação e quantidades a serem percebidas no subitem 35 (Reconhecimento, plural e quantidade). Muitas crianças ao olharem uma das figuras disseram se tratar de pessoas numa fila de banco. Reconheceram pessoas, mas não disseram exatamente 1 homem e 7 homens. Ainda neste mesmo subitem, há figuras de dentes e muitas crianças não os reconheceram, denominando-os como bancos ou cadeiras. Ressalva-se aqui que as respectivas respostas foram validadas, visto que a percepção de quantidade e reconhecimento visual possíveis foram realizados.

Outro tópico a ser discutido é quanto à pontuação dos itens. O manual de aplicação não padroniza a contagem dos acertos, podendo atribuir $\frac{1}{2}$ ponto, 1 ponto ou 2 num mesmo item. E ainda há itens em que o aplicador deve estar atento porque envolve 1 ponto ou 2, dependendo da resposta. Essa diversidade de contagem pode atrapalhar o aplicador, inclusive durante a aplicação.

Atentando a essas ressalvas, o TPH, de maneira geral, mostrou-se neste estudo, como um bom meio de aproximar as crianças no início do ano letivo e antecipar as áreas em que cada uma delas necessita melhorar.



Há de se atentar ainda que, neste estudo, o TPH mostrou-se válido. Porém, um trabalho com validade preditiva pode ser realizado em um estudo maior, em âmbito municipal, por exemplo.

12 – CONCLUSÃO

8



12 – CONCLUSÃO

O TPH mobiliza conhecimentos e competências para a alfabetização

A Alfabetização, tida como um processo, se inicia com os primeiros conhecimentos do mundo e é uma constante na vida do ser humano. Este processo, que é interno ao sujeito e ao mesmo tempo depende de estímulos ambientais, ocorre em cada indivíduo em seu ritmo próprio. Uns mais rapidamente do que outros, mas pode-se dizer que todas as pessoas (com exceção das excepcionais, que têm suas próprias limitações e estas é que definem o que são capazes de aprender), em idade escolar ou não, são passíveis de aprender e utilizar com compreensão os códigos da própria língua.

Como em toda a sociedade e como em todo o progresso científico, também observa-se ao longo de sua história uma grande evolução na concepção de educação e das metodologias de ensino. Com toda certeza, contemporaneamente a educação tornou-se mais aberta e democrática, não somente com maiores garantias de acesso, mas também de respeito de particularidades individuais e culturais. Não que chegou-se ainda na escola ideal, tão sonhada, de qualidade e igual para todos. Porém, já como dito, há progressos diários de méritos. Há ainda muito a se caminhar, buscar por mais, mais recursos, mais capacitação e valorização dos professores, principalmente da rede pública.

Quando se olha para o primeiro passo de um ser humano rumo a descoberta do mundo é que se aprende a sonhar mais por ele.

Pensando em enriquecer a prática pedagógica do professor alfabetizador é que surgiu a necessidade de estudar mais sobre a questão. Buscar meios que amenizem as dificuldades na alfabetização. Viu-se o TPH como mais um recurso nesse sentido.

O TPH mostrou-se contemporâneo à clientela escolar nas salas investigadas. Isso sugere que muitas particularidades que engloba estão intimamente ligadas ao processo de alfabetização.

Desvinculando-o de uma visão predeterminista (que sugere o sucesso ou o fracasso de uma criança), o TPH pode sugerir aos professores quais áreas seu aluno domina e quais precisará trabalhar para que ele as desenvolva. Assim, o TPH pode e deve ser utilizado como aqui se sugere, tanto em salas de 1.^a séries (como um rol de atividades investigativas no início do ano) como em uma etapa anterior, a pré-escola (enriquecendo as atividades e direcionando a prática pedagógica).

Pressupõe-se que assim, muito do fracasso nas salas de alfabetização, principalmente nas 1.^a séries poderá ser evitado, tornando a ação pedagógica mais eficaz e mais próxima do ideal da educação: garantir a aquisição dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de sua história, respeitando as particularidades de cada indivíduo, com seu ritmo e modo particular de aprender.



ARUD, Maria José. Metodologia do Ensino da leitura e da escrita e importância da escrita. São Paulo: FFLCH, 1997.

ARNOLD, W.; EYDUNCK, H.J.; MULL, A. Desenvolvimento da Escrita. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

BARTA, Anna Al. Diagnóstico da Escola: Teoria e Realidade. In: Teoria e Realidade. São Paulo: FDE, 1990.

BARRETO, Elza. Segunda de São Osmar: Teoria e Realidade da Escola. In: Teoria e Realidade. São Paulo: FDE, 1990.

BRUNNERZELTENER. Desenvolvimento da Escrita e da Leitura. Ed. Karamara. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONDE, MARILYN; CHADWICK, M.; MILICIC, N. Metodologia da Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1995.

13 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DORIN, LARRY. Desenvolvimento da Escrita. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

DROUET, R. G. R. Desenvolvimento da Escrita. São Paulo: Arca, 1997.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. Com Teoria e Prática. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 1997.

- ABUD, Maria José Milharezi. O Ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. São Paulo: EPU, 1987.
- ARNOLD, W., EYSENCK, H.J., MEILI, R. Dicionário de Psicologia. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- BAETA, Anna M. Bianchini. Fracasso Escolar: Mito e Realidade. In: Idéias, n.º 6. São Paulo: FDE, 1990.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Organização do Trabalho Escolar no Ciclo Básico na Perspectiva da Superação do Fracasso Escolar. In: Idéias, N.º 6. São Paulo: FDE, 1990.
- BRUNNER/ZELTENER. Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CONDEMARIN, M., CHADWICK, M., MILICIC, N. Maturidade escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- DORIN, Lannoy. Dicionário ilustrado de Psicologia. São Paulo: Editora Iracema, 1975.
- DROUET, R.C. R. Distúrbios de aprendizagem. São Paulo: Ática, 1997.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRO, Emília. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 1997.



GRÜNSPUN, Hain. Distúrbios Neuróticos da Criança. Rio de Janeiro, São Paulo: Livraria Atheneu, 1987.

KRAMER, S. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 47 (3): 31-39, 1986.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Preparando para a alfabetização. São Paulo: Edicon, 1984.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização e Fracasso Escolar. São Paulo: Edicon, 1988.

LOPES, Maria Zilda da Cunha e MATTOS, Meire Graça. Alfabetização : A Reflexão Continua. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A criança e o conhecimento : retomando a proposta pedagógica do ciclo básico.(Projeto Ipê). São Paulo, SE/ CENP, p. :91-102, 1990.

MACHADO, V. L. S. A aprendizagem de comportamento textual: pré-rrequisitos. In: A . L. Neri, V. L. S. Machado e N. V. Santiago. Aprendizagem de leitura: Pesquisa ensino. São Paulo, Edições Símbolo, 1978.

MARCELLI, D. Manual de Psicopatologia de Ajuriaguerra / tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Art Med, 1998.

MARTINS, Neda Lian Branco. Teste de Prontidão Horizontes. São Paulo: Vetor, 1984.

MARTINS, Neda Lian Branco. Manual de Instruções e de Aplicação do Teste de Prontidão Horizontes. São Paulo: Vetor, 1984.



- MELLO, Guiomar N. Educação Escolar: Paixão, Pensamento e Prática. São Paulo: Cortez, 1987.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Piaget e o Processo de Alfabetização. São Paulo: Pioneira, 1987.
- MOREIRA, M. A. & MANSINI, E. F. S. Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel. São Paulo. Moraes, 1982.
- PATTO, M.H.S. Privação Cultural e Educação Pré-Primária. Rio de Janeiro:Ed. José Olympio, 1973.
- OLIVEIRA, Quinha de. Validade Preditiva de Alguns Testes de Prontidão para a Alfabetização: Um Estudo Comparativo. Tese de Mestrado. São Paulo, 1981.
- OLIVEIRA, Quinha de. Estudo Psicométrico de Quatro Instrumentos de Avaliação da Prontidão para a Leitura e Escrita. Tese de Doutorado. São Paulo, 1986.
- POPPOVIC, Ana Maria e MORAES. Genny Golubi. Prontidão para a Alfabetização. São Paulo. Ed. Vetor, 1966.
- POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização – disfunções psiconeurológicas. São Paulo: Vetor, Ed. Psicopedagógica, 1975.
- POPPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o Fracasso Escolar. In: Ande, n.º especial. São Paulo. Editora Cortez, 1983.
- RIZZO, Gilda e LEGHEY, Eliane. Fundamentos e Metodologia da Alfabetização: Método Natural. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1987.
- RONCA, A. C. C. o Modelo de ensino de David Ausubel. PENTEADO. W. M. A. (org.). Psicologia e ensino. São Paulo, Papelivros, 1980.



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

SANTOS, Mário Ferreira dos. Dicionário de Pedagogia e Puericultura. São Paulo: Ed. Matere, 1965.

SCAVAZZA, B. L. Desenvolvimento dos Pré- Requisitos para a Alfabetização na Escola. XIV Reunião anual de Psicologia de Ribeirão Preto, 1984.

SIDMAN, M. Teaching some basic pré requisites for reading. Em P. Mitter (Org.) Reserch to pratice in mental retardation. Education and training. Baltimore, MD: University Park Press, 1977.

SIPA VICIUS, Nympha. O Professor e o Rendimento Escolar de seus Alunos. São Paulo: EPU, 1987.

TÁRTARI, Luiz Carlos. Toques e retoques no traçado de um ensino de arte para Crianças. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. A criança e o conhecimento : retomando a proposta pedagógica do ciclo básico.(Projeto Ipê). São Paulo, SE/ CENP, p. :59-67,1990.

VALLET, R. Tratamento de distúrbios de aprendizagem. São Paulo: EPU, 1977.

WADSWORTH, B.J. Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. São Paulo: Pioneira, 1984.

WITTER, Geraldina Porto. Estimulação ambiental e prontidão. Revista Interamericana de Psicologia, São Paulo, 14(1): 65-69, 1973.

WITTER, Geraldina Porto. O Pré – Escolar: Um Enfoque Comportamental. São Paulo: Pioneira, 1980.



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

MORETTIN, Luiz Gonzaga. Estatística Básica: Probabilidade. 5ª ed. São Paulo, 1988.

Normas para publicação da UNESP/ Coordenadoria Geral de Bibliotecas e Editora UNESP. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1994.

OLIVEIRA, Therezinha. Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A. Rio de Janeiro. 1974.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

14 - RESUMO



14 – RESUMO

86118



O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo com o Teste de Prontidão Horizontes (TPH), tentando-se buscar nele uma alternativa que melhore o trabalho do professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental, evitando futuros fracassos na alfabetização. Neste sentido, buscou-se analisar o referido teste em uma pequena amostragem para que se verificasse sua real efetividade em levantar o repertório para a alfabetização nas salas de 1ª série. O Teste de Prontidão Horizontes (TPH) foi aplicado em duas salas de 1ª série de escolas públicas do município de Bauru/ SP. A verificação de tal efetividade pôde ser comprovada com a associação dos resultados no Teste de Prontidão Horizontes (TPH) e os pareceres dos professores das salas quanto a alfabetizados e não-alfabetizados. A análise dos dados permite a conclusão de que o Teste de Prontidão Horizontes (TPH) foi válido nesta amostra e que ele pode exercer função de apoio nas salas de pré- escola e 1ª séries.



The aim of this work was to create a study with the Têtu de Montão Horizonte, trying find an alternative which can work better's life better in the first order of the human production in order to avoid future factors about society. It has tried to analyse the mentioned text in a small summary of work. By this effectiveness, what refers to the history in the text made sense. The Têtu de Montão Horizonte was noted that some school's school of Brazil. So the effectiveness of the text can be checked with the objectives of this work in the Têtu de Montão Horizonte and teacher's school of Brazil. The text was not written by the author but by the author's school. The text was not written by the author but by the author's school. The text was not written by the author but by the author's school.

15 – ABSTRACT

The aim of this task was to create a study with the Teste de Prontidão Horizontes , trying find are alternative which care make teacher's job better in the first grades of the basics instruction in order to avoid future factures about literacy. It has tried to analvse the mentioned test in a small sampling to check its real effectiveness about raising to the literacy in the first grade rooms. The Teste de Prontidão Horizontes was apllied first grade public schools rooms of Bauru/ SP. The effectiveness verification care be checked with the connection of the results in the Teste de Prontidão Horizontes and teacher's opinions about literated and non literated people. The analvsis of the datum concludes that this test was valid this sample and it can help support the first and pre school classrooms.

16 - ANEXOS



16 – ANEXOS

CADERNO DE ATIVIDADES DO TPH



Teste De Proftidso
HORIZONTES
Neda Day Branca Marthut

Nome do aluno: _____
Data de Nascimento: _____
Endo: _____
Caso: _____

Introdução para aplicação

- 1) O teste é composto por 100 questões de múltipla escolha com 4 alternativas.
- 2) O teste é aplicado em 1 hora e 30 minutos.
- 3) O teste é aplicado em 1 hora e 30 minutos.

2 - NUTRICIONAR ETO

1) Escala de peso	2) Escala de peso
- "com facilidade" 4	- "com facilidade" 4
- "com dificuldade" 3	- "com dificuldade" 3
- "não consegue" 2	- "não consegue" 2
Total	Total

3) Escala de custo	4) Escala de custo
- "com facilidade" 4	- "com facilidade" 4
- "com dificuldade" 3	- "com dificuldade" 3
- "não consegue" 2	- "não consegue" 2
Total	Total

ANEXO - A

CADERNO DE ATIVIDADES DO TPH

Este livro é de propriedade da UNESP e deve ser devolvido ao Departamento de Nutrição e Dietética da UNESP após o término do curso.



UNESP
EDITORA PRÓPRIA DE GRÁFICA
Av. Paulista, 1508 - 05508-900
05518 - São Paulo - SP

Teste De Prontidão
HORIZONTES
Neda Lian Branco Martins

Nome da criança:
Data de Nascimento: Idade:
Escola:
Classe: Data:

Instruções para aplicação

- a) Circundar com cores o número de pontos obtido pelo aluno em cada questão;
- b) Colocar abaixo de cada questão o seu total;
- c) O número de aspas indica quantos itens devem ser avaliados.

A - MOTRICIDADE FINA

1) Encaixar peças:

- "com facilidade" 6
- com dificuldade 3
- não consegue 0

Total:

3) Enfiar contas:

- "com precisão" 6
- com dificuldade 4
- com movimento inverso 3
- algumas 2
- não consegue 0

Total:

5) Abotoar:

- "com facilidade" 6
- com dificuldade 3
- não consegue 0

Total:

2) Desencaixar peças:

- "com facilidade" 6
- com dificuldade 3
- não consegue 0

Total:

4) Desenfiar contas:

- "uma a uma e guarda" 6
- todas de uma vez e guarda 4
- uma a uma e deixa cair 2
- todas sem controle 0

Total:

6) Desabotoar:

- "um a um" 6
- de uma vez 3
- não consegue 0

Total:

Copyright (C) 1984 Vetor Editora Psico-Pedagógica Ltda. São Paulo — É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, para qualquer finalidade sem autorização expressa dos editores.



VETOR
EDITORA PSICO-PEDAGÓGICA LTDA.
Av. Paulista, 2518 — Fone: 259-9779
01310 — São Paulo — SP.



7) Vestir blusa:

- “com facilidade 6
- com dificuldade 3
- não consegue 0

Total:

9) Vestir calça:

- “com facilidade 6
- com dificuldade 3
- não consegue 0

Total:

11) Calçar:

- “com facilidade 6
- com dificuldade 3
- não consegue 0

Total:

13) Amarrar:

- “dá a laçada completa 6
- dá o primeiro nó 4
- tenta 2
- não consegue nada 0

Total:

15) Pingar:

- uma a uma 4
- tudo de uma vez 2

Total:

8) Despir blusa:

- “com facilidade 6
- com dificuldade 3
- não consegue 0

Total:

10) Despir calça:

- “com facilidade 6
- com dificuldade 3
- não consegue 0

Total:

12) Descalçar:

- “desamarra 6
- não desamarra 2
- “com facilidade 6
- com dificuldade 4
- não consegue 0

Total:

14) Abrir e fechar a mão:

- “com movimentos corretos 8
- com movimentos incorretos 4
- com movimentos lentos 4
- “com movimentos rápidos 8

Total:

16) Pinçar:

- “de um a um 6
- vários de uma vez 4
- deixa cair 0
- “completa todo o movimento 6

Total:

B – MOTRICIDADE GERAL

17) Andar na linha:

- “com firmeza 6
- ziguezagueando 4
- desequilibra-se 2
- não consegue 0

Total:

18) Andar de costas:

- “segue uma linha reta 6
- perde a direção 4
- consegue voltando a cabeça para trás 2
- não consegue 0

Total:



- 19) Correr:
- “com segurança 6
 - cai 0
 - tropeça 3

Total:

- 21) Saltar: (do plinto)
- não consegue 0
 - “consegue 4

Total:

- 23) Marchar:
- “segue a cadência 6
 - não segue a cadência 2
 - “com movimento correto 6
 - tenta acertar 4

Total:

- 25) Pular: (com os pés juntos)
- “com facilidade 6
 - com dificuldade 3
 - não consegue 0

Total:

- 27) Subir e descer espaldar:
- “com facilidade 6
 - com dificuldade 3
 - não consegue 0

Total:

- 29) Puxar corda:
- “segura com firmeza (usando as duas mãos) 6
 - segura com firmeza (usando uma só) 3
 - não tem firmeza 0

Total:

- 20) Saltar: (distância)
- “com segurança 6
 - cai 3
 - não consegue 0

Total:

- 22) Saltitar:
- “acompanhando o ritmo 6
 - consegue sem ritmo 3
 - não consegue 0

Total:

- 24) Girar:
- “faz o movimento completo 6
 - não completa a volta 3
 - desequilibra-se 0

Total:

- 26) Andar contornando objetos (zigzagueando)
- “com facilidade 6
 - esbarra 3
 - pula obstáculos 2
 - não consegue 0

Total:

- 28) Arremessar:
- consegue 2
 - não consegue 0

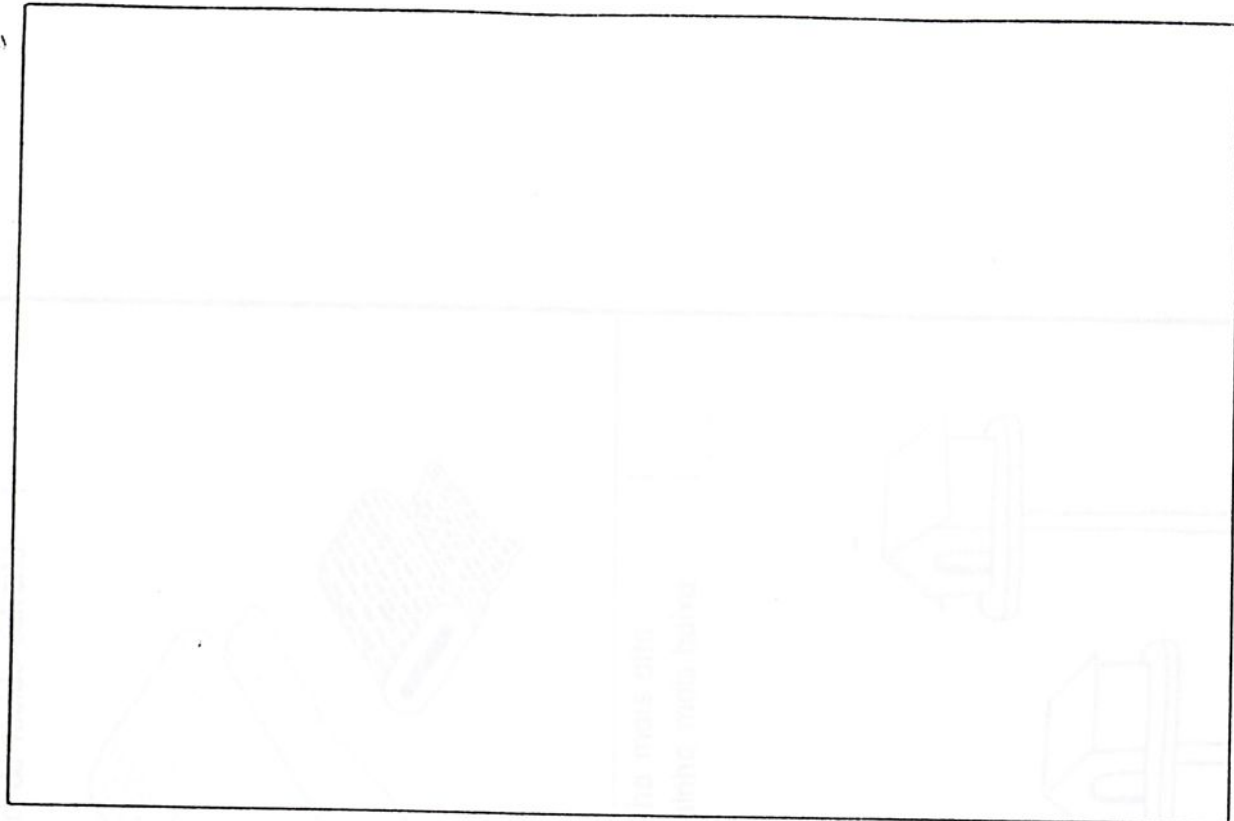
Total:

- 30) Transporta objetos na linha:
- copo com água:
 - “pela linha 2
 - “pela água não derramada 2
 - bola na colher:
 - “pela linha 2
 - “pela bola não derrubada 2

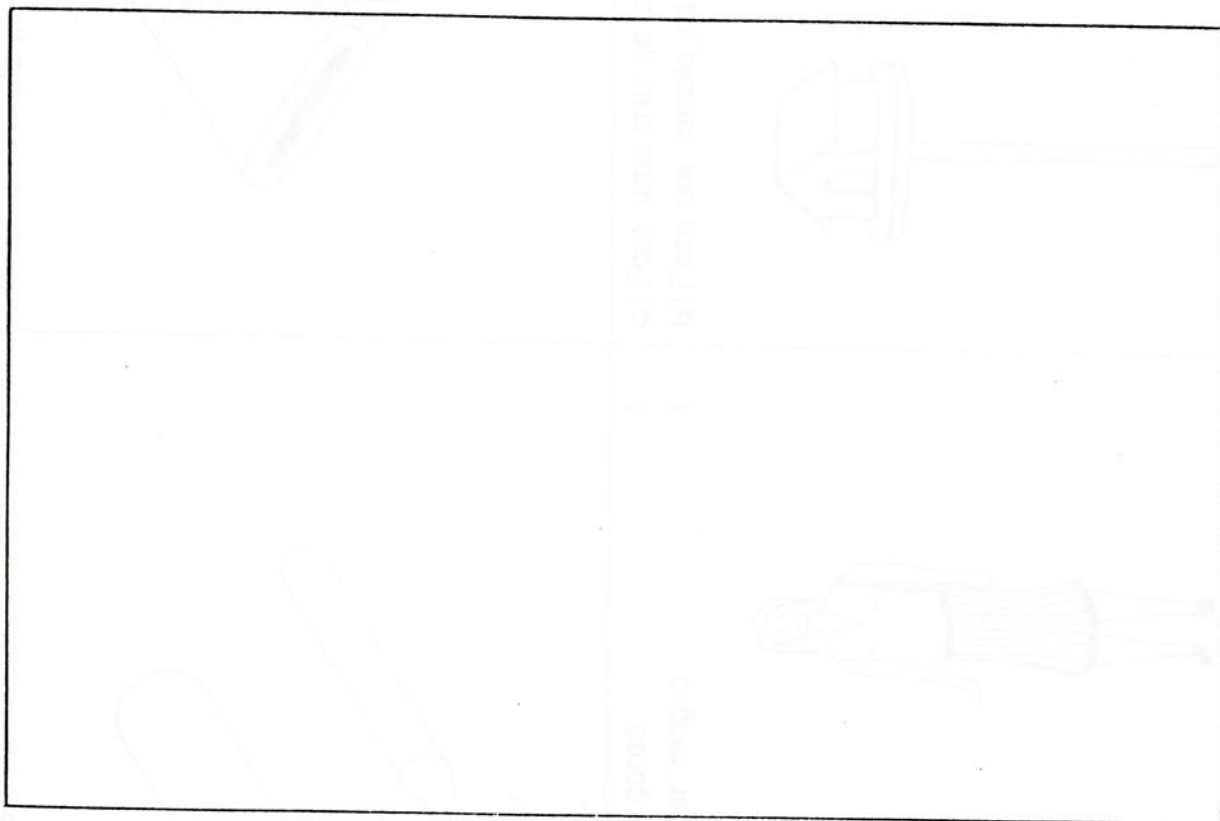
Total:



DESENHE UMA PESSOA

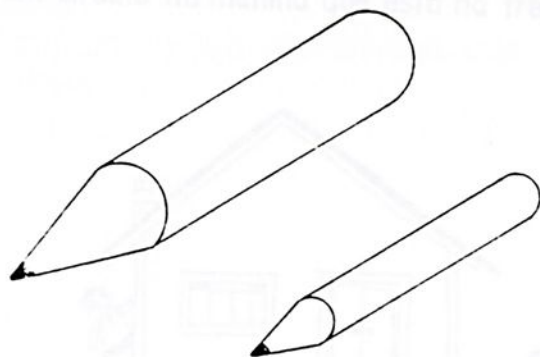


DESENHE UMA ÁRVORE



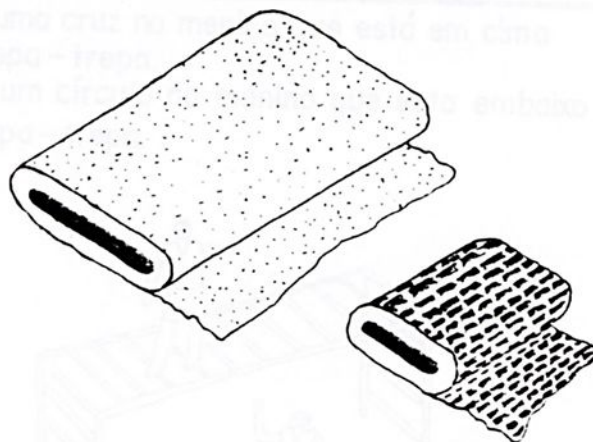
a.) Faça uma cruz no lápis mais grosso.

b.) Faça um círculo no lápis mais fino.



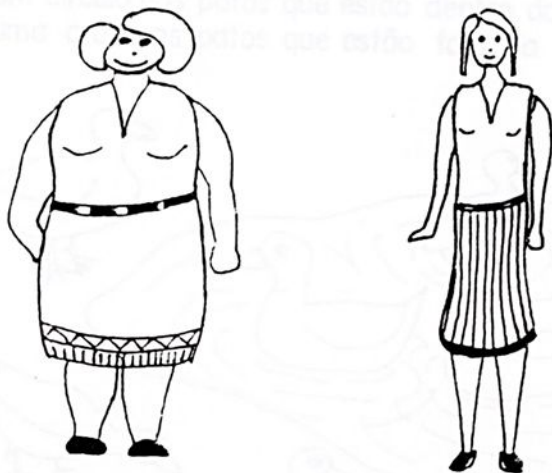
a.) Faça uma cruz no rolo de tecido largo.

b.) Faça um círculo no rolo de tecido estreito.



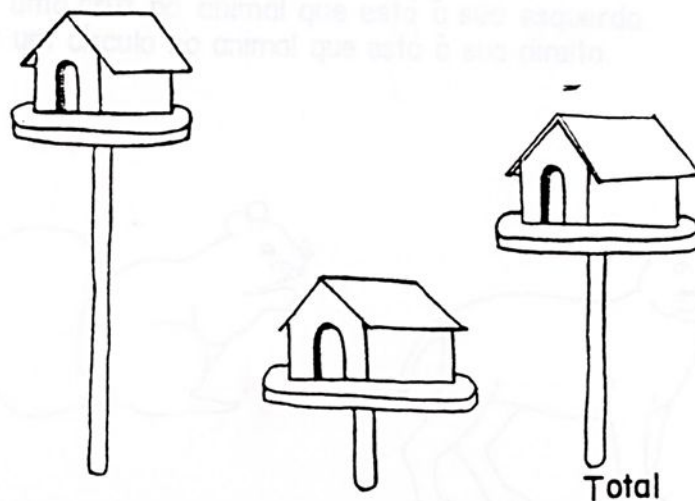
a.) Faça uma cruz na mulher gorda.

b.) Faça um círculo na mulher magra.



a.) Faça uma cruz na casinha mais alta.

b.) Faça um círculo na casinha mais baixa.

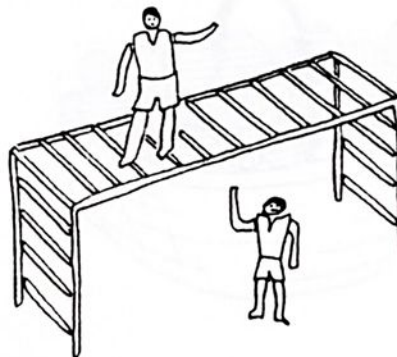


- a.) Faça uma cruz na menina que está atrás da casa.
b.) Faça um círculo na menina que está na frente da casa.

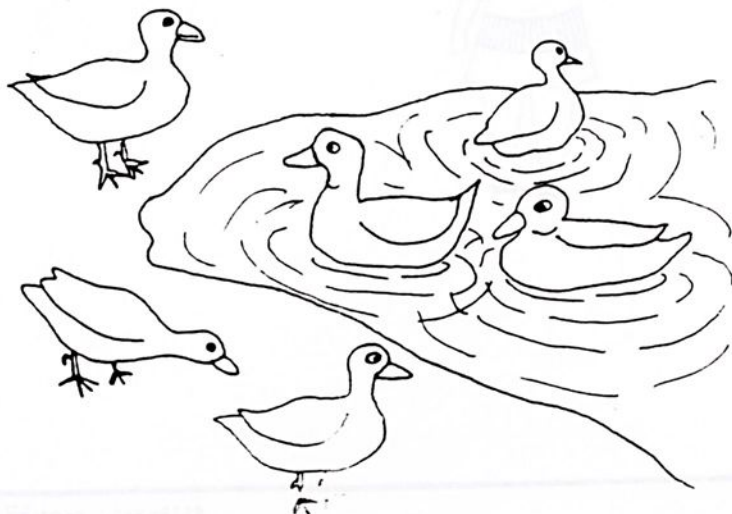


- a.) Faça uma cruz no menino que está em cima do trepa-trepa.
b.) Faça um círculo no menino que está embaixo do trepa-trepa.

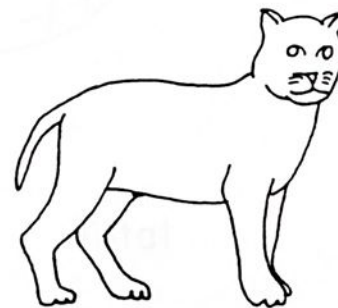
2



- a.) Faça um círculo nos patos que estão dentro da lagoa.
b.) Faça uma cruz nos patos que estão fora da lagoa.

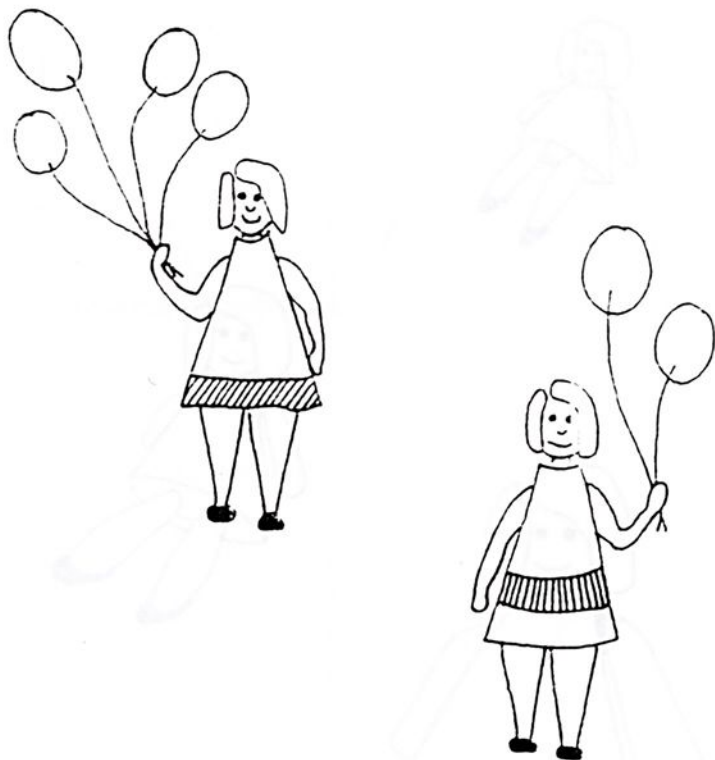


- a.) Faça uma cruz no animal que está à sua esquerda.
b.) Faça um círculo no animal que está à sua direita.

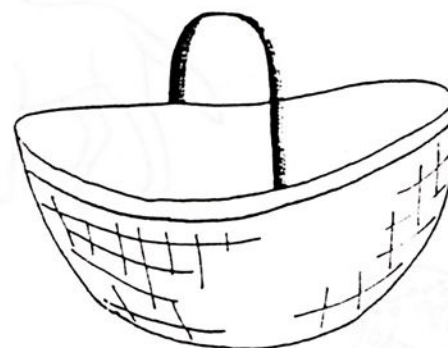
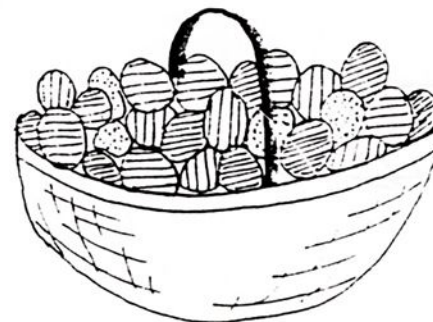


Tota!

- a.) Faça uma cruz na menina que tem mais balões. |
b.) Faça um círculo na menina que tem menos balões. |

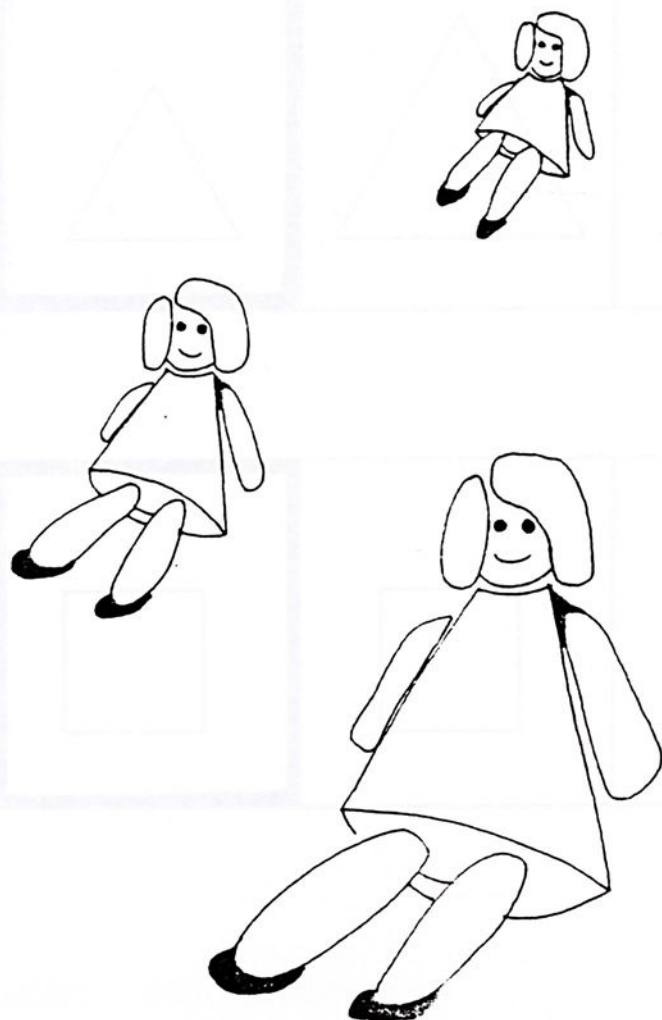


- a.) Faça um círculo em volta da cesta vazia. |
b.) Faça uma cruz na cesta cheia. |

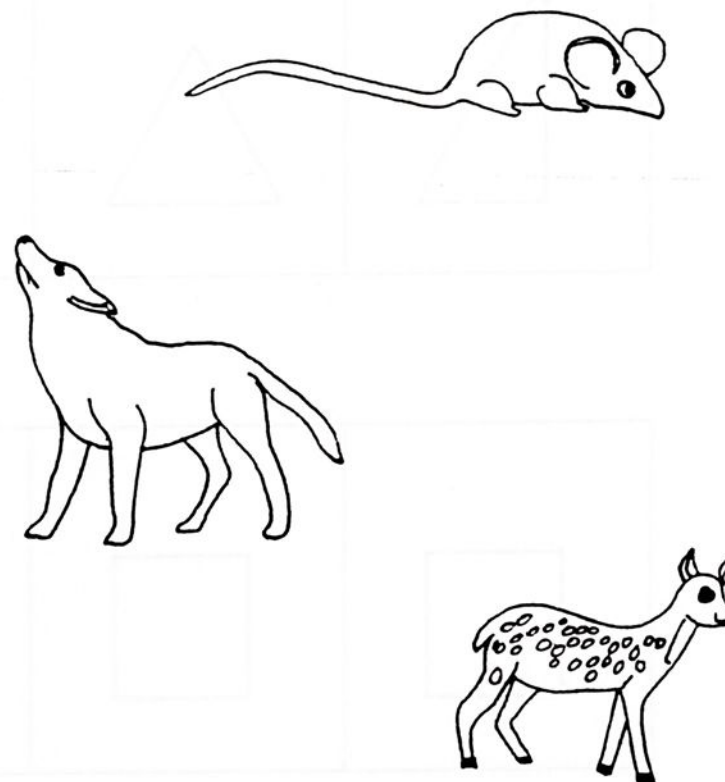


Total

- a.) Faça uma cruz na boneca maior. |
b.) Faça um círculo na boneca menor. |
c.) Faça um risco na boneca do meio. |

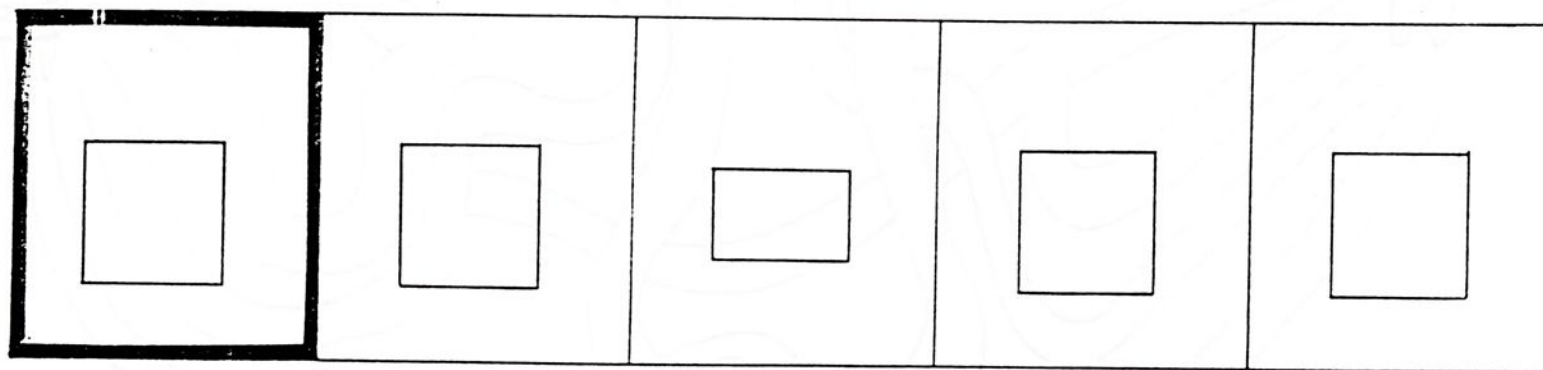
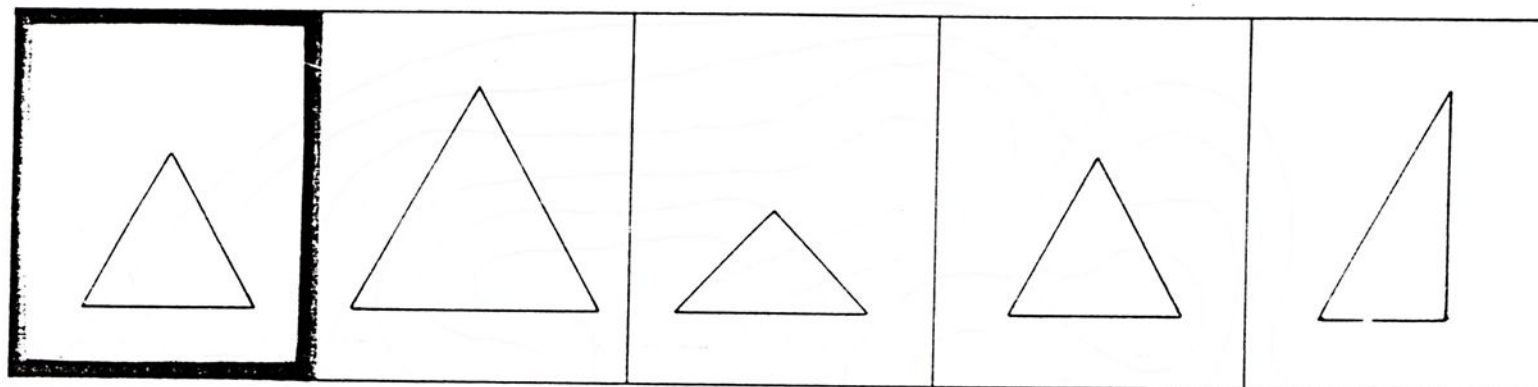


- a.) Faça uma cruz no animal de rabo mais comprido. |
b.) Faça um risco no animal de rabo médio. |
c.) Faça um círculo no animal de rabo curto. |



Total

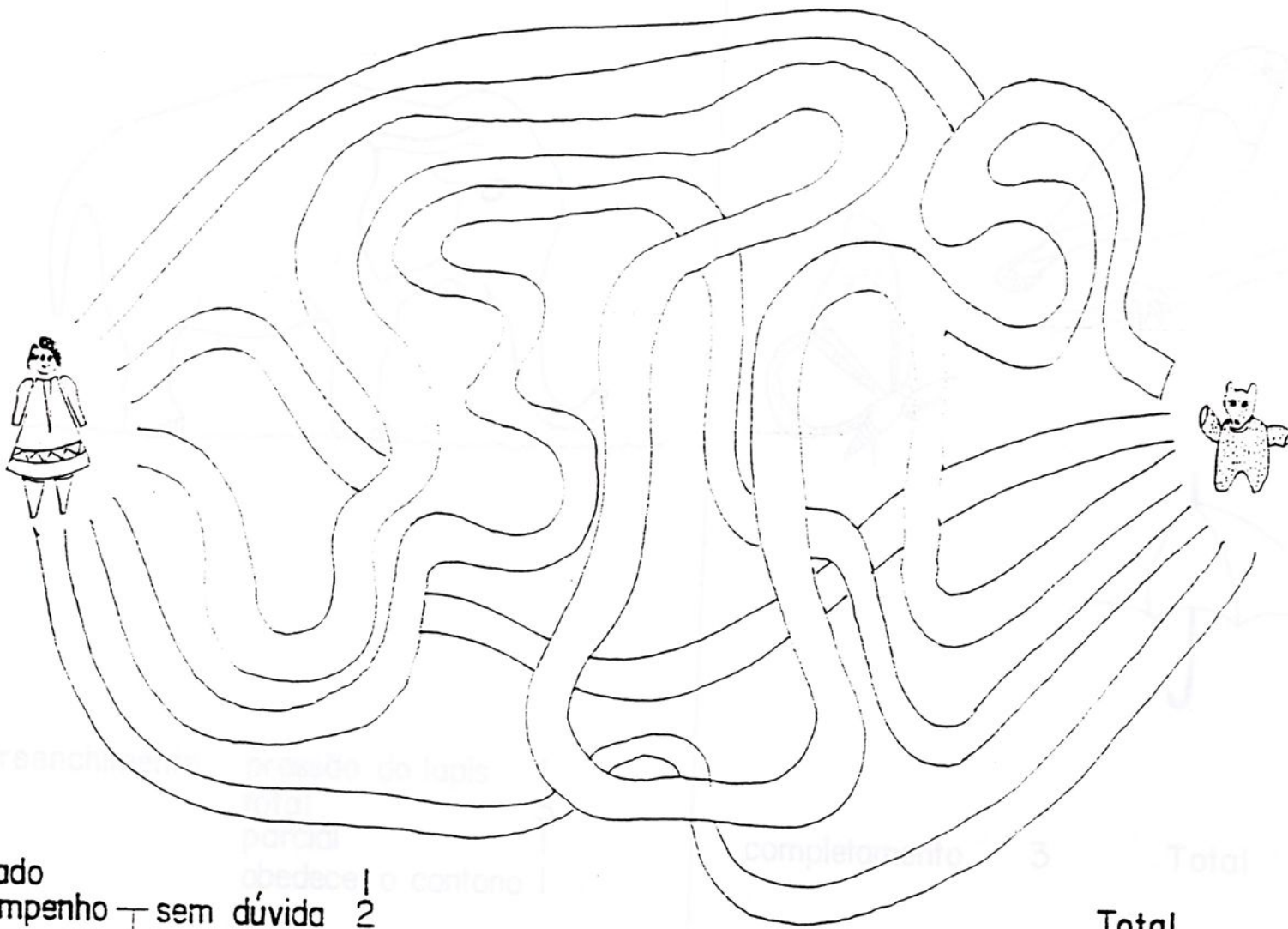
- a.) Faça uma cruz na figura igual a que está em destaque.
- b.) Faça um círculo na figura diferente da que está em destaque.



Total

Total

Pegue o lápis preto.
Leve a menina até o ursinho.

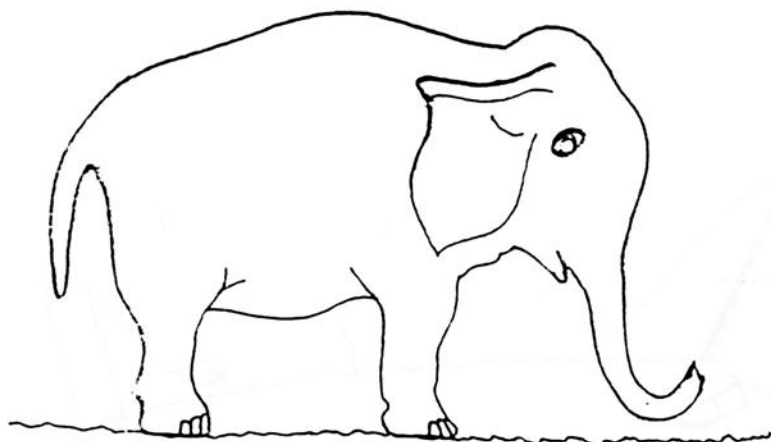


traçado		
desempenho	sem dúvida	2
	com dúvida	1

Total

Pinte o elefante

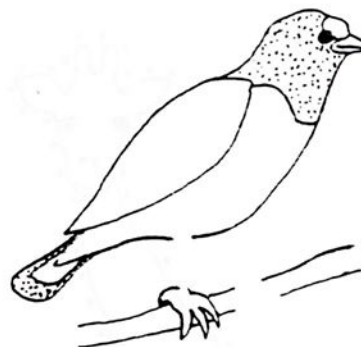
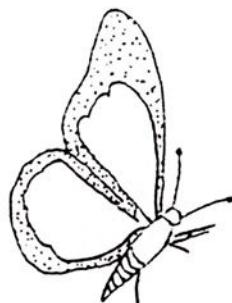
Faça apenas o contorno



preenchimento	pressão do lapis	
	total	3
	parcial	
	obedece o contorno	

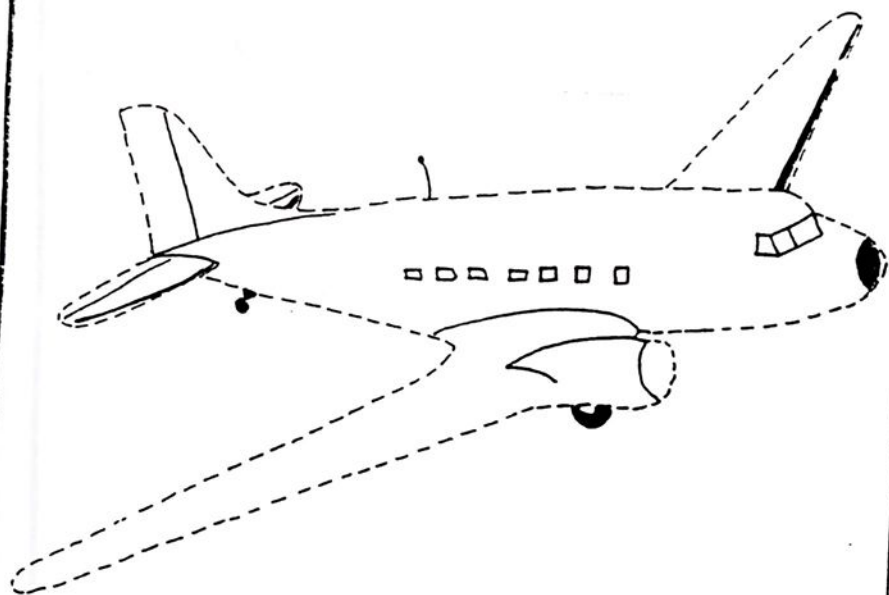
Complete o que falta em cada figura

Perfura



completamento	3	Total
---------------	---	-------

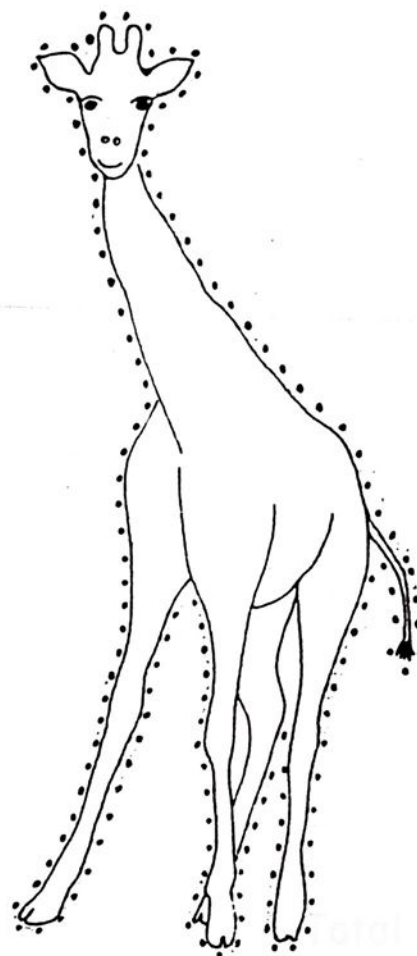
Faça apenas o contorno



desempenho	correto	2
	aproximado	1

Perfure

8



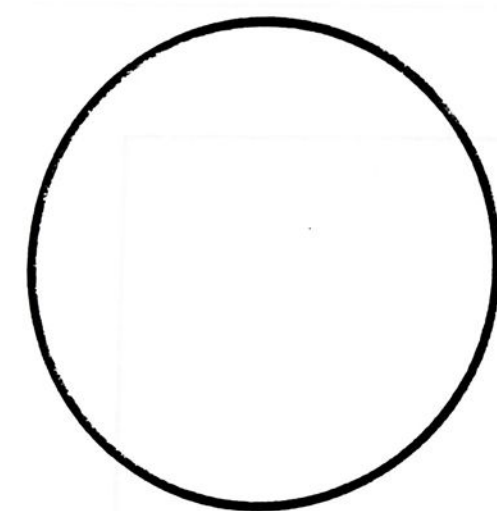
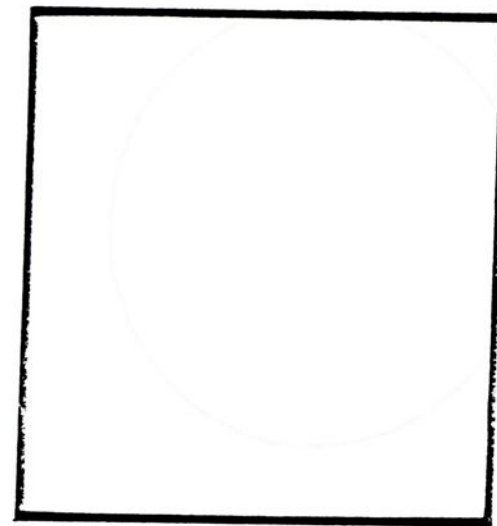
obedece o pontilhado	2	Total
obedece o contorno	1	

Recorte a dedo a figura que escolheu.
Cole-a em seguida no espaço abaixo.



Total

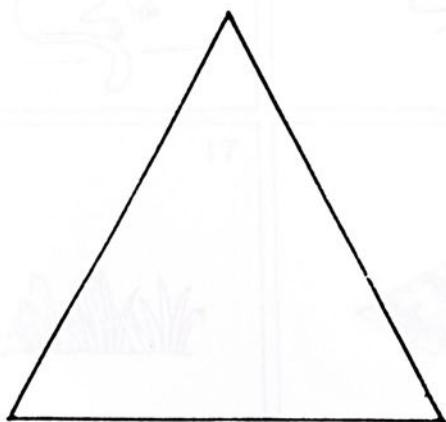
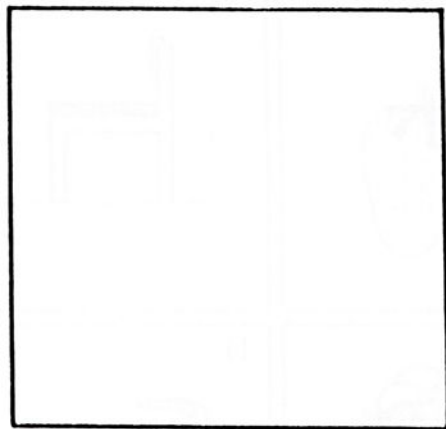
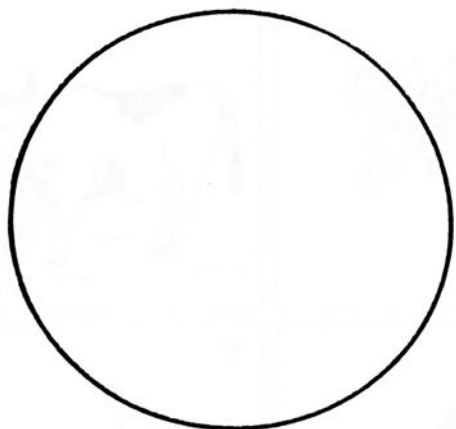
desempenho	{	perfeito	6
		aproximado	3
		rasga	2

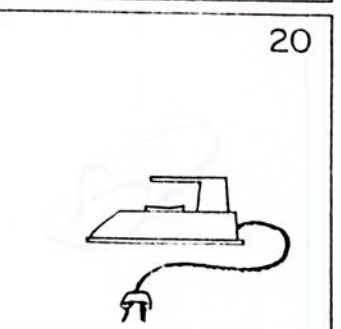
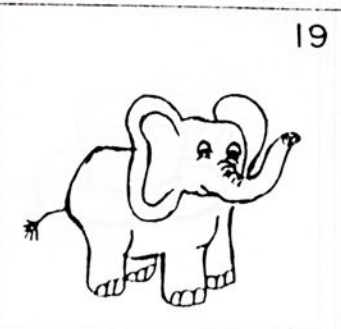
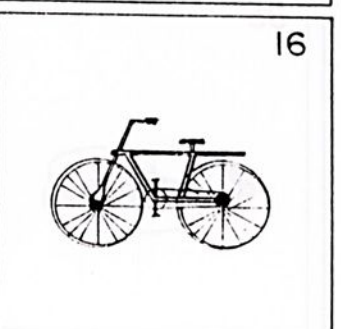
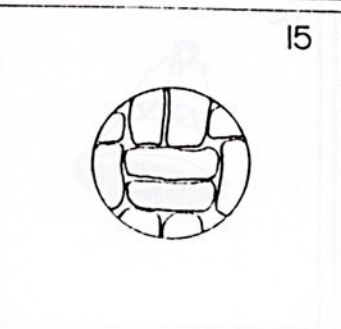
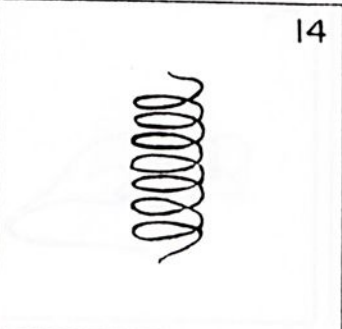
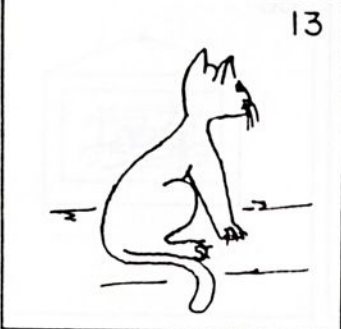
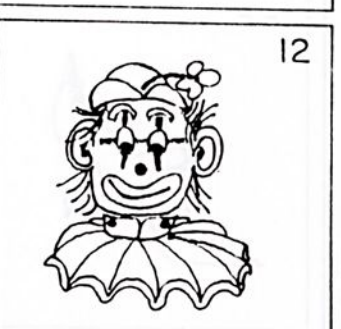
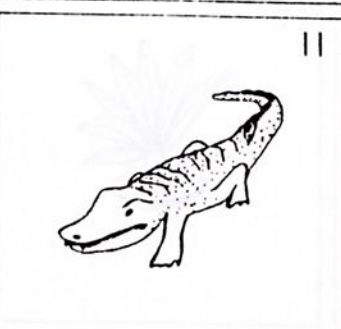
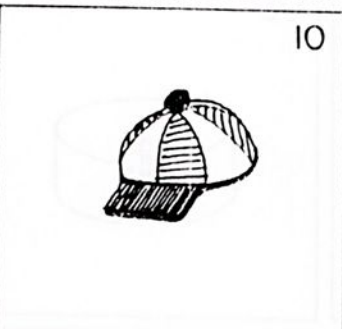
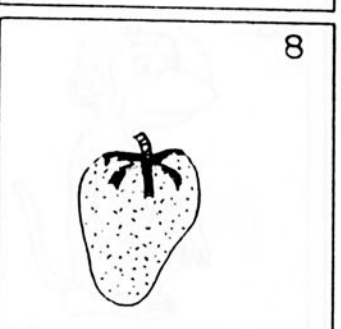
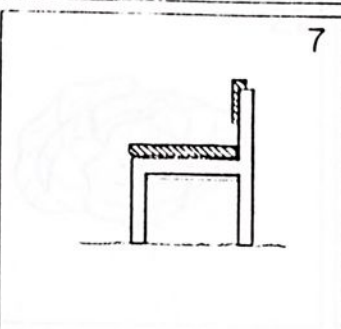
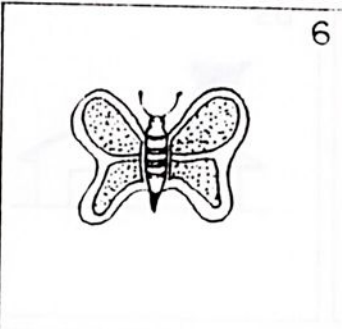
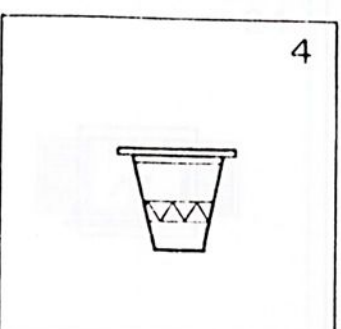
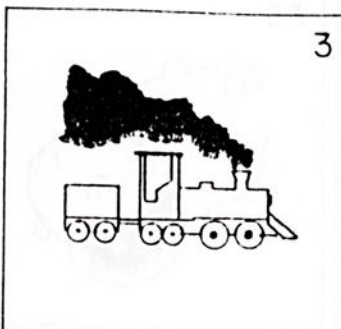
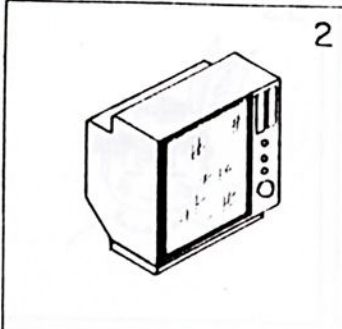


Total

Obedece rigorosamente o contorno	2 pontos ou
obedece relativamente o contorno	1 ponto.
segura a tesoura corretamente	1 ponto
usa cola adequadamente	1 ponto

FORMAS





21



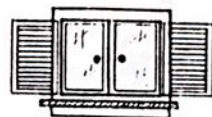
22



23



24



25



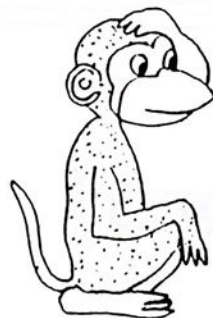
26



27



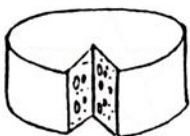
28



29



30



31



32



33



34



35



36



37



38



39



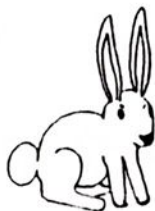
40



41



42



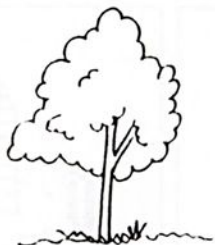
43



44



45



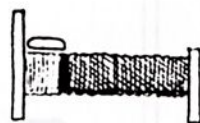
46



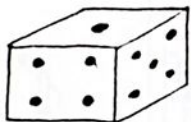
47



48



49



50



51



52



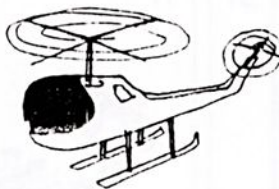
53



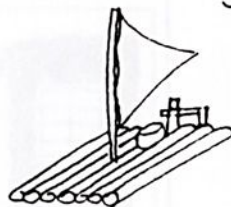
54



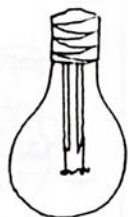
55



56



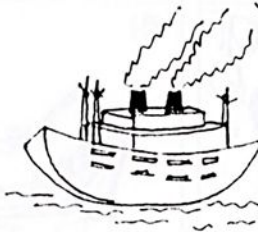
57



58



59



60

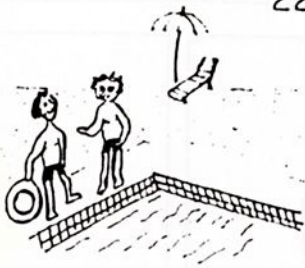




21



22



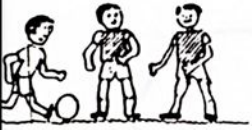
23



24



25



26



27



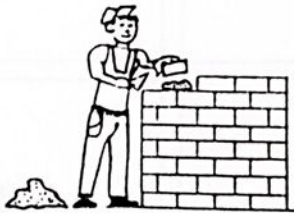
28



29



30



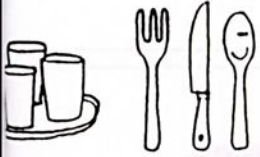
31



32



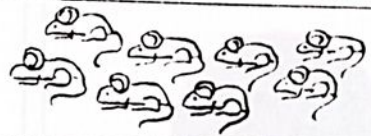
33

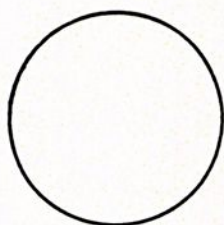
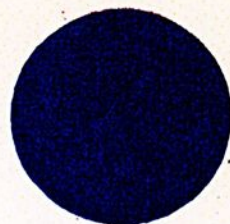


34



35

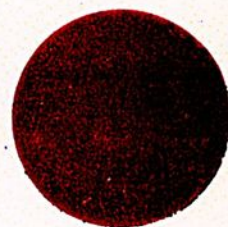
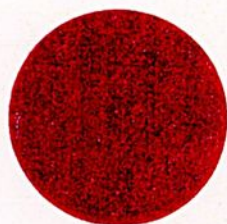
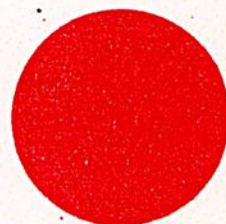
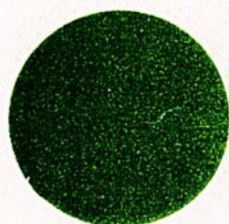




PELA COR _____

PELA PRONÚNCIA _____

TOTAL DE PONTOS _____



ANEXO – B

MANUAL DE INSTRUÇÕES E DE APLICAÇÃO DO TPH



Iraniofanches

MANUAL DE INSTRUÇÕES E DE APLICAÇÃO
DO TESTE DE PRONTIDÃO HORIZONTES

"NEDA LIAN BRANCO MARTINS"

2ª Edição

Copyright © 1984 Vetor Editora Psico-Pedagógica Ltda. São Paulo -- É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, para qualquer finalidade



VETOR

EDITORA PSICO-PEDAGÓGICA LTDA

AVENIDA PIAZZA, 211 - SÃO PAULO



A decisão de organizar um novo teste de prontidão surgiu da análise da aplicação dos demais testes existentes. No minucioso levantamento feito, pudemos sentir que todos eles faziam uma avaliação profunda sim, mas de aspectos parciais do desenvolvimento do aluno.

Alguns mediam seu universo conceitual, uns seu universo vocabular, porém apenas a nível de linguagem interiorizada e outros ainda, atinham-se à averiguação da capacidade de percepção e discriminação.

Tendo em vista, que o estar "pronto" para uma escolaridade formal implica no equilíbrio harmonioso da pessoa como um todo, era necessário que o teste de prontidão medisse realmente o indivíduo:

- 1 – em sua motricidade fina
- 2 – em sua motricidade geral
- 3 – em sua motricidade específica
- 4 – em seu nível de percepção e discriminação
- 5 – em seu universo conceitual e vivencial
- 6 – em seu equilíbrio estático e dinâmico
- 7 – em seu ritmo de trabalho
- 8 – na oscilação de sua atenção e concentração
- 9 – em seu universo vivencial
- 10 – em seu nível de independência
- 11 – em seu nível de linguagem
 - a) semântico
 - b) fonológico
 - c) e estrutural
- 12 – em seu domínio dos verbos e das circunstâncias
- 13 – em seu conhecimento das formas
- 14 – em seu nível de reconhecimento das cores
- 15 – em sua capacidade de relacionar quantidades.

Entendíamos que somente através dessa avaliação global é que chegaríamos a um consenso mais fiel da disponibilidade do aluno, para enfrentar o processo de alfabetização.

Partimos para a elaboração do teste e já o estamos aplicando há quase 10 anos.

Sua aplicação vem sendo acompanhada e aferida por nós, nas três diferentes situações em que pode ser utilizado.

a) em clínicas psicológicas, psico-pedagógicas e fonoaudiológicas, a nível individual.

b) em escolas, onde se faz possível a alternância de situações coletivas e individuais.

c) em escolas, onde só é possível sua aplicação a nível coletivo.

No segundo caso, a fidedignidade fica na direta dependência da capacidade e agilidade de observação do aplicador e na necessidade da presença de mais aplicadores, o que favorece a alternância. Enquanto um grupo de crianças trabalha com os exercícios gráficos sob as ordens de um adulto, outro, ou outros vão retirando as crianças, uma a uma para fazer os testes de vocabulário e de estruturas.

No terceiro caso, ou seja na impossibilidade de se ter mais de um aplicador, o teste de vocabulário e de estruturas perde um pouco de sua amplitude e de sua abrangência, pois, restringe a avaliação ao plano semântico e da linguagem interiorizada, ficando prejudicado na mensuração do universo estrutural e fonológico.

ANÁLISE DA APLICAÇÃO DOS TESTES DE MOTRICIDADE FINA

- 1) a) Os exercícios nº 1 e 2 de encaixar e desencaixar peças, podem ser realizados com qualquer quebra-cabeças de madeira, com um número reduzido de peças, no mínimo 5 e no máximo 10.
b) Nesse item, além dos tópicos que devem ser avaliados formalmente, o aplicador poderá inferir os níveis de concentração e atenção do aluno.
- 2) a) Os exercícios nº 3 e 4 de enfiar e desenfiar contas devem ser realizados com fio de nylon e com 5 a 10 contas de 1 a 2 cm de diâmetro com orifício proporcional ao seu tamanho.
b) Nesse item, além da destreza e dos tópicos pré-determinados para a avaliação formal, o aplicador poderá inferir acuidade visual do aluno.
- 3) a) Os exercícios de nº 5 e 6 de abotoar e desabotoar e o de nº 13 de amarrar, podem ser feitos, tanto nos quadros de "Atividade de vida prática", quanto no próprio vestuário da criança.
b) Nesse item, além da avaliação formal, pode ser inferido o grau de independência do aluno.
- 4) a) Os exercícios de nº 7, 8, 9, 10, 11 e 12 só podem ser feitos através da própria indumentária do aluno.
b) Nesse item, também é avaliada a autonomia e a livre iniciativa do aluno.
- 5) a) O exercício de nº 14 não envolve maiores observações, senão as já pré determinadas para a avaliação.
- 6) a) O exercício de nº 15 deve ser feito com conta gotas

de tamanho médio e visa à avaliação do controle motor, sobre o movimento de prensão e a distribuição do espaço.

- b) Nesse item, o aplicador pode inferir o nível de concentração da criança.

Nota 1 — A contagem de tempo na realização destes testes não precisa ser feita, no entanto, pode ser anotado o ritmo de trabalho do aluno, se é lento, normal ou rápido.

Nota 2 — Os exercícios de Motricidade fina, podem ser aplicados coletivamente, desde que o aplicador seja capaz de individualizar sua observação.

MOTRICIDADE GERAL

- 7) a) Os exercícios de nº 17, 18 e 26 tem como objetivo principal a orientação espacial e o equilíbrio dinâmico do aluno.
- 8) a) Os exercícios de nº 19, 20, 21, 25 e 27 visam à avaliação da agilidade, da destreza e ao mesmo tempo do equilíbrio dinâmico do aluno.
- 9) a) Os exercícios de nº 22 e 23 além de avaliarem os mesmos aspectos citados nos exercícios acima, dão a dimensão exata da acuidade auditiva do aluno e de sua capacidade na transposição rítmica corporal.
- 10) a) O exercício de nº 28 deve ser feito com pequenos sacos de areia de 15 cm por 20 cm, e medirá o sentido de direção da criança e sua força de propulsão.
- 11) a) O exercício de nº 29 deve ser realizado com uma corda de espessura média e aquilatará a força de tração da criança, bem como, sua firmeza de pren-

são.

- 12) a) Os dois exercícios propostos no nº 30 visam à avaliação do sentido de direção, o equilíbrio dinâmico e a amplitude do domínio corporal.

MOTRICIDADE FINA E GERAL (CONTAGEM DOS PONTOS)

— O total máximo de pontos será 202

- 1) 6 pontos
- 2) 6 pontos
- 3) 6 pontos
- 4) 6 pontos
- 5) 6 pontos
- 6) 6 pontos
- 7) 6 pontos
- 8) 6 pontos
- 9) 6 pontos
- 10) 6 pontos
- 11) 6 pontos
- 12) $6 + 6 = 12$ pontos
- 13) 6 pontos
- 14) $8 + 8 = 16$ pontos
- 15) 4 pontos
- 16) $6 + 6 = 12$ pontos
- 17) 6 pontos
- 18) 6 pontos
- 19) 6 pontos
- 20) 6 pontos
- 21) 4 pontos
- 22) 6 pontos
- 23) $6 + 6 = 12$ pontos
- 24) 6 pontos
- 25) 6 pontos



- 26) 6 pontos
- 27) 6 pontos
- 28) 2 pontos
- 29) 6 pontos
- 30) $2 + 2 + 2 + 2 = 8$ pontos

EXERCÍCIOS GRÁFICOS

Nota 1 — Todas as folhas dos exercícios gráficos devem ser distribuídas viradas para baixo e o aplicador dirá sempre à criança:

— Eu vou dar algumas ordens e você deve realizá-las o mais rápido que puder. Não deve fazer nada antes de ouvir a ordem completa e deve parar imediatamente quando eu mandar.

O aplicador deve dizer a cada teste:

— Vire a folha e ponha na posição certa. Agora siga as minhas ordens.

Nota 2 — As ordens devem ser dadas de forma clara, pausada e em momentos distintos, para que a criança possa realizá-las uma por vez, sem que ocorram confusões.

Nota 3 — Esgotado o tempo o aplicador dirá:

— Pronto! Acabou.

Nota 4 — As ordens não devem ser repetidas.

Instruções de Aplicação

- 1) Os exercícios de nº 1, 2, 3 e 4 da página 1 são compostos de duas ordens cada um e visam à avaliação de conceitos básicos e consequentemente pré requisitos

de suma importância.

O tempo determinado para a execução de cada ordem é de 10" (10 segundos).

- 2) Os exercícios de nº 5, 6, 7 e 8 são realizados em dois tempos, pois, também envolvem duas ordens e visam à avaliação de localização, de posições e de lateralidade.

As ordens devem obedecer uma rigorosa apresentação e da mesma forma que os exercício anteriores serão dadas separadamente e cumpridas pela criança em 10" cada uma.

- 3) Os exercícios de nº 9 e 10 da página 3 envolvem duas ordens e visam à avaliação da percepção de quantidade. O tempo determinado para a execução de cada ordem é de 10".

- 4) O exercício nº 11 da página 4 consta de 3 ordens e visa à discriminação de tamanho, envolvendo também o reconhecimento de posição.

O aplicador dará 10" para a execução de cada ordem.

O exercício de nº 12 da mesma página também consta de 3 ordens envolvendo a avaliação dos níveis de discriminação e reconhecimento de dimensões.

A este item também são dados 10" para a realização de cada ordem.

- 5) Os exercícios de nº 13 da página 5 são para a determinação de igualdades e diferenças, envolvendo duas ordens, que da mesma forma que as demais devem ser dadas separadamente, permitindo ao aluno que realize cada uma em 10".

- 6) O exercício nº 14 da página 6 é o de labirinto. Neste exercício serão avaliados os níveis de percepção, a agilidade de raciocínio e a qualidade do traçado fino.

Este exercício envolve uma só ordem que o aplicador

dará da mesma forma que as demais seguindo a mesma rígida formulação.

"Folha virada para baixo

Momento exato de início

Momento exato de término

Tempo de execução 20".

- 7) O exercício de nº 15 da pág. 7 verificará a Motricidade Fina do aluno, em todos os níveis: sua capacidade de perseverança no preenchimento total, o nível de adequação do tracado, se fraco, forte ou normal e sua capacidade de obedecer os limites.

Não pode haver determinação de tempo rigorosa para este trabalho, mas pode ser feita uma anotação sobre o ritmo de trabalho do aluno, se lento, normal, ou rápido.

Já no exercício de nº 16 da mesma página que envolve completamente e visa à determinação do nível de abstração, da percepção de detalhes e a qualidade do tracado.

O tempo dado para o completamento de cada figura é de 60" (um minuto).

- 8) O exercício de nº 17, da página 8, infere a percepção de figura e fundo e avalia a motricidade específica do aluno.

O tempo que deve ser dado para a realização deste exercício é de 2 minutos.

No exercício nº 18, da página 8, vai se inferir a acuidade visual do aluno, medir-se seu sentido de direção e a precisão de sua motricidade fina.

Obs.: Para a realização desta tarefa, deve-se colocar embaixo da folha de papel, um pedaço de feltro grosso ou um pedaço de isopor.

O tempo para esta tarefa é indeterminado, mas deve ser feita uma anotação sobre o ritmo do trabalho do aluno, se lento, normal ou rápido.

- 9) O exercício de nº 19, de recorte a dedo, deve ser dado informalmente. Oferece-se um tubo de cola e uma revista à criança e sugere-se que escolha a figura que vai recortar.

Feita a escolha, o aplicador destaca a folha onde se encontra a figura e dá a ordem ao aluno:

— Recorte a dedo (ou com a mão) a figura que escolheu, em seguida cole-a no espaço abaixo.

Neste exercício pode-se inferir, o nível de percepção do todo e das partes de uma figura, a destreza manual e a propriedade do uso da cola.

O tempo dado a esta tarefa é indeterminado, mas deve ser feita uma anotação sobre o ritmo de trabalho do aluno.

- 10) O exercício de nº 20, de recorte com tesoura, visa apenas à avaliação dos itens propostos, mas pode-se observar através dele, se o tipo de recorte é ininterrupto, se é entrecortado ou mesmo se é franjado.

O tempo a ser dado para essa tarefa é indeterminado, pois, visa mais à qualidade do produto acabado. No entanto, deve ser feita uma anotação sobre o ritmo de trabalho do aluno, se lento, normal, ou rápido.

CONTAGEM DOS PONTOS DOS EXERCÍCIOS GRÁFICOS

— o total máximo de pontos será 54.

- 1) 2 pontos
- 2) 2 pontos
- 3) 2 pontos
- 4) 2 pontos
- 5) 2 pontos
- 6) 2 pontos

- 7) 2 pontos
- 8) 2 pontos
- 9) 2 pontos
- 10) 2 pontos
- 11) 2 pontos
- 12) 2 pontos
- 13) 2 pontos
- 14) 3 pontos
- 15) 5 pontos
- 16) 3 pontos
- 17) 2 pontos
- 18) 3 pontos
- 19) 5 pontos
- 20) 4 pontos
- Total: 54 pontos

VOCABULÁRIO

O teste de vocabulário quando aplicado individualmente, oferece ao examinador oportunidade de perceber, pela presteza da resposta, quão incorporado o vocábulo está à linguagem da criança. Além disso oferece os elementos necessários para um levantamento fonológico, pois, as palavras não foram escolhidas apenas pelo significado, mas também pelos fonemas que as constituem. Assim é que as trocas e omissões são facilmente detectadas.

O examinador aplica o teste apontando quadro por quadro com uma régua ou com uma ponteira e pergunta:

— O que é isto?

O tempo determinado para cada resposta é de 10".

Se a criança acerta a resposta tanto ao nível do significado, quanto ao da pronúncia, o examinador só escreve C no quadro, o que corresponderia a *certo*.

Se a criança acerta a palavra mas erra a pronúncia,

o examinador transcreve na linha abaixo do quadro, literalmente, da forma que a criança falou.

Caso a criança desconheça de toda a palavra, basta riscar o quadro com uma (X) cruz inutilizando-o ou escrever — errou.

Este procedimento além de permitir uma avaliação justa, facilita ao examinador a contagem de pontos.

APLICAÇÃO COLETIVA DO TESTE DE VOCABULÁRIO

Na aplicação coletiva, ou seja, numa situação de classe, o teste de vocabulário, como já mencionamos no início do manual, perde um pouco de sua amplitude, porque mede apenas o universo semântico do aluno e não sua capacidade fonológica. Assim sendo a avaliação fica a nível do significado e não do significante.

Existem dois procedimentos possíveis na aplicação coletiva:

1º — Material: Quatro lápis de cores diferentes. O aplicador dá as ordens de comando que se seguem:

— Ponham o dedo na primeira fileira de desenhos, isto é, ponham o dedo na fileira dos desenhos que estão em cima, na folha.

— Agora — Risquem com o lápis azul o trem.

— Risquem com o lápis vermelho o rei e a rainha.

— Risquem com o lápis verde o vaso.

— Risquem com o lápis amarelo a televisão.

29 Caso se trate de uma instituição mais carente onde não se possa pedir ou oferecer os lápis de cor — usa-se o artifício dos símbolos e pode ser feita a aplicação com um lápis só e as ordens devem ser dadas de maneira clara e detalhada:

- Prestem todos muita atenção.
- Vocês tem à sua frente vários desenhos.
- Eu quero saber se vocês conhecem todos eles.
- Para isto é preciso que vocês olhem para a fileira de quadros que está em cima, no alto da folha.
- Ponham o dedo na direção da primeira fileira de desenhos.

“O aplicador munido de um exemplar apresenta-o aos alunos e passa o dedo apenas em cima dos desenhos 1 — 2 — 3 e 4, em seguida prosegue com esclarecimentos, utilizando-se da lousa para exemplificar os símbolos:

- Vejam, isto é um risco /
- Vejam, isto é um círculo O
- Vejam, isto é uma cruz +
- Vejam, isto são vários riscos // / / / / /

O Aplicador prepara um gabarito no seu próprio exemplar, a partir do quê, as ordens passam a ser dadas, fileira por fileira, obedecendo ao modelo já feito pelo aplicador. As ordens seguirão o modelo abaixo:

- Façam um risco no trem.
- Façam um círculo no rei e na rainha.
- Façam uma cruz no vaso.
- Façam vários riscos na televisão.
- Agora passem para a fileira de baixo ou seja, a 2ª fileira . . .

Nota:

Na aplicação coletiva do teste de estruturas e verbos, pode-se adotar o mesmo procedimento empregado para o vocabulário.

CONTAGEM DE PONTOS — VOCABULÁRIO

- Total de 60 palavras.
- dar um ponto pelo acerto e outro pela pronúncia.

Portanto, cada palavra valendo 2 pontos, o total será de 120 pontos.

Respostas corretas:

- 1 — Rei e rainha ou príncipe e princesa
- 2 — televisão
- 3 — trem
- 4 — vaso
- 5 — boi, touro ou zebu
- 6 — borboleta
- 7 — cadeira
- 8 — morango
- 9 — carrinho
- 10 — boné ou chapéu
- 11 — jacaré ou crocodilo
- 12 — palhaco
- 13 — gato
- 14 — mola
- 15 — bola
- 16 — bicicleta
- 17 — mato, capim ou grama
- 18 — dinheiro ou nota

- 19 – elefante
- 20 – ferro
- 21 – galinha
- 22 – índio
- 23 – hipopótamo
- 24 – janela
- 25 – laranja
- 26 – casa
- 27 – repolho, alface
- 28 – macaco
- 29 – pincel
- 30 – queijo
- 31 – peteca
- 32 – pássaro ou ave
- 33 – quadro
- 34 – rato
- 35 – sino
- 36 – telefone
- 37 – uva
- 38 – violão
- 39 – xícara
- 40 – sandália ou chinelo
- 41 – zebra
- 42 – coelho
- 43 – ninho
- 44 – chaveiro ou chave
- 45 – árvore
- 46 – abelha
- 47 – bode
- 48 – cama
- 49 – dado
- 50 – estrela
- 51 – cálice, copo ou taça
- 52 – flor
- 53 – globo ou mundo
- 54 – igreja
- 55 – helicóptero
- 56 – jangada ou barco

- 57 – lâmpada ou luz
- 58 – machado
- 59 – navio
- 60 – orelha

FORMAS

a) Antes de iniciar o teste de reconhecimento das formas, o aplicador oferece à criança, um pedaço de papel e ordena que ela desenhe, com ordens dadas separadamente, primeiro um círculo, em seguida um triângulo, depois um retângulo e finalmente um quadrado.

Nestas ordens não se determina um tempo rígido, porque não se está aferindo sua capacidade no traçado, mas sim, apenas o conceito, se adquirido ou não. A motricidade fina é observada e inferida através do desenho.

Nota: Este exercício é apresentado numa prévia, para confronto e confirmação do real conhecimento da criança, pois, muitas vezes, ao lhe ser apresentado o desenho ela o reconhece, pelo próprio ponto de apoio em que se constitui, mas se pedir a ela que desenhe, erra, por se exigir um maior nível de abstração.

b) Feita esta testagem preliminar, apresenta-se a folha com as formas geométricas traçadas e aponta-se cada uma delas por sua vez.

Caso a criança acerte, coloca-se C (de certo), caso erre escreve-se o que ela disse, seja a nível do objeto, da forma, seja a nível da pronúncia.

Este é o procedimento usado a nível de aplicação individual do teste.

Quando este teste for aplicado coletivamente a dinâmica é outra.

— Entrega-se às crianças, juntamente com a folha, 4 lápis, de cores diferentes, verde, vermelho, azul e amarelo e pede-se a elas que contornem com lápis vermelho o triângulo, com lápis azul, o quadrado, com lápis verde o círculo e com lápis preto o retângulo.

É necessário lembrar que as ordens devem ser dadas pausada e separadamente.

O tempo determinado para a realização de cada ordem é de 10", seja na aplicação individual, seja na coletiva.

CONTAGEM DOS PONTOS - FORMAS

- dar um ponto pelo acerto.
- dar um ponto pela pronúncia.

Portanto, cada palavra valendo 2 pontos, o total será de 8 pontos.

CORES

A planilha das cores é apresentada à criança e anotados os seus acertos na própria folha, a cada cor apontada.

Este teste não envolve maiores pretensões senão a avaliação da real extensão do conhecimento da criança nesse campo visual, determinando-o num plano de cores primárias e, ou secundárias.

Nota: Através dele podem ser detectados casos de Daltonismo.

O teste das cores quando aplicado a nível coletivo, ou seja de classe, obedece a uma nova dinâmica.

Convencionam-se e estabelece-se um código e uma terminologia paralela com 3 símbolos que serão demonstrados na lousa e exaustivamente repetidos para que possam ser memorizados pelas crianças.

É preciso que haja uma certa garantia de que reconhecem os símbolos, para que a avaliação seja o mais fiel possível.

PROCEDIMENTO

O aplicador dirá às crianças ao mesmo tempo que traça na lousa os símbolos.

- Vejam! Isto é uma cruz
- Vejam! Isto é um círculo
- Vejam! Isto é um risco
- Pois bem, quando eu disser

RISQUE vocês farão um risco e o aplicador aponta o mesmo.

— Quando eu disser, FAÇA UMA CRUZ vocês farão isto, e o aplicador aponta a cruz.

— Quando eu disser FAÇA UM CÍRCULO vocês farão isto, e o aplicador aponta o círculo

Estas instruções serão repetidas tantas vezes quantas o aplicador sentir necessárias.

As cores serão reconhecidas no sentido horizontal, isto é, a partir da primeira cor, mas todas devem ser mencionadas, para se determinar o nível do conhecimento das cores, se primárias ou secundárias.

Exemplo de uma ordem de aplicação:

— Ponha o dedo na 1ª fileira de cores (as de cima)

— Agora faça uma cruz no

Pronto!

— Agora faça um risco no



Pronto!

— Agora faça um círculo no

Pronto!

E assim por diante.

CONTAGEM DE PONTOS – CORES

— dar 1/2 ponto pelo acerto

— dar 1/2 ponto pela pronúncia

Portanto, cada cor valendo 1 ponto, o total será de 14 pontos.

ESTRUTURAS E VERBOS

A aplicação deste teste obedece à mesma dinâmica usada no teste de vocabulário.

No acerto coloca-se c (de certo)

No desconhecimento uma cruz.

No erro, transcreve-se o que a criança disse, seja a nível da cena ou da pronúncia.

O tempo dado para que a criança inicie sua resposta é de 10".

— o total máximo de pontos será 72.

Respostas corretas e contagem de pontos:

1) O que a moça está fazendo?
Rezando

2) O que o moco está fazendo?
Nadando

3) O que eles estão fazendo?

Assistindo televisão

4) O que ela está fazendo?

Costurando

5) O que ela está fazendo?

Cantando

6) O que eles estão fazendo?

Lavando o carro

7) O que ela está fazendo?

Ouvindo música

8) O que ele está fazendo?

Andando de moto

9) O que essa moça está fazendo?

Batendo ou escrevendo a máquina

10) O que ele está fazendo?

Dormindo

11) O que elas estão fazendo?

Plantando ou regando

12) O que ele está fazendo?

Pintando a casa

13) O que ele está fazendo?

Dançando

14) O que ele está fazendo?

Pescando

15) O que está acontecendo?

Ele está no dentista ou está tratando o dente

16) O que está acontecendo?

Eles estão cantando Parabéns. É uma festa de aniversário

17) Onde eles estão?

No hospital

18) O que está acontecendo?

Eles estão acordando

- 19) O que eles estão fazendo?
Brincando

AS PERGUNTAS DE 1 A 19 VALEM 1 PONTO CADA

- 20) O que eles estão lendo?
Jornal — 2 pontos
- 21) Onde está essa moça?
Na janela — 1 ponto pelo acerto, 1 ponto pela pronúncia. Total: 2 pontos
- 22) Onde estão esses meninos?
Se a resposta for: na piscina, 1 ponto
à beira da piscina, 2 pontos
- 23) O que está acontecendo? O homem esqueceu alguma coisa?
Chovendo, 1 ponto
Esqueceu o guarda-chuva, 1 ponto
Total: 2 pontos
- 24) O que eles estão fazendo?
Jogando tênis, 2 pontos
- 25) O que eles estão fazendo?
Jogando futebol, 2 pontos
- 26) O que está acontecendo?
As mocas subiram na mesa (1 ponto) porque com medo do rato (1 ponto). Total: 2 pontos
- 27) O que está acontecendo?
Obs.: A criança deve reconhecer a situação de compra e venda, caso isto não aconteça, chamar atenção da criança, dizendo: Então, porque o rapaz está com a mão no bolso? (2 pontos)
- 28) Onde elas estão?
Fazendo compras. 1 ponto ou
No super mercado. 2 pontos
Total: 2 pontos

- 29) O que ela está fazendo?
Fazendo comida. 1 ponto ou
Cozinhando. 2 pontos
Total: 2 pontos

- 30) O que esse moco está fazendo?
Se a criança disser, fazendo o muro ou a casa valerá 1 ponto
Construindo, valerá 2 pontos, mais 1 ponto pela pronúncia correta
Total: 3 pontos

- 31) Uma sala cheia de livros tem um nome especial. Qual é?
Biblioteca. (2 pontos) — pelo acerto, 1 ponto pela pronúncia correta
Total: 3 pontos

- 32) Este casal vai viajar. Você sabe do que eles vão viajar?
De avião. 1 ponto
Como se chama o lugar onde ficam todos os aviões?
Aeroporto. 1 ponto pelo acerto, 1 ponto pela pronúncia. 2 pontos
Total: 3 pontos

- 33) Qual o nome desses objetos?
garfo — 1 ponto
faca — 1 ponto
colher — 1 ponto
copos — 1 ponto
Total: 4 pontos

- 34) Onde se passa essa cena?
No cabeleireiro — 1 ponto pelo acerto, outro pela pronúncia
Total: 2 pontos

- 35) Reconhecimento, plural e quantidade.
1 ponto para cada. Portanto, 3 pontos por item.
Total: 18 pontos

NOTA IMPORTANTE: O aplicador escreve exatamente o que a criança falou e como falou.

RESUMINDO. OS TOTAIS MÁXIMOS DE
PONTOS SERÃO:

Exercícios Gráficos = 54 pontos
Vocabulário = 120 pontos
Estruturas e Verbos = 72 pontos
Cores = 14 pontos
Formas = 8 pontos
Motricidade Fina e Geral = 202 pontos
Total geral de pontos = 470 pontos

TABELA DE AVALIAÇÃO

Conceito	nº de pontos	valor numérico	pontos obtidos	Classe e Idade
Hors Concours	470	10		8 anos
Excelente	469 424	9,5		1ª Série de alfab. 7 anos
Ótimo	423 377	9		Pré de alfab. 6 1/2 anos
Muito Bom	376 330	8		Pré de alfab. 6 anos
Bom	329 283	7		Pré de alfab. ou Prontidão 5 1/2 anos
Regular	282 236	6		Prontidão 5 anos
Fraco	235 188	5		Prontidão ou Jardinzinho 4 1/2 anos
Insuficiente	abaixo de 188	4		

