

SONIA MARIA LEITE DAVOLI

RELAÇÕES ENTRE AS HABILIDADES BÁSICAS E O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇAS DA 1ª SÉRIE DO PRIMEIRO GRAU

Este exemplar corresponde
à redação final da Dissertação
defendida por Sonia Maria Leite
Davoli e aprovada pela comissão
julgadora em :

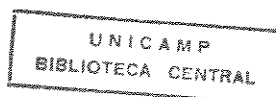
Data : 20/2/90

Assinatura : *Imp. Antônio de Al. Luf*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1990



Dissertação apresentada
como exigência parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação (Psicologia Educacional) à
Comissão Julgadora da Universidade
Estadual de Campinas, sob a
orientação do Prof. Dr. Sergio
Antonio da Silva Leite.

Campinas - 1990

Comissão Julgadora

Impr. Antonio d. Sil. Cruz

~~Alf. Geraldo Neri~~

~~Leizma~~

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem a contribuição das seguintes pessoas, às quais quero aqui deixar meus agradecimentos :

Ao Prof. Dr. Sergio Antonio da Silva Leite, pela orientação desse trabalho, por sua dedicação e amizade.

Ao Prof. Dr. James Patrick Maher, a quem devo a realização dos cálculos estatísticos deste trabalho e também excelentes sugestões.

A Diretora e às Professoras da Escola onde esta pesquisa foi realizada.

A Maria do Carmo (Dedé), minha amiga, que serviu como ajudante e incentivadora constante durante todo o trabalho.

A todas as pessoas que de uma forma ou de outra auxiliaram-me durante as diversas fases deste trabalho.

Ao meu marido, Pedro, e a meus filhos, Renata, Pedrinho, Aninha e Isabel, por todas as horas que eu não lhes dediquei.

E, principalmente, às crianças que foram sujeitos deste estudo, pelo muito que me ensinaram.

... Refleti muito sobre o que poderia ser a educação de uma criança. Penso que haveria necessidade de estudos básicos, muito simples, onde a criança aprenderia que ela existe no seio do Universo, em um planeta cujos recursos mais tarde deverá aproveitar, que ela depende do ar, da água, de todos os seres vivos, e que o menor erro ou a menor violência ameaça destruir tudo. Aprenderia que os homens se mataram mutuamente nas guerras que sempre produziram outras guerras, e que cada país arranja sua história de forma mentirosa, de modo a lisonjear seu orgulho. Ensinariam a ela o suficiente do passado para que se sentisse ligada aos homens que a precederam, para que os admirasse onde o merecessem, sem fazer deles ídolos, nem do presente nem de um hipotético futuro. Tentariam familiarizá-la ao mesmo tempo com os livros e as coisas; saberia o nome das plantas, conheceria os animais, sem se entregar às horrendas dissecações impostas às crianças e aos jovens adolescentes sob pretexto de biologia; aprenderia a dar os primeiros cuidados aos feridos; sua educação sexual compreenderia a observação de um parto, sua educação mental, a visão dos doentes e dos mortos. Dariam a ela, as simples noções de moral, sem a qual a vida em sociedade é impossível. Em matéria de religião, não se imporia a ela qualquer prática ou qualquer dogma, mas lhe diriam alguma coisa sobre todas as grandes religiões do mundo e sobretudo aquelas do país em que ela se encontra, para despertar o respeito e destruir antecipadamente certos odiosos preconceitos. Ensinar-lhe-iam a gostar do trabalho, quando o trabalho é útil, e a não se deixar envolver pela impostura publicitária. Há meios de se falar às crianças de coisas verdadeiramente importantes, mais cedo do que se faz.

Yourcenar, M. De olhos abertos. Rio de Janeiro : Ed.Nova Fronteira, 1980; 253.

SUMARIO

O presente estudo teve por objetivo observar as relações entre as chamadas Habilidades Básicas e o Processo de Alfabetização de alunos da 1ª série do primeiro grau, da rede pública de ensino.

Os alunos de duas 1ªs séries foram divididos e submetidos ao período preparatório o qual foi diferenciado: para a 1ª série A foi utilizado um programa sistematizado e orientado; para a 1ª série B, não foi utilizado o programa, deixando o planejamento das atividades a cargo da professora. Após o período preparatório, houve a verificação das Habilidades Básicas, através de um instrumento previamente planejado, em todos os alunos das duas 1ªs séries os quais, posteriormente, foram remanejados, ficando os que obtiveram melhores resultados na 1ª série A e os que obtiveram resultados mais baixos, na 1ª série B. A partir daí iniciou-se o Processo de Alfabetização formal nas classes, havendo periodicamente a verificação deste processo através de ditados de listas de palavras formadas pelos conteúdos das lições da cartilha até então desenvolvidas.

A relação mais importante verificada neste estudo, foi a de que os alunos que tiveram as Habilidades Básicas garantidas pela aplicação do programa sistematizado obtiveram melhores resultados durante o Processo de Alfabetização.

SUMMARY

The objective of the present study was to observe the relations of what is called the Basic Abilities in the Learning Process in first grade students of the public schools.

The students were divided into two first grade classes and submitted to the preparatory period. In first grade A a systematic and orientated program was applied. In first grade B a program was not applied. The teacher in classroom B had to do the planning of the activities on her own. After the preparatory period there was an evaluation of the Basic Abilities in all students from both classrooms. The students that got the best results were put in classroom A and students that got lower results were put in classroom B. The Formal Learning Process began in both classrooms from there on. Periodical evaluations of the Process were done through dictation of lists of words taken from the lessons in student's book.

The most important observations made in this work were the students that had their Basic Abilities oriented by the systematic program obtained better results during their Learning Process than of those whose Basic Abilities were not oriented by the Program.

INDICE

	Página
SUMARIO	vi
LISTAS DE ANEXOS	ix
LISTAS DE FIGURAS	x
LISTAS DE TABELAS	xi
Capítulo	
I. INTRODUÇÃO	1
Prontidão: Conceito e Fundamento	1
Objetivo do Estudo	11
II. MÉTODO	14
Escolha da Escola	14
Descrição da Escola	15
Caracterização da População	17
Descrição dos Instrumentos Utilizados	18
Procedimento	21
1) Delineamento Geral	21
2) Etapas do Procedimento	23
III. RESULTADOS	41
1) Resultados do Instrumento 1 - Avaliação das Habilidades Básicas para a Alfabetização	42
2) Resultados do Instrumento 2 - Lista de Palavras para Avaliação do Processo de Alfabetização	52
3) Análise qualitativa dos tipos de erros encontrados no instrumento 2	56
4) Síntese dos Resultados	60
IV. DISCUSSÃO	62
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	78
ANEXOS	80

LISTA DE ANEXOS

Anexo	Página
I. Dados sobre a população : sexo, data de nascimento, profissão do pai e escolaridade anterior dos sujeitos	81
II Instrumento 1 - Avaliação das Habilidades Básicas para a Alfabetização	83
III Instrumento 2 - Listas de Palavras para Avaliação do Processo de Alfabetização	95
IV Síntese dos Programas Utilizados	98
V Grupo A : Percentagens de acertos de cada aluno do grupo A, nas 8 listas do Instrumento 2; médias individual e grupal	103
VI Grupo B : Percentagens de acertos de cada aluno do grupo B, nas 8 listas do Instrumento 2; médias individual e grupal	105

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Percentagem de alunos, em cada nível de pontuação geral, nos grupos A e B	46
2. Percentagens médias de acertos, dos grupos A e B, nas 8 listas do Instrumento 2	54

LISTA DE TABELAS

Tabela	Página
1. Número do aluno, sexo, data de nascimento, profissão do pai, idade e escolaridade dos alunos do grupo A	34
2. Número dos alunos, sexo, data de nascimento, profissão do pai, idade e escolaridade dos alunos do grupo B	35
3. Pontuação obtida pelos alunos do grupo A no Instrumento 1, e as respectivas idades	44
4. Pontuação obtida pelos alunos do grupo B no Instrumento 1, e as respectivas idades	45
5. Percentagens de alunos, distribuídos pelas três faixas de percentagens de acertos, nos dois grupos, em cada área avaliada pelo Instrumento 1	48
6. Média de acertos dos alunos dos dois Grupos em cada área do Instrumento 1, os respectivos DP e t	49
7. Número de alunos do sexo Masculino e Feminino, nos dois grupos	51
8. Médias de acertos dos grupos A e B, nas 6 listas do Instrumento 2, em função do número total de sílabas de cada lista; DP e t	55
9. Número de erros em cada lista do Instrumento 2 segundo as categorias de Leite (1980), nos dois grupos A e B e número total de erros em cada lista nos dois grupos	59

CAPITULO I

INTRODUÇÃO

Prontidão: Conceito e Fundamentos

O termo prontidão para a Alfabetização, apareceu pela primeira vez no Report of the National Committee on Reading (National Society for Study of Education, 1925) e segundo Sanderson (1963, apud Oliveira, 1986) desde então tem sido alvo de diferentes interpretações.

Definir prontidão implica em uma tarefa de revisão histórica e evolutiva da própria concepção de desenvolvimento infantil e da Alfabetização, já que estes temas sempre se interrelacionaram dentro da Psicologia e mais especificamente da Psicologia Educacional.

Até o fim da 2ª Guerra Mundial, a Psicologia encontrava-se fortemente influenciada pelas concepções pré-deterministas em relação ao desenvolvimento, postulando teses como o caráter fixo da inteligência, o desenvolvimento pré-determinado pela hereditariedade, a irrelevância da experiência cognitiva nos primeiros anos de vida e a maior importância das experiências emocionais do que as cognitivas no desenvolvimento posterior da criança. A capacidade intelectual de uma criança era tida e medida pelo Q.I. (Quociente Intelectual) e seu desempenho escolar era entendido como consequência de seu nível de inteligência constante, determinado basicamente pela

hereditariedade. (Patto, 1973)

Dentro desta formulação, cada padrão de comportamento que se manifesta numa criança é um estágio natural no qual não se deveria intervir (Hall, G.S., 1949, apud Hunt, 1975, pag. 14)... Sendo a inteligência fixa e o desenvolvimento pré-determinado, a inferioridade intelectual das crianças provenientes de famílias de baixo nível educacional e sócio-econômico deveria ser considerada como uma consequência inalterável. (Hunt, 1975, pag. 22)

Uma das consequências dessas concepções pré-deterministas do desenvolvimento foi a crença de que as habilidades de uma criança não podem ser aceleradas pelo exercitamento ou treinamento, uma vez que são determinadas prioritariamente pelas condições hereditárias (Oliveira, 1986). Com isto, minimizou-se o papel do ambiente no processo de desenvolvimento.

Patto (1973) afirma que:

Defender a tese do desenvolvimento pré-determinado, significa acreditar que o repertório dos comportamentos de um organismo surge automaticamente, à medida em que as estruturas anátomo-fisiológicas amadurecem. Isso equivale afirmar que a prática tem pouco efeito sobre o ritmo em que o desenvolvimento se processa. (pag. 28)

A autora relembra que estas concepções tiveram funestas consequências para a Psicologia Infantil e da Aprendizagem, visto que levaram a posturas como: a) o desestímulo em relação à educação pré-primária em função do descrédito pela estimulação cognitiva nos primeiros anos de vida da criança, b) a crença de que o potencial cognitivo de uma criança era determinado pela sua hereditariedade forneceu as bases para a individualização dos problemas de aprendizagem e a consequente estigmatização das crianças de classes sociais menos favorecidas.

Vernan, Green e Simmons (apud Oliveira, 1986), autores

que defendem a abordagem pré-determinista, também chamada de maturacional, explicam a prontidão em função do amadurecimento espontâneo e apresentam a noção de uma idade mental mínima como único requisito para se iniciar o processo de leitura e escrita.

Posteriormente, várias pesquisas foram realizadas cujos resultados implicaram na revisão das concepções e crenças pré-deterministas em favor de uma concepção interacionista, ressaltando os efeitos do meio ambiente no processo de desenvolvimento dos indivíduos (Hunt, 1964). Assim, os trabalhos de Hebb (1949) sugerem que a importância das primeiras experiências aumenta à medida em que se sobe na escala filogenética. No mesmo sentido, os trabalhos de Goldfarb (1953, apud Hunt, 1964) demonstram os efeitos prejudiciais do ambiente restrito e não responsivo no desenvolvimento da inteligência e na capacidade de perseverar numa tarefa, em crianças institucionalizadas comparado-se com crianças de lares adotivos, vivendo em ambientes com experiências mais variadas e mais responsivas. Também Dennis (1960) verificou que, em orfanato com ambiente de mudanças mínimas de estimulação, 60% das crianças de dois anos de idade não se sentavam sem ajuda e 85% das de quatro anos não andavam sozinhas. Assim, o próprio trabalho de pesquisa ajudou a derrubar as concepções pré-deterministas, dando origem a novas teorias, como as de Piaget, Gagné, etc, levando a Psicologia Infantil e do Desenvolvimento a novos e promissores caminhos.

Oliveira, (1986, pag. 34) cita os autores Blair et alii, Sawrey e Telford, Patto, Hoskinson e Wadsworth que também defendem as concepções interacionistas, explicando a aprendizagem

ou a prontidão em termos da atuação conjunta de processos maturacionais e da ação do meio ambiente.

Deutsch (1975), afirma que:

Um grande número de provas tem mostrado que a experiência social de uma criança é um fator que exerce grande influência sobre o desenvolvimento; além disso, é óbvio também que a relação entre a experiência e o desenvolvimento é extremamente complexa... As provas que estão sendo acumuladas apontam mais e mais para a influência de antecedentes ambientais sobre o desenvolvimento de padrões de linguagem e de cognição da criança e para uma conseqüente difusão dos efeitos de tais padrões para todas as áreas de sua realização acadêmica e psicológica. Antecedentes ambientais deficientes levam, então, à inadequação de tais padrões. (pag. 121)

O autor propõe que as inadequações de experiências presentes no ambiente social podem ser compensadas através de um enriquecimento planejado de experiências, canalizadas através de melhores escolas. (pag. 125)

Kramer (1982) chama a atenção para os problemas que aparecem a partir desta concepção interacionista, visto que a reforma pedagógica foi confundida com mudança social e a educação pré-escolar passou a ser vista como solução para os problemas urbanos, econômicos e sociais (pag. 38). Saiu-se do fatalismo biológico, onde o fracasso escolar da criança era atribuído à desigualdade individual e passou-se a crer no fatalismo sociológico, culpando-se o meio onde a criança vive como o causador de seu fracasso escolar e alimentando com esta postura as chamadas pedagogias da compensação, que pretendem corrigir a desigualdade social através da ação pedagógica, negando assim a própria desigualdade social. Seguindo esta postura, passou-se das críticas para soluções compensatórias, principalmente na pré-escola, para a qual se propôs como função principal a de

compensar as deficiências das crianças pobres, pois estas estavam aquém da realização das crianças oriundas das camadas sociais superiores.

Kramer (1986) sintetiza esses *caminhos* das propostas interacionistas dizendo que:

Durante muito tempo, nós, educadores, acreditamos nas possibilidades de, através da escola, modificar a sociedade. O tão falado "otimismo pedagógico" carregava uma esperança de mudança, fosse ela conseguida por meio de métodos inovadores, de estratégias tecnicistas ou modelos eficientes de trabalho... A partir de um enfoque mais radical e do fracasso das propostas educacionais implementadas pelo Estado, passamos a encarar a Escola como instrumento de reprodução e manutenção das desigualdades sociais. E afundamos na nossa desesperança de que através da Educação nada poderia ser transformado, mas apenas conservado. O pessimismo pedagógico abateu-se sobre os educadores...

...no entanto, numa percepção atual mais viva da sociedade e da História, numa perspectiva mais consciente do movimento dinâmico e dialético da realidade social, procuramos nos orientar por um realismo pedagógico, que, resgatando o papel da Escola e da Educação, leva em consideração seus limites e portanto, suas possíveis contribuições a uma sociedade em mudança. (Kramer, 1986, pag. 180)

Em outro trabalho a autora propõe que a Alfabetização, enquanto processo, não pode ficar restrita a antagonismos teóricos onde se discute o ensino da leitura e escrita como processo *mecanizado e passivo* ou se este ensino deve ser fruto do contato e convívio com produções da criança que favoreçam a construção ativa e dinâmica da linguagem escrita, mas sim que, para existir o domínio efetivo da leitura e da escrita, é preciso existir a compreensão de que a linguagem escrita tem um aspecto simbólico (as palavras representam idéias, sentimentos, coisas), como também é preciso haver a aquisição dos mecanismos básicos do código escrito (como análise e síntese, discriminação visual e auditiva, etc) (Kramer, 1986).

Observa-se que nas abordagens interacionistas do desenvolvimento infantil, existe uma variação muito ampla em relação aos aspectos envolvidos no processo de Alfabetização, bem como os seus determinantes. Oliveira (1986) faz um levantamento dos autores e dos aspectos que consideram importantes. A autora afirma que enquanto alguns autores se detêm mais nos processos psicomotores como Aguirre, Poppovic e Moraes, Jadouille, Rigal, Isaac, outros enfatizam os processos linguísticos, como Giordano, Arthey e Poppovic; outros autores ainda, enfatizam o desenvolvimento cognitivo associado aos aspectos emocionais como Stanffer, Elkind, Micotti, Pain, Wadsworth, Ferreiro e Teberosky e Rego.

Soares (1985) considerando a multiplicidade de facetas do processo de Alfabetização discute algumas das principais perspectivas sob as quais esse processo pode ser estudado, agrupando-as em três categorias: o conceito de Alfabetização, a natureza do processo de Alfabetização e os condicionantes desse processo. A autora demonstra as implicações das diferentes perspectivas para os problemas de método, material didático, definição de pré-requisitos e formação do professor alfabetizador, defendendo a necessidade de uma teoria coerente de Alfabetização, que concilie resultados e integre estruturadamente os estudos sobre as diferentes facetas do processo.

Respeitando essa proposta de Soares e concordando com a *multiplicidade de facetas* do processo de Alfabetização e seus determinantes, optou-se, no presente trabalho, por utilizar como fundamentação teórica, a visão de prontidão desenvolvida por Poppovic (1966, 1968) e Leite (1984 b).

Poppovic (1968) define prontidão para a Alfabetização como a etapa considerada ótima para a aprendizagem da leitura e da escrita, que não provém da simples maturação do sistema nervoso, mas de um desenvolvimento integral e harmonioso da criança... Neste sentido, a prontidão dependeria de: a) um potencial genético suficiente e bem desenvolvido; b) um adequado desenvolvimento das funções que fazem parte do sistema funcional de linguagem; c) um determinado nível de experiência, aprendizagem, socialização e exercitação, que tenha possibilitado a evolução e a interrelação harmoniosa das funções do sistema funcional da linguagem.

A autora empresta de Luria, psicólogo e neurologista russo, conceitos como função, sistema funcional e a importância da linguagem no desenvolvimento.

Luria define função:

Como a complexa atividade adaptativa de um organismo, dirigida à realização de uma tarefa e tendo um papel fisiológico ou psicológico específico na atividade vital do animal... Uma função deve ser entendida como um sistema funcional dirigido para a execução de uma determinada realização, trabalhando como entidade global, organizando o fluxo de excitação e coordenando a atividade dos órgãos isolados. A característica mais significativa de um sistema funcional é ser, via de regra, baseado numa complexa constelação dinâmica de conexões, situadas em níveis diversos do sistema nervoso, que, na realização da tarefa adaptativa, podem ser mudadas sem que a tarefa se modifique... Não se pode, portanto associar uma função a um centro isolado e estático, mas deve-se entender a localização das funções como graduações sucessivas e simultâneas em diferentes sistemas dinâmicos, cujos elementos mantêm diferenciação, desempenhando, no entanto, papel fundamental e altamente especializado na atividade integrada. (Luria, 1966, apud Poppovic, 1968, pags. 24 e 25).

... A Linguagem, tem um papel decisivo na mediação dos processos mentais, pois é, graças a ela que é possível generalizar, pensar logicamente, adquirir, reter e selecionar conceitos e, desta forma, ir criando novos sistemas funcionais. (Luria, 1966, apud Poppovic, 1968, pag. 30).

O sistema funcional da linguagem é constituído pela fala, leitura e escrita.

A fala apresenta papel decisivo na formação das funções mentais superiores. Através da fala a criança modifica sua função perceptiva, abandonando as impressões concretas e passando a lidar com conceitos e relações generalizadoras (pag. 32)... É também através da fala que a criança se comunica com o mundo, conhecendo o seu próprio corpo e as noções de tempo-espço. Apesar da fala ser importante no desenvolvimento global do indivíduo, ela não se estabelece adequadamente se, durante seu desenvolvimento, não houver o interrelacionamento harmonioso de outras funções como: percepção visual, coordenação motora, orientação espacial, noção de esquema corporal e estruturação temporal, além, é claro, de um bom aparelho fonador e de uma boa capacidade de percepção auditiva. (Poppovic 1968, pag. 31)

A fala, somada ao pensamento, forma o que se chama de linguagem interior, cuja aquisição permite à criança evoluir para as outras etapas do sistema funcional da linguagem, que são a leitura e a escrita.

Poppovic considera como elementos essenciais para a leitura, a discriminação visual fina, a orientação espacial dos símbolos, o sentido de direção e localização, a coordenação viso-motora, a boa articulação da palavra e a apreensão da combinação espaço-tempo.

Na aprendizagem da escrita têm maior importância a discriminação auditiva da composição de sons, a decodificação de sons em imagens visuais adquiridas, a organização e orientação espacial dos elementos, a sequência temporal dos mesmos, a coordenação motora fina e discriminada e o conhecimento e controle do próprio corpo e da simetria de seus lados em relação ao espaço disponível para a ação motora.

É importante ressaltar que, para Poppovic (1968), a fala, a escrita e a leitura não podem ser consideradas como

funções autônomas, isoladas ou justapostas, pois são abertas umas às outras, dependentes das mesmas funções básicas, que, por sua vez, delas necessitam para uma correta evolução.

Assim, a autora salienta que, independente da classe social, a criança deve possuir um determinado nível de desenvolvimento das estruturas mentais para que ela possa aprender a ler, escrever e fazer contas. O desenvolvimento não é uma sequência linear, função basicamente do sistema nervoso, mas sim uma sequência de modificação evolutiva constante, função do processo dialético entre o indivíduo (físico e psicológico) e o meio que o cerca (Poppovic, 1968).

Por outro lado, autores como Hookinson e Neri (apud Oliveira, 1986) e Leite (1984 b), centralizam as suas explicações a respeito da prontidão no papel das experiências passadas representadas por habilidades aprendidas. O que se ressalta é o ambiente que provê estimulação e reforçamento adequados de maneira estruturada e sistemática, desenvolvendo habilidades que obedecem a uma sequência contínua de dificuldades.

Leite (1984 b) relata que as concepções teóricas inadequadas frequentemente difundidas na escola para justificar os problemas enfrentados na Alfabetização de crianças de 12 série e o alto índice de evasão e repetência nessa população, devem-se, em parte, ao baixo nível de informação dos professores sobre o conceito de prontidão e suas implicações pedagógicas durante o período preparatório.

O conceito de prontidão é utilizado quase como sinônimo do conceito de maturidade. Assim, como essas crianças não preparadas iniciam-se precocemente na alfabetização, acabam apresentando dificuldades, sendo esse fracasso explicado pelo professor como a criança não estar madura

para ler e escrever. O conceito de maturidade é usado pela Escola como um conceito pré-determinado em função do tempo e que ocorreria de dentro para fora do indivíduo... As verdadeiras condições da realidade ambiental da criança ficam assim, minimizadas frente ao problema que é colocado como sendo da própria criança. (Leite, 1984 b, pag. 23)

O autor afirma que:

Os chamados pré-requisitos para a alfabetização não surgem automaticamente como num passe de mágica; ao contrário, dependem das experiências de aprendizagem anteriores surgidas em função da constante interação do indivíduo com seu meio ambiente... A aprendizagem de habilidades complexas depende de outras habilidades anteriores que já tenham sido aprendidas. Pode-se dizer que a aprendizagem se dá através de um processo cumulativo. (pag. 24)

O autor propõe que a partir deste referencial, é possível analisar os comportamentos pré-requisitos para a leitura e escrita e que facilitem esse processo. Através do planejamento de instrumentos para avaliar o repertório básico comportamental da criança em relação a esses pré-requisitos, poderia a escola dirigir a sua ação educacional para programas que tentassem garantir os referidos pré-requisitos.

Assim, o termo *prontidão* torna-se obsoleto da maneira como vinha sendo utilizado, dentro da visão pré-determinista, podendo ser substituído, segundo o autor, por *repertório básico*.

O autor propõe ainda que:

A questão do desenvolvimento dos comportamentos pré-requisitos para a alfabetização deve ser compreendida e discutida também como uma questão educacional; ou seja, uma vez que essas habilidades e conceitos vão ser apreendidos através da interação da criança e o seu meio e o planejamento das condições desse meio ambiente são de responsabilidade do professor, pode-se concluir que o desenvolvimento desses comportamentos pré-requisitos são, portanto, responsabilidade também dos educadores. [...] Cabe portanto, aos educadores, a análise de pesquisas e programas educacionais voltados para a

concretização dessa proposta: quais os comportamentos pré-requisitos para a alfabetização e como ensiná-los. (Leite, 1984 b, pag. 25)

Observa-se que, independente da abordagem adotada, sobre os aspectos julgados prioritários para o processo de Alfabetização, é consenso entre os autores a aceitação do papel das experiências relevantes a partir de sua relação com o meio ambiente, no desenvolvimento das habilidades ou capacidades necessárias para que a criança esteja em condições de ser alfabetizada. Em todas as concepções interacionistas vem implícita a idéia de que estas experiências do indivíduo com o meio devem ter sua relevância ligada ao conceito de *qualidade de interações*, isto é, que as relações indivíduo-meio ambiente e indivíduo-indivíduo, possibilitem alterações significativas nos padrões de comportamento, em todos os aspectos desse indivíduo-cognitivo, emocional e social.

Objetivo do Estudo

Pelo exposto até aqui, pode-se concluir que a Alfabetização é, dentro da Psicologia Educacional, um dos temas mais polêmicos e de maior interesse para os educadores, tanto a nível de teoria como da *praxis*.

Soares (1985) afirma que a Alfabetização não é uma habilidade, mas sim, um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado, inexistindo ainda uma teoria coerente da Alfabetização que integre os estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas.

Dentro desta proposta de integração dos diferentes aspectos do processo de Alfabetização é que o presente trabalho se insere.

Através de um estudo descritivo-exploratório, procurou-se observar algumas relações subjacentes aos pressupostos teóricos já validados por outros pesquisadores (Poppovic, 1966; Leite, 1984 b).

Considera-se que todo conhecimento científico se dá de forma cumulativa, em relação a qualquer fenômeno ou objeto. Assim, não se podem descartar relações importantes, demonstradas empiricamente, sem comprovar a sua inviabilidade científica. Da mesma forma, não se pode substituí-las, somente por *modismos*. A Alfabetização é uma das áreas da Educação que mais sofrem a influência de propostas antagônicas, isto é, determinadas concepções são apresentadas como se fossem a negação de outras concepções anteriores, sem o devido respaldo científico, dificultando dessa maneira uma visão mais integrada, que daria aos educadores melhores informações sobre o processo como um todo.

O presente estudo tem, por objetivo, observar as possíveis relações entre Habilidades Básicas e o processo de Alfabetização, em alunos da 1ª série do primeiro grau.

A primeira justificativa deste trabalho é que nas pesquisas realizadas sobre Habilidades Básicas para Alfabetização, tanto Poppovic (1966) quanto Leite (1984, a, b) estudaram os efeitos da Habilidades Básicas no desempenho das crianças de 1ª série, mas nem sempre analisaram tais efeitos diretamente sobre o processo de alfabetização propriamente dito.

Além disso, os delineamentos utilizados por aqueles autores não previram algum tipo de comparação direta do desempenho entre diferente grupos em função dessas Habilidades Básicas.

Neste trabalho, observou-se o desempenho, durante o período inicial de Alfabetização de dois grupos de alunos com mesma origem sócio-econômica; um deles foi submetido inicialmente a um programa sistematizado, visando o desenvolvimento de Habilidades Básicas, enquanto que o outro foi submetido ao chamado período preparatório tradicionalmente desenvolvido na escola.

Uma segunda justificativa para a realização desse estudo é baseada no pressuposto, em vista das taxas de evasão e repetência ocorridas na 1ª série do primeiro grau, de que os professores que trabalham nestas séries necessitam de demonstrações sobre a eficiência da utilização de programas estruturados para o seu trabalho de desenvolvimento das chamadas Habilidades Básicas, na fase inicial do processo de Alfabetização.

Dewey (1964) afirma que:

O valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudo, está na possibilidade que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança, e assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental. O principal mérito, o valor do programa e das matérias, é para o professor e não para os alunos. Eles aí estão para mostrar ao professor quais são os caminhos abertos à criança, para que ela, por sua própria atividade, oriente naquela direção, para seu pleno desenvolvimento. (pag. 61)

Foi por acreditar nesta proposta de Dewey sobre a Educação, que se procurou, através deste estudo observar relações que favoreçam o aparecimento de novas propostas e caminhos para um melhor entendimento do processo de Alfabetização escolar.

CAPITULO II

MÉTODO

Escolha da Escola

O presente estudo foi realizado durante o período letivo de 1986, em uma escola estadual de primeiro grau, na cidade de Moji Mirim, estado de São Paulo.

A escola está localizada em um bairro da periferia, com moradores de classe sócio-econômica baixa, casas simples de alvenaria e barracos de madeira, sem pavimentação em suas ruas, mas com saneamento básico, água e luz. O bairro possui poucas casas comerciais, alguns bares e vendas e nenhuma área de lazer ou praças.

A escolha dessa escola para o estudo deveu-se a três critérios previamente estabelecidos pela observadora, em decorrência das necessidades metodológicas adotadas. São eles:

1º) Era necessário que o estudo fosse realizado em uma escola que pertencesse à rede pública estadual, pois é nessas escolas que se observam os maiores índices de repetência e abandono escolar, principalmente nas séries iniciais do primeiro grau, em comparação com as redes municipal e particular.

2º) Da mesma forma, nas escolas da rede pública estadual também estão concentrados os maiores problemas do processo de ensino-aprendizagem na área da Alfabetização, sendo portanto prioritário que nessas escolas os pesquisadores

realizem suas pesquisas com posterior retorno de resultados e propostas de soluções.

32) A escola deveria possuir duas 1as séries do primeiro grau no mesmo período, para que atendesse à necessidade da formação de dois grupos.

Além desses critérios, procurou-se também uma instituição onde houvesse interesse e colaboração por parte da diretoria e dos professores envolvidos. Para tanto, foram visitadas três escolas da periferia da cidade onde houve uma conversa informal entre as respectivas diretoras e a observadora sobre o estudo em si e do interesse em participar da mesma.

Na escola escolhida, encontrou-se maior receptividade à proposta do estudo, tanto da parte da diretoria quanto das professoras das 1as séries do primeiro grau.

O estudo foi iniciado com a aprovação do Supervisor de Ensino responsável pela escola e seu projeto foi anexado ao Plano Escolar de 1986 que a escola enviou à Delegacia de Ensino de Moji Mirim.

Descrição da Escola

O estabelecimento contava, em 1986, com duzentos e vinte e oito alunos, frequentando das 1as às 4as séries do primeiro grau, em dois turnos (manhã e tarde), apresentando nível sócio-econômico de médio para inferior, segundo dados colhidos junto à secretaria da escola, com relação a profissão dos pais.

Nas dependências da escola, funcionava também o Posto de Saúde Municipal, o que propiciava à população dos bairros próximos, contatos constantes com a escola, estimulando a

integração da mesma com a comunidade.

A escola atendia, além dos alunos do bairro, crianças que moravam em outros três bairros próximos, todos com características semelhantes em relação à população, urbanização e melhoramentos. Mas neste bairro, por ser mais antigo, concentravam-se a igreja, a escola, o Posto de Saúde, em síntese, as instituições básicas da comunidade.

O prédio da escola foi cedido pela Prefeitura e contava com 4 salas de aula, instalações sanitárias para alunos, uma cozinha e um grande pátio coberto que servia também como refeitório, sendo que as outras dependências do prédio eram ocupadas pelo Posto Médico-Odontológico Municipal.

A diretoria funcionava em uma saleta que servia também como farmácia. Nesta saleta foram aplicados os instrumentos individuais utilizados no presente estudo.

As salas de aula possuíam carteiras, cadeiras, quadro-negro, mesa e cadeira para o professor. A escola tinha em comum, para todas as classes, jogos de carimbos, pranchas, ábacos, mapa do corpo humano, sólidos geométricos, mimeógrafo, gravador, toca-disco, jogos de vocábulos, quebra-cabeça e material de sucata.

Os recursos humanos da escola consistiam em uma diretora assistente, uma escriturária, seis professoras nível I e uma professora A.C.T. (substituta).

Os recursos institucionais da escola eram garantidos pela A.P.M. (Associação de Pais e Mestres) e por projetos de assistência ao escolar em convênio com a Prefeitura Municipal. Através desses projetos os alunos recebiam assistência

médico-odontológica-alimentar (merenda) e material didático.

A escola era pobre, simples, mas com uma infra-estrutura que permitia um bom funcionamento, sendo que durante o período letivo de 1986 não houve problemas sérios de disciplina entre os alunos. A limpeza e normas de higiene eram muito valorizadas na escola entre os funcionários e os alunos, sendo este fato, provavelmente, consequência da escola funcionar junto com o Posto Médico.

Caracterização da População

A população deste estudo constituiu-se de 52 alunos da 1ª série do primeiro grau, sendo 24 alunos do sexo masculino e 28 alunos do sexo feminino, com idades que variavam de 6 anos e 7 meses a 11 anos.

Desses alunos, somente 15 não tinham frequentado a pré-escola; os outros já tinham cursado um ano ou mais nas pré-escolas da Prefeitura Municipal.

A escola, naquele ano de 1986, estava iniciando a implantação do Ciclo Básico.

Foram identificadas as profissões dos pais dos alunos através da ficha cadastral da escola, sendo as seguintes: 23 pais operários, 8 lavradores, 4 funcionários da Prefeitura, 5 pedreiros, 1 garçon, 1 escriturário em firma particular, 1 relojoeiro, 1 serralheiro, 1 cozinheiro de restaurante, 1 vendedor ambulante, 1 mecânico, 1 sapateiro, 1 operário aposentado, 2 metalúrgicos e 1 pintor de paredes.

Essas profissões podem ser encontradas no manual de vestibular da UNICAMP de 1988, baseadas na Classificação

Brasileira de Ocupações, como profissões colocadas dentro das seguintes categorias;

Categoria IV - Ocupações não manuais de rotina e assemelhadas. Ex: escriturário, metalúrgico. A percentagem dentro desta categoria é de 5,77% de pais nestas profissões.

Categoria VI - Ocupações manuais especializadas e assemelhadas. Ex: pedreiro, relojoeiro, sapateiro, serralheiro, pintor, operários, garçon. A percentagem de pais dentro desta categoria é de 65,38%.

Categoria VII - Ocupações manuais não especializadas. Ex: cozinheiro, guarda-noturno, lavrador (sem empregados), vendedor ambulante, coletor de lixo. A percentagem de pais dentro desta categoria é de 26,92%.

Oberva-se portanto, que as profissões encontradas se enquadram em categorias sócio-econômicas baixas, de acordo com a classificação apresentada pelo manual.

O Anexo 1 apresenta dados sobre a população : sexo, data de nascimento, profissão do pai, e escolaridade anterior de cada sujeito.

Descrição dos Instrumentos Utilizados

Para a realização deste estudo foram utilizados dois instrumentos que serão descritos a seguir:

Instrumento 1 - Para Avaliação das Habilidades Básicas para a Alfabetização

Esse instrumento teve por objetivo avaliar o repertório de Habilidades Básicas para a Alfabetização que o aluno

apresentava ao ingressar na 1ª série e ao término da mesma. Foi elaborado a partir de outros dois instrumentos que têm o mesmo objetivo: o I.A.R. - Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para a Alfabetização, de Leite, S.A.S. (1984 a) e o Teste Metropolitano de Prontidão, forma R, de Hildreth e Griffths, adaptado e padronizado no Brasil por Ana Maria Poppovic (1966).

No seu trabalho de pesquisa de doutoramento, Oliveira (1986), analisando quatro instrumentos de Avaliação de Habilidades Básicas, conclui que o I.A.R. e o Teste Metropolitano de Prontidão são instrumentos com índice de precisão acima de 0,96 no total e com um índice de preditividade de 0,65 e 0,69, respectivamente, considerados índices aceitáveis como medidas das Habilidades Básicas para a Alfabetização.

O instrumento utilizado no presente estudo foi constituído por dez áreas, descritas a seguir:

- Esquema Corporal - retirado do Teste Metropolitano de Prontidão, avalia a habilidade, precisão e percepção de detalhes da criança em desenhos da figura humana.

- Lateralidade - retirado do I.A.R. e tem por objetivo avaliar se a criança é capaz de identificar os lados direito e esquerdo em relação aos desenhos apresentados.

- Discriminação visual - baseado no I.A.R., formado por oito itens, tem por objetivo avaliar se a criança é capaz de identificar estímulos visuais (formas geométricas, letras, sílabas e palavras) iguais ou semelhantes. Procurou-se verificar a discriminação de rotações e detalhes nas figuras-estímulo.

- Discriminação auditiva - baseado no I.A.R., formado por oito itens, tem como objetivo avaliar se a criança é capaz de

identificar palavras iniciadas e terminadas por sons iguais ou diferentes.

- Análise e Síntese - retirado do I.A.R., formado por oito itens, tem por objetivo verificar se o aluno é capaz de identificar corretamente as partes componentes de um todo e vice-versa, o todo correspondente à união das partes, em estímulos geométricos, sílabas e palavras.

- Coordenação Motora Fina - retirado do I.A.R., tem por objetivo verificar se a criança é capaz de reproduzir graficamente, através de modelos, os principais movimentos para a escrita das letras.

- Cópia de Figuras - retirado do Teste Metropolitano de Prontidão, simplificado, tem por objetivo avaliar se a criança é capaz de reproduzir, a partir de um modelo, a figura correspondente, principalmente as linhas angulares.

- Construir sentenças - elaborado a partir de duas gravuras, tem por objetivo verificar se a criança é capaz de construir uma frase ou mais, a partir de gravuras, levando-se em conta dois aspectos: a) a estrutura formal do pensamento e b) a estrutura formal da frase.

- Pronunciar palavras - elaborado a partir do I.A.R. tem por objetivo verificar se a criança troca letras na emissão da fala; envolve todos os sons da língua.

- Silabar palavras - é um item que pertence à área da Análise e Síntese do I.A.R. e tem por objetivo verificar se a criança é capaz de verbalizar palavras dividindo-as em sílabas (análise auditiva).

As três últimas foram provas orais, aplicadas

individualmente.

O Anexo 2 apresenta o instrumento 1 utilizado.

Instrumento 2 para Avaliação da Aprendizagem na Alfabetização

Esse instrumento tinha por objetivo verificar o desempenho de cada aluno em relação ao processo de Alfabetização propriamente dito, desenvolvido pelas professoras em sala de aula.

Constou de oito listas de palavras que foram ditadas pela professora às crianças. As listas foram aplicadas a cada quatro lições, envolvendo os conteúdos até então ensinados cumulativamente. As palavras foram escolhidas à partir das lições da cartilha, dos livros de histórias da classe, das atividades desenvolvidas, etc.

O Anexo 3 apresenta as listas de palavras utilizadas.

Procedimento

Para efeito de uma melhor compreensão do leitor de como este estudo se desenvolveu no decorrer do ano, decidiu-se apresentar, em primeiro lugar, o delineamento geral, para depois detalhar item por item do procedimento, em todas suas etapas.

Delineamento Geral

No início do período letivo, foram formadas as duas 1as séries do primeiro grau, do período da tarde, seguindo os critérios estabelecidos pela escola que foram:

1º) na 1ª série A, ficaram os alunos que tinham se matriculado em primeiro lugar, incluindo os que provinham da

pré-escola que funcionava na escola e os alunos repetentes; 29) na 1ª série B, ficaram os alunos que vieram de outras pré-escolas e/ou de outras unidades, que se matricularam posteriormente.

Logo nas primeiras semanas de aula, deu-se início ao período preparatório, que na 1ª série A foi sistematizado através da aplicação dos programas descritos no livro: "Preparando a Alfabetização" (Leite, 1984 b); na 1ª série B não foram aplicados programas sistematizados, a não ser aquelas atividades que a própria professora planejou.

A professora da 1ª série A foi orientada para a aplicação do programa sistematizado, o mesmo não ocorrendo com a outra professora.

Após 2 meses, aplicou-se o instrumento 1 para Avaliação de Habilidades Básicas para Alfabetização em todas as crianças de ambas as 1ªs séries.

Esta aplicação tinha por objetivo verificar a eficiência do período preparatório administrado no grupo A, comparado com a 1ª série B e garantir a formação de dois grupos mais homogêneo com relação às Habilidades Básicas.

A partir dos resultados obtidos pelas crianças dos dois grupos, foi feito um remanejamento de alunos da seguinte maneira:

Grupo A - formado pelos alunos que alcançaram melhores índices de acertos na Avaliação das Habilidades Básicas (instrumento 1). Esses alunos formaram a 1ª série A.

Grupo B - formado por alunos que apresentaram os menores índices de acertos na Avaliação das Habilidades Básicas. Esses alunos compuseram a 1ª série B.

O grupo A possuía 27 alunos.

O grupo B possuía 25 alunos.

Após o remanejamento as duas professoras iniciaram o processo de Alfabetização propriamente dito com a utilização da mesma cartilha e dentro do possível, usando as mesmas estratégias de aula.

No decorrer dos meses seguintes, as professoras aplicaram as listas da avaliação de aprendizagem (instrumento 2) com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos durante o processo de Alfabetização.

Esse foi, de uma forma geral, o delineamento do estudo.

Agora será descrito, detalhadamente, cada etapa do procedimento.

Etapas do Procedimento

1ª Etapa: Formação das Classes de 1ª série.

A escola possuía alguns critérios para a formação das duas 1ªs séries do período da tarde, os quais foram estabelecidos pela diretoria e não foi possível alterá-los.

Esses critérios foram os seguintes:

Na 1ª série A, ficaram os alunos que já, ao final do ano anterior, tinham feito matrícula na 1ª série e que também estavam frequentando a pré-escola na própria instituição; também os três alunos que haviam repetido a 1ª série no ano anterior. Para esta classe, a diretora escalou a professora efetiva de 1ª série da escola e que ali trabalhava já há 2 anos. Quando a classe completou 35 alunos, a diretora passou a formar a outra

1ª série, que desta forma concentrou os alunos "novos" da escola, os que estavam ingressando na escola pela primeira vez (alguns sem pré-escola), os transferidos de outras escolas, etc.. Para esta 1ª série B, foi escalada uma professora recém-removida, que nunca havia dado aulas para las séries e que estava grávida, com licença marcada para o mês de julho; portanto, já se sabia que ela daria aulas somente no primeiro semestre para a classe.

As aulas iniciaram-se com as classes assim compostas :

Classe A - 35 alunos; no decorrer do ano, houve 1 falecimento e 2 abandonos.

Classe B - 35 alunos; no decorrer do ano, houve 3 transferências e 3 abandonos.

2ª Etapa: O Período Preparatório nas duas las séries.

Logo após o período de adaptação, (primeira semana), iniciou-se nas duas las séries aquilo que se chama de período preparatório para a Alfabetização.

Para a 1ª série A, houve uma preparação para esse período, orientado pela observadora, com a adoção de programas sistematizados e já testados em outras escolas, descritos em "Preparando a Alfabetização" de Leite, S.A.S. (1984 b).

Antes do início do período preparatório, houve três reuniões entre a observadora e a professora, onde estas, após lerem os programas, discutiram e esclareceram dúvidas e deixaram o material preparado. Semanalmente elas se reuniam durante o intervalo do café (trinta minutos) e discutiam como os programas estavam se desenvolvendo. Os programas foram aplicados em sua íntegra e a eles foram acrescentadas outras atividades que a

professora achava serem importantes, tais como: músicas, aulas sobre higiene, histórias, etc. . A professora registrava em seu diário as atividades, tornando possível o acompanhamento pela observadora.

Na 1ª série B, a professora não recebeu orientação alguma quanto ao período preparatório, a não ser aquele que era desenvolvido tradicionalmente pelas escolas, com ênfase em exercícios de coordenação motora fina, desenhos livres e algumas atividades relacionadas à percepção viso-motora. Percebia-se que, provavelmente pela inexperiência, ela registrava a matéria em seu diário de classe igual ao da professora da 1ª série A, mas em seu planejamento diário, verificava-se que as atividades não eram sistematizadas e nem diversificadas, tanto a nível de conteúdo a ser desenvolvido, quanto a nível de estratégias de aulas.

Isto pode ser verificado uma vez que a observadora tinha com as duas professoras conversas informais e frequentava com assiduidade a escola durante o período preparatório, observando as classes e mantendo contatos frequentes com a diretora e professoras.

O Anexo 4 apresenta uma síntese do Programa "Preparando a Alfabetização", Leite (1984 b).

3ª Etapa : Aplicação do Instrumento 1 para Avaliação das Habilidades Básicas para Alfabetização.

No início de abril, foi iniciada a aplicação do instrumento 1 pela observadora e duas ajudantes, treinadas previamente.

Esse treino foi realizado em outra escola, onde a

observadora e as ajudantes aplicaram o instrumento em 26 alunos de uma 1ª série. Após a aplicação, as respostas foram corrigidas pelas três pessoas e foram discutidos os problemas que ocorreram durante a aplicação e a correção, garantindo soluções para as mesmas, de maneira a diminuir ao máximo as situações imprevistas que porventura ocorressem durante a aplicação efetiva do instrumento 1.

Durante o período de treinamento, a observadora e as ajudantes corrigiram as avaliações do grupo de treino, e verificaram as dificuldades na determinação de pontos corretos ou não, nos itens de todas as áreas.

Durante a correção das provas do instrumento 1 nesse período, optou-se pelo seguinte esquema: a observadora e uma ajudante corrigiram as provas e nos casos de dúvida, a outra ajudante funcionou como juiz, procurando o consenso nos itens onde houvesse dúvidas de correção, entre as três pessoas envolvidas. A utilização de um juiz foi bastante importante a fim de garantir um maior controle sobre a correção das áreas desse instrumento 1.

Considerou-se esse período de treinamento suficiente quando não mais se observaram erros na aplicação desse instrumento e discordâncias durante a correção do mesmo.

A aplicação do Instrumento 1 na população foi realizada durante 5 dias seguidos, dividindo-se os alunos em grupos de 15 cada vez. Foram primeiramente avaliados os alunos da 1ª série B, depois os alunos da 1ª série A. Cada grupo de alunos ficava na classe, junto com a observadora e as duas ajudantes, enquanto os outros alunos saíam para o pátio com a professora,

onde realizavam atividades recreativas ou de Educação Física.

A observadora dava as instruções para cada área do instrumento 1, enquanto as ajudantes percorriam a sala e apontavam lápis, ajudando os alunos a virarem as folhas do instrumento, verificando para que os alunos não se comunicassem entre si, etc.

As instruções para cada área eram dadas e repetidas pela observadora quantas vezes fossem necessárias, até o momento em que os alunos iniciassem as respostas; depois não eram mais repetidas.

As aplicações não tiveram um tempo pré-determinado. Não existia também um tempo para cada área, sendo que as instruções para a tarefa da área seguinte eram dadas somente após todos os alunos terem terminado a anterior.

Na área de Discriminação Auditiva, a observadora repetia o nome da figura modelo três vezes, sem enfatizar o som inicial e só depois os alunos marcavam a figura correspondente. A observadora esperava todos terminarem para dizer o nome da figura modelo seguinte e assim sucessivamente até a última figura.

As provas individuais foram aplicadas nos dias seguintes ao das provas escritas, para cada grupo (Áreas de Verbalização, Formação de Sentenças e Pronunciar Palavras). As aplicações seguiram o seguinte esquema:

1º dia - alunos da 1ª série B - turma de 15 alunos.

turma de 14 alunos.

2º dia - alunos da 1ª série B - aplicações das áreas individuais.

3º dia - alunos da 1ª série A - turma de 15 alunos.

turma de 15 alunos.

turma de 12 alunos.*

4º dia - alunos da 1ª série A - aplicações das áreas individuais.

5º dia - alunos da 1ª série A e B - aplicações das áreas individuais, para os alunos que haviam faltado nas aplicações anteriores.

Ao todo, foram avaliados 71 alunos com o instrumento 1. Porém, nem todos foram sujeitos deste estudo pois no decorrer do procedimento houve alunos que foram descartados da população por motivos diversos como: abandono (6 alunos); falecimento (1 aluno); repetentes (8 alunos); alunos que não aceitaram o remanejamento proposto pela observadora (4 alunos). A população final ficou com 52 alunos.

Durante os 5 dias que durou a aplicação do instrumento 1, as professoras das duas 1ªs séries trabalharam com recreação, educação física e outras atividades livres, de forma a não prejudicar os alunos que estavam sendo avaliados e ao mesmo tempo adiando o início da Alfabetização para respeitarem o remanejamento que seria feito após essa aplicação, conforme o delineamento planejado.

Avaliação do Instrumento 1

Cada área do instrumento 1 foi avaliada através de somatória de pontos corretos que o aluno alcançou, sendo esses pontos convertidos em percentual de acerto. Esses percentuais

* Esta turma de 12 alunos continha também alunos da 1ª série B que haviam faltado nos dias anteriores.

foram convertidos em um sistema de cores, semelhantes ao proposto por Leite (1984 a); se o aluno acertasse de 75% ou 80% a 100% dos itens de cada área, receberia a cor verde; se acertasse de 50% a 75% ou 80% dos itens de cada área receberia a cor amarela; se acertasse menos de 50% dos itens de cada área, receberia a cor vermelha. Este sistema de cor foi utilizado por permitir uma melhor visualização da avaliação quantitativa das áreas de dificuldades do aluno.

Descreveremos a seguir os critérios utilizados para a correção de cada área:

- Esquema Corporal - Nesta área utilizou-se a tabela de correção do Teste Metropolitano de Prontidão, onde os desenhos são classificados de acordo com alguns desenhos padrões tais como: superior - médio superior - médio - médio inferior - inferior.

Transformou-se essa classificação diretamente para o sistema de cores ficando assim a nossa correção:

Superior/médio-superior	- 75% ou 80% - 100%	- verde
Médio/médio-inferior	- 50% - 75% ou 80%	- amarelo
Inferior	- 50% ou menos	- vermelho

- Lateralidade - formado por 4 itens; atribuiu-se 1 ponto para cada item correto. A conversão foi feita de acordo com os seguintes critérios: 4 pontos = 100% de acerto (verde); amarelo = 3 acertos e vermelho = 1 ou 2 acertos.

- Discriminação visual - formada por 8 itens onde se estabeleceu 1 ponto para cada acerto do aluno, sendo que a transformação em percentual foi semelhante a área anterior

sendo que 8 pontos = 100% (verde), amarelo = 5 a 7 acertos e vermelho = 0 a 4 acertos.

- Discriminação auditiva - também formada por 8 itens e com os mesmos critérios quantitativos da área anterior.

- Análise e Síntese - formada por 6 itens, foram utilizados na sua correção os mesmos critérios quantitativos das áreas anteriores, com a transformação de 6 pontos certos = 100% de acerto (verde), amarelo = 4 a 5 acertos e vermelho = 0 a 3 acertos.

- Coordenação Motora - formada por 8 itens. Para o item ser considerado correto, era necessário que o movimento nos limites das linhas respeitasse o padrão do modelo em toda linha, não se levando em conta outras variáveis, tais como pressão do lápis, diminuição do tamanho do movimento, etc. A cada item correto era atribuído 1 ponto, sendo posteriormente o total transformado em percentual de acerto através do sistema de cores. Verde = 8 itens corretos, amarelo = 5 a 7 corretos e vermelho = 0 a 4 corretos.

- Cópia de figuras - formado por 4 itens. Utilizaram-se os seguintes critérios para a correção: a) que as linhas angulares fossem reproduzidas corretamente; b) que as figuras estivessem em posição igual ao do modelo, ou seja, que não houvesse rotação; c) que o tamanho das figuras copiadas fosse proporcional ao do modelo. Nos modelos onde havia duas figuras, só era considerada correta a cópia das duas figuras, na sua totalidade. A cada item correto atribuiu-se 1 ponto de acerto e o total foi transformado em percentual no sistema de cores: verde = 4 itens corretos, amarelo = 3 itens corretos e

vermelho = 0 a 2 itens corretos.

- Verbalização - Na correção desta área procurou-se apenas detectar as dificuldades de pronúncia bem caracterizadas, anotando-se somente os tipos de trocas que o aluno realizava. Não foram consideradas como erros aquelas trocas que correspondiam às chamadas falas regionalizadas ou "caipira", como *fror* ao invés de *flor* - *pobrema* ao invés de *problema* - *tratô* ao invés de *trator* - *pranta* ao invés de *planta* - *bão* ao invés de *bom* - *foia* ao invés de *folha* - *sór* ao invés de *sol* - *canar* ao invés de *canal* - *sordado* ao invés de *soldado*. Nas demais, a troca era considerada erro, sendo contado o número de palavras erradas e transformadas no sistema de cores: verde = 100% de acerto, amarelo = de 50% a 99,9% de acertos e vermelho = menos de 50% de acerto.

- Silabar palavras - no Instrumento 1, esta área apareceu como item da área Verbalização de palavras, mas foi considerada como uma das dez áreas avaliadas pelo instrumento. Foi de aplicação individual, sendo que os alunos deveriam verbalizar cada palavra, dividindo em sílaba, ou seja, verbalizar cada palavra respeitando um intervalo de tempo entre cada sílaba. Os critérios de correção foram : verde = 8 palavras corretas; amarelo = 5 a 7 palavras corretas; vermelho = 0 a 4 palavras corretas.

- Na área Formar Sentenças, utilizaram-se os seguintes critérios para a correção de cada item: a) que o aluno fosse capaz de verbalizar uma frase com sujeito, verbo e complemento, sobre a gravura que estava vendo, por exemplo: "menino tomando banho" ou "menino tá no banho" ou "ele tá tomando banho", etc.

b) na segunda gravura, aceitou-se que o aluno verbalizasse somente o sujeito e o verbo, desde que correspondesse à figura, por exemplo: "menino pescando" ou "menino catando peixe" ou "menino pegando peixe". Verde = 2 sentenças corretas, amarelo = 1 sentença correta e vermelho = 2 sentenças erradas.

Após a classificação por cores (percentual de acerto) de cada aluno, área por área do instrumento, foi necessário transformar esses resultados num sistema de quantificação mais global, que sintetizasse em termos numéricos o desempenho dos alunos. A observadora utilizou-se de um sistema de pontos ponderados, dando os seguintes pesos para cada cor: vermelho = 1; amarelo = 2 e verde = 3. Multiplicando cada um desses pontos pelas áreas onde o aluno tinha conseguido uma cor, e somando-se todos os produtos, chegou-se a uma pontuação que poderia variar de 0 a no máximo 30.

Por exemplo:

$$4 \text{ áreas verdes} \quad \times 3 = 12$$

$$4 \text{ áreas amarelas} \quad \times 2 = 8$$

$$2 \text{ áreas vermelhas} \quad \times 1 = 2$$

$$\text{T O T A L} \quad = 22 \text{ pontos.}$$

Esses pontos foram escalonados, aluno por aluno e posteriormente o remanejamento foi realizado utilizando essa pontuação como critério. Deste modo, os alunos que obtiveram os maiores índices de pontos formaram os sujeitos do grupo A e os alunos com os menores índices de pontos formaram o grupo B.

Veremos na etapa a seguir como foi realizado esse remanejamento e a formação definitiva dos grupos.

4ª etapa : Remanejamento.

O remanejamento ocorreu segundo o critério de pontuação no instrumento 1 para Avaliação das Habilidades Básicas.

A 1ª série A ficou composta pelos alunos que obtiveram de 30 a 26 pontos. Na 1ª série B ficaram os alunos que obtiveram de 25 a 17 pontos.*

Essa divisão das classes não foi rígida pois surgiram alunos de ambos os grupos que não aceitaram ser remanejados. A observadora, após conversar com as professoras e a diretora, optou pelo seguinte esquema: os alunos que não queriam ser remanejados frequentariam por três dias o grupo que a observadora havia proposto e se, após os três dias, eles continuassem a apresentar problemas de inadaptação, choro, etc voltariam à sua classe de origem, e se necessário, seus dados seriam descartados do estudo. Houve 4 alunos que ao término dos três dias de "experiência" não aceitaram o remanejamento e foram então retirados como "sujeitos" do estudo.

Depois dessa etapa de remanejamento, as professoras das duas 1ªs séries iniciaram o processo de Alfabetização com uso da cartilha.

A seguir vêm as Tabelas 1 e 2 onde estão apresentados os grupos A e B, que constituíram os alunos do presente estudo.

* Este foi o mínimo de pontos alcançado. Desta forma o sistema de pontuação ficou definido no parâmetro de mínimo = 17 e máximo = 30.

Tabela 1

Número do aluno, sexo, data de nascimento, profissão do pai, idade e escolaridade dos alunos do grupo A

Nº do Aluno	Sexo	Data de Nascimento	Profissão do Pai	Idade	Escolaridade
1	M	02/01/78	Garçon	7a.03m.	c/pré
2	F	05/12/78	Operário	7a.04m.	c/pré
3	F	12/03/79	Operário	7a.01m.	c/pré
4	M	17/05/79	Operário	6a.11m.	c/pré
5	F	05/01/79	Escriturário	7a.03m.	c/pré
6	F	02/07/78	Operário	7a.09m.	s/pré
7	F	24/05/79	Func.Municipal	6a.11m.	c/pré
8	F	14/08/78	Operário	7a.08m.	c/pré
9	F	15/06/79	Operário	6a.10m.	c/pré
10	F	18/04/79	Relojoeiro	7a.00m.	c/pré
11	M	08/12/78	Pedreiro	7a.04m.	c/pré
12	F	16/02/79	Lavrador	7a.02m.	c/pré
13	F	23/03/79	Operário	7a.01m.	c/pré
14	M	28/10/78	Serralheiro	7a.06m.	c/pré
15	F	08/07/78	Operário	7a.09m.	c/pré
16	M	12/03/79	Operário	7a.01m.	c/pré
17	M	01/10/78	Operário	7a.06m.	c/pré
18	F	08/12/78	Operário	7a.04m.	c/pré
19	M	05/06/79	Operário	6a.10m.	c/pré
20	M	06/03/79	Operário	7a.01m.	c/pré
21	M	06/12/78	Metalúrgico	7a.04m.	c/pré
22	F	24/08/78	Operário	7a.08m.	c/pré
23	M	13/10/78	Metalúrgico	7a.06m.	c/pré
24	M	16/01/79	Operário	7a.03m.	c/pré
25	M	19/05/79	Operário	6a.09m.	c/pré
26	F	05/06/78	Operário	7a.10m.	s/pré
27	F	29/11/78	Operário	7a.07m.	s/pré

Tabela 2

Número dos alunos, sexo, data de nascimento, profissão do pai, idade e escolaridade dos alunos do grupo B

Nº do Aluno	Sexo	Data de Nascimento	Profissão do Pai	Idade	Escolaridade
1	M	07/02/78	Lavrador	8a.02m.	s/pré
2	F	12/07/78	Lavrador	7a.09m.	c/pré
3	F	28/02/79	Op.Aposentado	7a.02m.	c/pré
4	F	01/02/79	Operário	7a.02m.	c/pré
5	M	04/03/79	Pedreiro	7a.01m.	c/pré
6	F	18/04/79	Mecânico	7a.00m.	c/pré
7	F	01/06/79	Sapateiro	7a.10m.	c/pré
8	M	31/08/78	Func.Municipal	7a.08m.	c/pré
9	F	19/01/79	Func.Municipal	7a.03m.	c/pré
10	M	30/09/78	Operário	7a.06m.	c/pré
11	F	26/01/77	S.Pedreiro	9a.03m.	s/pré
12	F	08/12/78	Ambulante	7a.04m.	s/pré
13	M	29/04/75	Lavrador	11a.00m.	s/pré
14	M	24/09/79	Operário	6a.07m.	c/pré
15	F	03/01/79	Cozinheiro	7a.03m.	s/pré
16	F	31/12/78	S.Pedreiro	7a.04m.	c/pré
17	F	09/08/78	Operário	7a.08m.	s/pré
18	M	20/05/79	Lavrador	7a.11m.	s/pré
19	F	23/03/79	Pintor Paredes	7a.01m.	c/pré
20	M	03/01/78	Func.Municipal	7a.03m.	s/pré
21	M	16/08/79	Lavrador	6a.08m.	s/pré
22	M	05/01/79	Operário	7a.03m.	s/pré
23	M	16/08/79	Lavrador	6a.08m.	s/pré
24	M	25/10/78	Lavrador	7a.06m.	s/pré
25	F	10/06/78	S.Pedreiro	7a.10m.	c/pré

5ª Etapa: Instrumento 2 para a avaliação do Processo de Alfabetização - Aplicação, Procedimento e Avaliação.

Esse instrumento procurou avaliar o desempenho de cada aluno dos dois grupos, durante o processo de Alfabetização promovido na escola, ao longo do ano letivo.

Constou de 8 listas de palavras retiradas das lições da cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima (1981). Essa cartilha foi adotada por opção das professoras das duas séries e a observadora utilizou-a como referência para as listas de palavras, respeitando a escolha das professoras. Essas listas foram montadas e aplicadas com palavras a cada 4 lições da cartilha, de forma cumulativa.

Estas listas foram desenvolvidas pela observadora respeitando alguns critérios:

1º) As palavras das listas deveriam ser conhecidas pelas crianças e foram retiradas da cartilha Caminho Suave, de atividades desenvolvidas em sala de aula ou de livros de histórias utilizados pelos alunos.

2º) Procurou-se manter um número constante ($n=4$) para cada família silábica ou tipo de dificuldade em cada lista.

Por exemplo: na lista 1 - quatro vezes o ba ou be ou bi ou bo ou bu; quatro vezes o ca ou co ou cu; quatro vezes o da ou de ou di ou do ou du e quatro vezes o fa ou fe ou fi ou fo ou fu.

3º) As listas eram cumulativas, isto é, a primeira lista começou com as 4 primeiras famílias silábicas; a segunda lista já acumulou as quatro famílias silábicas da 1ª lista mais as outras quatro famílias silábicas da 2ª lista e assim sucessivamente. Por isso as listas foram apresentando um

número crescente de sílabas. Para efeito de correção, foi considerado que os encontros vocálicos seriam contados como sílabas, baseado na própria definição do que é sílaba.*

Aplicação do Instrumento 2

A Aplicação deste instrumento também obedeceu a algumas normas:

1º) A professora era responsável pela aplicação do instrumento, sendo que depois o entregava à observadora, que o corrigia.

2º) A cada quatro lições da cartilha, o instrumento era aplicado. A professora não tinha um período determinado para a aplicação, ficando a seu critério a decisão do "quando" a classe já havia assimilado as quatro lições das listas.

3º) A professora de cada grupo seguiu o ritmo de aplicação de seus alunos, não sendo necessário a simultaneidade de aplicação das listas para os grupos A e B.

4º) A observadora orientou as professoras dos dois grupos no sentido de que:

a-) As aplicações ocorressem sempre no período inicial das aulas.

b-) As aplicações fossem feitas em folhas pautadas de pasta única. As palavras deveriam vir separadas por um hífen ou em colunas separadas por traços.

c-) As palavras das listas fossem ditadas com voz alta

* Sílaba é vogal ou reunião de fonemas que se pronunciam numa só emissão de voz ("Novo Dicionário da Língua Portuguesa", Aurelio Buarque de Holanda Ferreira - Ed. Nova Fronteira - 1986 - 82 edição - Rio de Janeiro)

e clara, do mesmo modo dos ditados normais das atividades em classe, não havendo ênfase em sílabas consideradas difíceis, nem exagero em pronúncias de determinados sons (como al, el, il, etc.).

d-) Quando possível, que as próprias crianças colocassem o nome e data, senão, a professora deveria colocá-los. A data poderia ser copiada da lousa.

e-) A lousa não estivesse com nada escrito, com exceção da data (a fim de se evitarem cópias de palavras que por acaso coincidissem com as palavras das listas).

59) As instruções eram feitas no início de cada aplicação, com informações básicas a serem seguidas, por exemplo: a) que se iria fazer um ditado de palavras; b) não poderia ser usada a borracha; c) as palavras deveriam vir em colunas ou separadas por "um traquinho"; d) os alunos escrevessem da melhor maneira que eles conseguissem "do jeito deles", pois não poderia haver ajuda da parte da professora.

60) As professoras dos dois grupos deveriam percorrer a classe a fim de se certificarem das instruções básicas e evitar que os alunos se comunicassem uns com os outros.

A observadora orientou as professoras para que após o ditado das palavras das listas, elas respondessem aos alunos as perguntas surgidas durante a aplicação que não tinham sido respondidas, com o objetivo de que esta situação de aplicação das listas não se configurassem como situações frustrantes para o aluno.

A observadora assistiu a algumas aplicações dos dois grupos, quando pôde verificar como as instruções dadas estavam sendo seguidas pelas professoras. Nas aplicações em que a presença da observadora não foi possível, a professora solicitou a presença da diretora da escola, que acompanhou essas avaliações. Tanto as presenças da observadora quanto da diretora eram familiares aos alunos dos dois grupos.

Avaliação do Instrumento 2

A avaliação do instrumento 2, ou Listas de Palavras, foi feita a nível quantitativo e qualitativo.

A nível quantitativo, considerou-se o número de sílabas corretas de cada lista, aluno por aluno e esse dado bruto foi transformado em dado percentual. Por exemplo: o aluno x, do grupo y, na lista 2 acertou 29 sílabas das 34 que a lista continha, ficando com 85,2% de acerto.

Foram calculadas, além dos dados percentuais de acerto aluno por aluno, grupo por grupo, as médias individuais e as médias grupais.

Para a avaliação qualitativa, utilizamos dois trabalhos sobre os erros de escrita. Um desses trabalhos é de autoria de Carraher, (1985) realizado na Universidade de Pernambuco e tem como tema a análise das categorias de erros encontrados no desempenho escrito de alunos das séries iniciais do primeiro grau de escolas públicas.

O outro trabalho é de Leite, (1980) que também categorizou os tipos de erros encontrados na produção escrita de alunos das séries iniciais do primeiro grau.

As duas categorizações (de Leite e Carraher) vêm de pressupostos teóricos diferentes, mas complementam-se na análise dos erros, pois uma faz uma análise psicolinguística (Carraher) e outra analisa os aspectos descritivos/topológicos (Leite).

CAPITULO III

RESULTADOS

Os dados obtidos a partir da aplicação do instrumento 1 - Avaliação das Habilidades Básicas para a Alfabetização, permitiram identificar:

- a) a pontuação de cada aluno, nos dois grupos;
- b) a média das pontuações de cada grupo, sua diferença e respectiva análise estatística;
- c) a distribuição dos alunos, nos dois grupos, em cada nível de pontuação;
- d) os resultados obtidos pelos alunos dos dois grupos, em cada uma das dez áreas avaliadas, suas diferenças e respectivas análises estatísticas;

Por sua vez, os dados obtidos a partir das aplicações do instrumento 2 ou listas de palavras para avaliação do processo de Alfabetização, permitiram verificar:

- a) as percentagens de acertos de cada aluno dos dois grupos, em cada aplicação do instrumento 2, durante o período letivo;
- b) a média dos resultados dos dois grupos, em cada aplicação, suas diferenças e respectivas análises estatísticas;
- c) a natureza dos erros cometidos pelos alunos dos dois grupos, em cada aplicação, tomando-se como referência as categorias propostas por Leite (1980) e Carraher (1985).

1 - Resultados do Instrumento 1 - Avaliação das Habilidades Básicas para Alfabetização.

Os resultados obtidos pelos alunos no instrumento 1 foram calculados através da transformação dos resultados brutos em valores ponderados que podiam variar de 0 a 30 pontos. Ou seja, o sistema de cor foi multiplicado por valores ponderados, atribuindo-se os seguintes pesos para cada cor: vermelha=1; amarela=2 e verde=3. Assim o aluno que tivesse por exemplo 3 áreas verdes, 4 amarelas e 3 vermelhas, aplicava-se o seguinte cálculo:

$$3 \times 3 = 9$$

$$4 \times 2 = 8$$

$$3 \times 1 = 3 +$$

total de pontos = 20 pontos

O número de pontuação final do aluno foi de 20 pontos.

As tabelas que se seguem, Tabelas 3 e 4, apresentam os resultados finais de cada aluno dos grupos A e B, respectivamente. Na primeira coluna observa-se o número de cada aluno do estudo; na segunda coluna, a idade em anos e meses de cada aluno no mês que foi aplicado o instrumento 1 - abril -; na terceira coluna, a pontuação de cada aluno. O grupo A é o grupo cujas crianças foram submetidas ao programa "Preparando a Alfabetização", com exceção dos alunos nºs 26 e 27, e o grupo B é o grupo onde ficaram os alunos que não foram submetidos ao período preparatório sistematizado.

Todos os alunos que, na segunda etapa do procedimento submeteram-se ao programa "Preparando a Alfabetização" foram melhor classificados, compondo, após o remanejamento, o grupo A excetuam-se somente os alunos nº 26 e 27 que, embora não tivessem sido submetidos ao programa na segunda etapa, demonstraram um resultado no instrumento 1 que lhes possibilitou comporem o grupo A.

As pontuações obtidas pelos alunos do grupo A variaram de 30 pontos (máximo) a 26 pontos. A média de pontuação deste grupo foi de 27,69 pontos, com desvio-padrão de 1,0057. A idade dos alunos deste grupo variou entre 6 anos 9 meses a 7 anos 10 meses.

Os alunos do grupo B apresentaram resultados variando de 25 pontos a 17 pontos (mínimo). A média de pontuação deste grupo é de 22,72, com desvio padrão de 2,3721. A idade do grupo variou entre 6 anos e 7 meses a 11 anos.

Comparando-se os resultados dos grupos A e B, verifica-se que o grupo A obteve média igual a 27,69 com desvio padrão igual a 1,0057 e o grupo B, a média de 22,72 com desvio padrão de 2,3721. Observa-se que a diferença entre as médias dos dois grupos foi de 4,9096. Utilizando-se o teste de t (de Students) com grau de liberdade igual a 50, obtivemos o índice de 9,8473, sendo que a probabilidade revelou-se menor que 0,001. Estes índices indicam que a diferença observada entre as médias dos grupos A e B é estatisticamente significativa.

Tabela 3

Pontuação obtida pelos alunos do grupo A no Instrumento 1, e as respectivas idades.

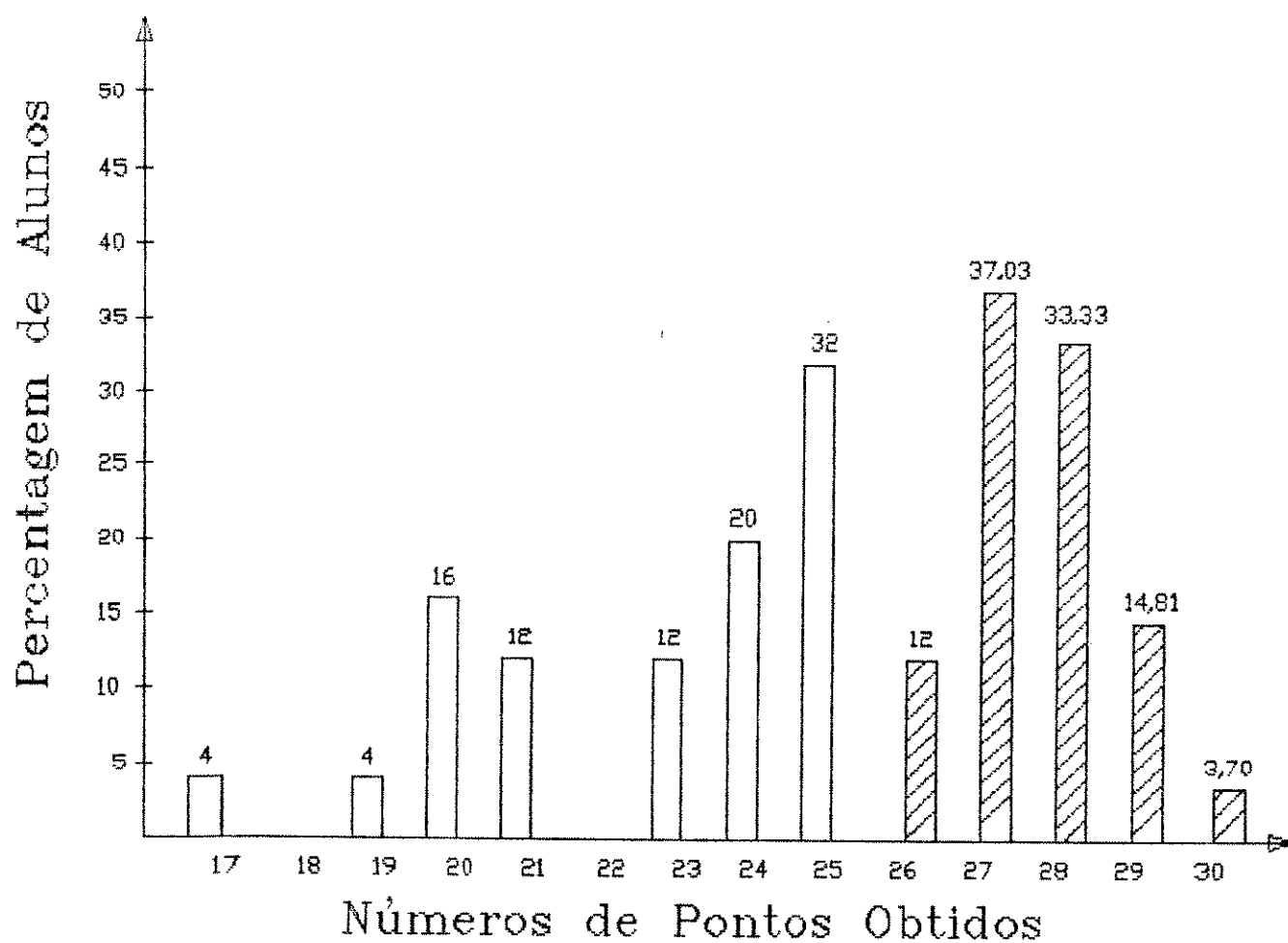
Nº do aluno	Idade (abril/86)	Pontuação no Instr. 1
1	7a 03m	30
2	7a 04m	29
3	7a 01m	29
4	6a 11m	29
5	7a 03m	29
6	7a 09m	28
7	6a 11m	28
8	7a 08m	28
9	6a 10m	28
10	7a 00m	28
11	7a 04m	28
12	7a 02m	28
13	7a 01m	28
14	7a 06m	28
15	7a 09m	27
16	7a 01m	27
17	7a 06m	27
18	7a 04m	27
19	6a 10m	27
20	7a 01m	27
21	7a 04m	27
22	7a 08m	27
23	7a 06m	26
24	7a 03m	26
25	6a 09m	26
26	7a 10m	27
27	7a 07m	27

Tabela 4

Pontuação obtida pelos alunos do grupo B no Instrumento 1, e as respectivas idades.

Nº do aluno	Idade (abril/86)	Pontuação no Instr. 1
1	8a 02m	25
2	7a 09m	25
3	7a 02m	25
4	7a 02m	25
5	7a 01m	25
6	7a 00m	25
7	7a 10m	25
8	7a 08m	25
9	7a 03m	24
10	7a 06m	24
11	9a 03m	24
12	7a 04m	24
13	11a 00m	24
14	6a 07m	23
15	7a 03m	23
16	7a 04m	23
17	7a 08m	21
18	7a 11m	21
19	7a 01m	21
20	7a 03m	20
21	6a 08m	20
22	7a 03m	20
23	6a 08m	20
24	7a 06m	19
25	7a 10m	17

Figura 1



Legenda : Grupo A — 
 Grupo B — 

Percentagem de alunos, em cada nível de pontuação geral, nos grupos A e B.

A Figura 1 apresenta as percentagens de alunos, nos dois grupos, em cada nível de pontuação geral, obtidos através do instrumento 1.

Na ordenada observam-se as percentagens dos alunos e na abscissa, os valores correspondentes a cada nível de pontuação geral, obtidos no instrumento 1.

A tabela 5 apresenta os resultados de cada uma das áreas do instrumento 1, nos grupos A e B a nível de percentagem de alunos distribuídos nas três faixas de percentagens de acerto.

A tabela 5 apresenta, na primeira coluna, as áreas que foram avaliadas pelo instrumento 1; na segunda coluna, os grupos A e B; na terceira coluna, as percentagens de acerto variando em três níveis (75% - 100%; 50% - 75%; menos de 50%); e na última coluna, o percentual total de cada área em relação aos dois grupos.

Observa-se que: a) O grupo A apresentou percentuais de acerto sempre maiores na faixa de 75% a 100% e o grupo B foi sempre maior na faixa de 0% a 50%; b) em algumas áreas como Coordenação Motora e Repetir Palavras, a percentagem de acerto no grupo A foi de 100%; c) no grupo B, a área de Esquema Corporal apresentou um percentual muito alto (60%) de alunos na faixa de 0% a 50%; d) o grupo B apresentou uma graduação de dificuldades maiores nas seguintes áreas: 1º) Esquema Corporal, 2º) Formar Sentenças, 3º) Lateralidade, 4º) Análise e Síntese; e) o grupo A apresentou uma sequência de dificuldades maiores nas seguintes áreas: 1º) Formar Sentenças, 2º) Esquema Corporal, 3º) Discriminação Auditiva e Lateralidade.

Os resultados obtidos pelos sujeitos dos dois grupos em

Tabela 5

Percentagens de alunos, distribuídos pelas três faixas de percentagens de acertos, nos dois grupos, em cada área avaliada pelo Instrumento 1.

Area	Grupos	Percentagens de alunos nas três faixas de percentagens de acerto			Total
		75% - 100%	50% - 75%	0% - 50%	
Esquema Corporal	A	48,1	44,4	7,5	100,0
	B	12,0	28,0	60,0	100,0
Lateralidade	A	92,6	3,7	3,7	100,0
	B	48,0	24,0	28,0	100,0
Discriminação visual	A	74,0	26,0	0	100,0
	B	28,0	72,0	0	100,0
Discriminação auditiva	A	59,2	37,0	3,7	100,0
	B	28,0	68,0	4,0	100,0
Análise e Síntese	A	88,8	11,2	0	100,0
	B	28,0	48,0	24,0	100,0
Coordenação Motora	A	100,0	0	0	100,0
	B	68,0	24,0	8,0	100,0
Cópia de Figuras	A	96,2	3,8	0	100,0
	B	80,0	16,0	4,0	100,0
Repetir Palavras	A	100,0	0	0	100,0
	B	88,0	12,0	0	100,0
Silabar Palavras	A	77,7	22,3	0	100,0
	B	40,0	56,0	4,0	100,0
Formar Sentenças	A	62,9	18,5	18,5	100,0
	B	32,0	24,0	44,0	100,0

cada uma das dez áreas do instrumento 1, foram analisadas em termos de dados brutos composto por médias de acertos para cada uma das escalas. Assim a tabela 6 apresenta a média de acertos dos alunos dos dois grupos em cada uma das dez áreas avaliadas pelo instrumento 1, além dos respectivos desvio padrão, diferença entre grupos, erro padrão, teste de t .

Tabela 6

Média de acertos dos alunos dos dois grupos em cada área do Instrumento 1, os respectivos DP, e t .(1) e (2)

	Esquema Corporal		Latera- lidade		Discr. Visual		Discr. Auditiva		Análise e Síntese		Coorden. Motora		Cópia de Figuras		Repetir Palavras		Silabar Palavras		Formar Sentenças	
Grupos	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
$\bar{X}$ (Média)	2,40	1,52	3,77	2,52	6,88	5,76	6,55	5,64	5,40	3,56	7,62	6,52	3,88	3,60	3,00	2,88	2,77	2,36	2,44	1,88
D.P. (Desvio Padrão)	0,63	0,71	0,84	1,63	1,12	1,33	1,42	1,46	0,74	1,32	0,49	1,78	0,32	0,91	0,00	0,33	0,42	0,56	0,80	0,88
t (Teste de t . Students)	4,7390		3,5192		3,3159		2,2825		6,2516		3,1117		1,5499		1,8815		3,0193		2,4201	
	*		*		*		*		*		*		**		*		*		*	

* Diferenças estatisticamente significante a nível de $P < 0,05$

** Diferenças estatisticamente não significante

1 - Grupo A = 27 sujeitos; Grupo B = 25 sujeitos, nas dez áreas.
2 - G1 = 50

Em síntese, a Tabela 6 demonstra que a única área com diferença entre as médias dos grupos não significativa é Cópia de Figuras. Nas outras áreas observam-se diferenças estatisticamente significativas em relação aos grupos A e B.

A área de Análise e Síntese é a que apresenta maior significância a nível de teste t .

Embora não fosse objetivo do presente estudo, os dados coletados através do Instrumento 1 permitiram analisar as possíveis relações entre os resultados do Instrumento 1 e as variáveis idade e sexo.

Com relação à idade dos alunos, considerada em termos de meses, temos os seguintes índices: para o grupo A, a média é de 87,3704 e desvio padrão de 3,71. Para o grupo B, a média é 90,3200 e desvio padrão igual a 10,75. A diferença entre as médias dos grupos é de 2,9496 e o erro padrão igual a 2,1973. Através do teste t com grau de liberdade igual a 50, encontra-se o índice de 1,3424 e probabilidade maior que 0,001. Estes índices mostram que a diferença entre as médias das idades dos alunos nos grupos A e B provavelmente não interferiu com o nível de desempenho na avaliação das Habilidades Básicas para a Alfabetização, avaliadas no instrumento 1.*

A variável sexo dos alunos também foi analisada, encontrando-se a seguinte distribuição, como demonstra a tabela 7.

* As idades dos alunos foram transformadas em meses, somente, para fins dos cálculos estatísticos. Assim, as médias apresentadas são em relação à soma dos meses em relação a cada aluno.

Tabela 7

Número de alunos do sexo Masculino e Feminino, nos dois grupos

Sexo	Masculino	Feminino	Total
Grupos			
A	12	15	27
B	12	13	25
Total	24	28	52

Através do teste de X^2 (Qui-quadrado), com relação à variável sexo, temos as seguintes expectativas: a frequência de meninos no grupo A é de 12,46 e de meninas é de 14,54; para o grupo B a frequência de meninos é de 11,54 e de meninas é de 13,46. Pelo teste do X^2 (Qui-quadrado) e grau de liberdade igual a 1, encontra-se o índice de 0,066 e com a probabilidade de 0,7972. Estes índices mostram que a variável sexo provavelmente não interferiu a nível do desempenho na avaliação das Habilidades Básicas para a Alfabetização, conforme o instrumento 1, para os alunos dos grupos A e B.

Não foi possível analisar as relações entre os resultados do Instrumento 1 com a variável escolaridade anterior, devido a distribuição irregular de alunos com e sem pré-escola, nos grupos A e B.

2 - Resultados no Instrumento 2 - Listas de Palavras para Avaliação do Processo de Alfabetização

O instrumento 2 era composto por oito listas de palavras que foram aplicadas nos grupos A e B, no decorrer do período letivo.

Os anexos 5 e 6 apresentam os resultados dos alunos, dos dois grupos respectivamente, lista por lista. Os resultados brutos de acerto em cada lista foram transformados em percentagem de acerto em função do número total de sílabas.

O anexo 5 apresenta os resultados do grupo A : número de cada aluno; percentagens de acertos em cada lista; a média individual do aluno; a média grupal em cada lista e a média geral dos grupos.

Pode-se verificar que o índice de acerto em cada lista, para a maioria dos alunos foi alto, havendo somente três alunos com médias individuais abaixo de 50% de acerto. Em relação aos demais, o índice maior de acerto nas médias individuais foi de 97,87% e o menor de 72,25%. Alguns alunos apresentam, nas três primeiras listas, índices de 100% de acerto, sendo que nas demais listas não mais aparece este índice. Os alunos nºs 7, 8 e 15, apresentam um desempenho abaixo da média do grupo (40,37%; 25,37%; 24,63%, respectivamente), sendo que o aluno nº 15 é o que apresenta o menor índice de acerto nas listas. A lista 1 é a que apresenta a menor média grupal (81,62%), ao passo que a lista 4 é a que apresenta a maior média grupal (89,03%).

O anexo 6 apresenta os mesmos dados com relação aos sujeitos do grupo B, onde aparece : o número de cada aluno do

grupo, o seu desempenho transformado em índices percentuais em cada lista, a média grupal em cada lista.

Verifica-se, no anexo 6, que as médias individuais variam de 2,75% de acerto (mínimo) a 73,75% (máximo). As listas 1, 2, 4 e 5, apresentam alguns alunos com índices de 100% de acerto. A lista 2 apresenta a maior média grupal (69,96%) e a lista 1 é a que apresenta a menor média grupal (56,08%). Os alunos números 24, 15, 16 e 6 apresentam as maiores médias individuais (68,88%; 70,38%; 70,75%; 73,75%, respectivamente), de acerto nas listas, ao passo que os alunos números 25, 20, 22 e 13 apresentam as menores médias de acertos (7,25%; 4,38%; 5,87%; 2,75%).

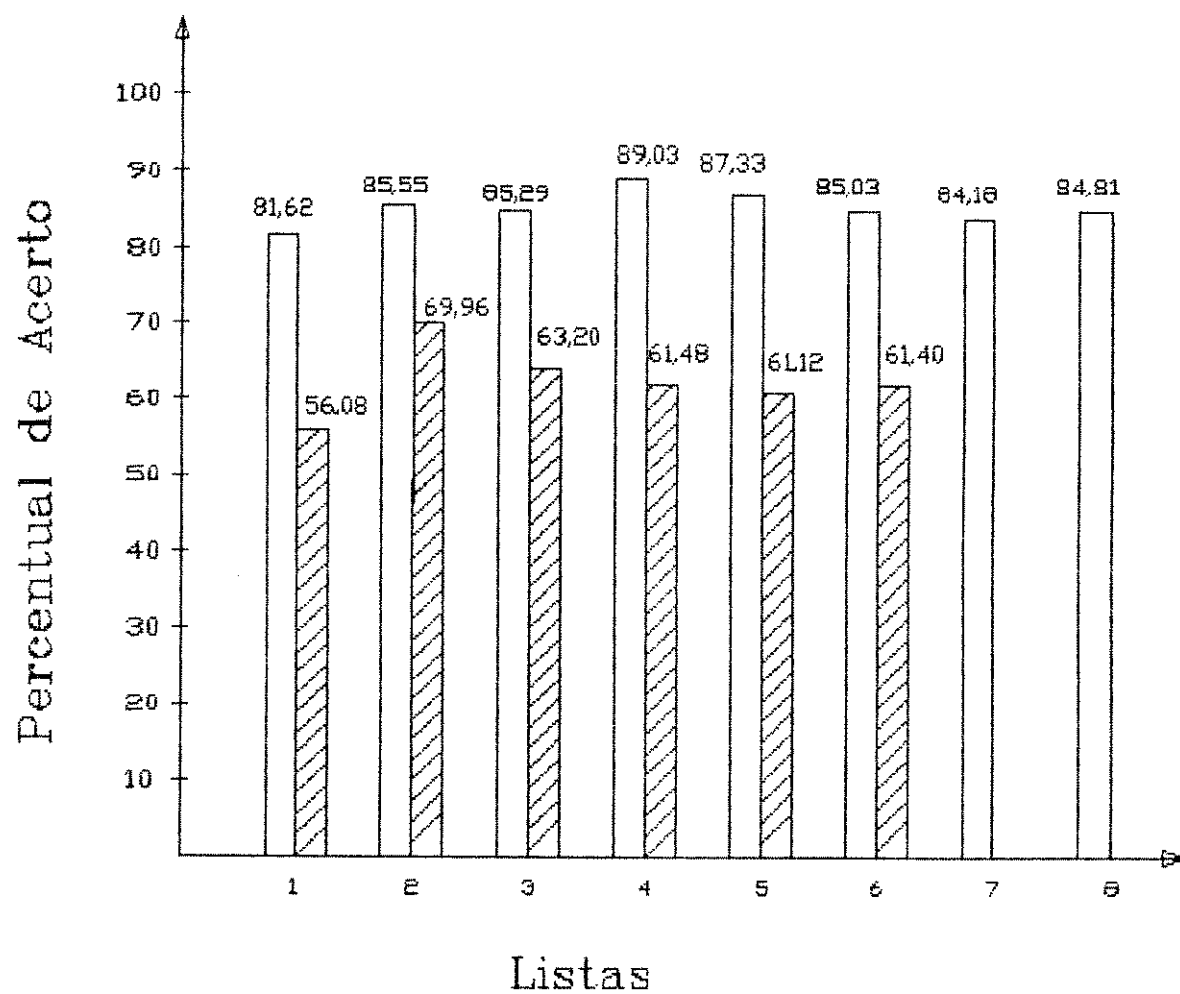
As listas 7 e 8 não foram realizadas pelos alunos do grupo B porque não terminaram todas as lições da cartilha, sendo que o processo de Alfabetização deste grupo não foi realizado no mesmo ritmo do grupo A. Consideraram-se, a nível de desempenho, as listas 7 e 8 com índices de 0% de acerto, para fins de análise.

A figura 2 apresenta as percentagens médias de acertos, dos grupos A e B, nas 8 listas do instrumento 2.

As médias do grupo A foram, nas 8 listas do instrumento 2, maiores do que as médias do grupo B.

Verifica-se que o grupo A apresenta um índice constante das médias grupais, variando de 80% a 90% e o grupo B apresenta uma elevação na média grupal mais acentuada na lista dois. Nas outras cinco listas as médias grupais variam de 55% a 60% de acerto, o que representa uma variação de 5% entre a média grupal mínima e a média grupal máxima desse grupo.

Figura 2



Percentagens médias de acertos, dos grupos A e B, nas 8 listas do Instrumento 2

Para análise estatística dos dados do instrumento 2, foi necessário considerar as médias de acerto dos grupos A e B, em cada lista, tomando-se como referência o número total de sílabas de cada uma das oito listas. A partir daí, calcularam-se o D.P. (desvio padrão); Df X (diferença entre médias); E.P. (erro padrão); t (Students).

Parte desses dados são apresentados na tabela 8.

Tabela 8

Médias de acertos dos grupos A e B, nas 6 listas do Instrumento 2, em função do número total de sílabas de cada lista; DP e t . (1) e (2)

Listas	Lista 1		Lista 2		Lista 3		Lista 4		Lista 5		Lista 6	
Grupos	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
$\bar{X}$ (Média)	12,59	8,84	28,66	23,16	44,74	33,24	59,77	41,68	76,44	50,64	89,33	64,80
D.P. (Desvio Padrão)	4,41	4,90	9,31	11,82	14,23	20,08	12,49	28,72	18,16	35,89	17,36	40,16
t (Teste de t . Students)	2,9039 *		1,8725 *		2,3958 *		2,9847 *		3,3073 *		2,8963 *	

* Diferenças estatisticamente significante a nível de $P < 0,05$.

Os dados das listas 7 e 8 não foram analisadas a nível de diferenças entre as médias grupais, porque estas listas não foram realizadas pelos alunos do grupo B.

-
- 1 - Grupo A = 27 sujeitos; Grupo B = 25 sujeitos, nas 6 listas.
2 - G1 = 50

A análise estatística demonstra, portanto, que as diferenças observadas no instrumento 2, entre os grupos A e B, foram significativas a nível de 0,05 em todas as listagens comparadas, exceto na lista 5, onde a significância foi constatada a nível de 0,001.

3 - Análise Qualitativa dos tipos de erros encontrados nas listas do Instrumento 2

Embora não tenha sido uma preocupação inicial e prioritária no presente trabalho a análise dos tipos de erros encontrados nas listas do instrumento 2, julgou-se esclarecedor a descrição dos tipos de erros encontrados no desempenho dos sujeitos.

Para isso utilizaram-se dois tipos de categorização de erros. O primeiro, de natureza psicolinguística, proposto por Carraher (1985), onde a autora classifica os tipos de erros encontrados em seus trabalhos com crianças de primeira à quarta séries, nas seguintes categorias:

a) Erros tipo "transcrição da fala": onde a criança escreve as sílabas e/ou palavras conforme sua pronúncia. Exemplo: alfinete por aofinete.*

b) Erros por supercorreção: onde a criança enfatiza a sílaba tônica das palavras, acrescentando ou mudando letras e/ou sílabas. Exemplo: rival por rivaao.

c) Erros por desconsiderar as regras contextuais: onde a criança confunde letras ou sílabas com sons semelhantes por

* Os exemplos utilizados na definição das categorias de erros de Carraher foram retirados das listas (dos grupos A e B) dos alunos da presente pesquisa.

desconhecer a representação gráfica correta das mesmas a nível de regras gramaticais. Exemplo: Ciça por Ssiça; garra por gara.

d) Erros por ausência de nasalização: quando a criança confunde letras e/ou sílabas cujo som seja ou não nasalizado a nível de pronúncia. Exemplo: pampa por pápa.

e) Erros ligados à origem da palavra: quando a criança desconhece e confunde letra e/ou sílaba cuja representação escrita é igual a outras letras e/ou sílabas, a nível de sons. Exemplo: sereia por cereia; gesso por jesso.

f) Erros por trocas de letras: onde a criança confunde letras (geralmente consoantes sonoras surdas) para representar o som pedido. Exemplo: baixo por baijo.

g) Erros nas estruturas das sílabas mais complexas do alfabeto e as confunde com outras sílabas ou com a mesma sílaba, em sua forma mais simplificada. Exemplo: xereta por chereta.

h) Outros: dentro dessa categoria a autora coloca os erros que fogem às categorias acima descritas, mas que aparecem com frequência na escrita dos alunos. Exemplo: trocas de vogais, omissão de letras, etc.

A análise dos dados demonstram que foram encontrados todos os tipos de erros categorizados por Carraher (1985); entretanto os alunos demonstraram maior frequência nos erros da categoria c (erros por desconsiderar as regras contextuais) e e (erros ligados à origem da palavra) com 20,00% e 31,42% respectivamente. Tais índices foram considerados em função da somatória geral de todos os erros cometidos.

Ambas as categorias têm em comum o fato de que a criança deve conhecer e reter a forma escrita específica de cada

palavra ou sílaba, já que se tratam de sílabas ou palavras cujos sons se confundem, por serem iguais (homofonia) ou semelhantes.

Carraher (1985), em seu estudo sobre os tipos de erros, observou, com alunos de 1ª série, um índice de 19,1% para erros por desconsiderar as regras contextuais e, 24,4% para erros ligados à origem etimológica das sílabas ou palavras.*

Verifica-se, portanto, que os dados do presente estudo coincidem com os do estudo realizado por Carraher.

Optou-se também, por descrever os tipos de erros encontrados no presente estudo utilizando-se as categorias propostas por Leite (1980), de natureza mais topográfica.

O autor propôs as seguintes categorias de erros:

- a) trocas de vogais e/ou consoantes
- b) omissão de vogais e/ou consoantes
- c) acréscimo de vogais e/ou consoantes
- d) transposição de vogais e/ou consoantes
- e) omissão de sílaba

A tabela 9 apresenta o número de erros dos grupos A e B nas oito listas do instrumento 2, de acordo com as categorias propostas por Leite (1980).

Pode-se observar que:

- a) foram encontrados erros de todas as categorias;
- b) os erros encontrados em maior frequência nas listas dos dois grupos foram em ordem decrescente as das categorias "troca de consoantes", "troca de vogais", "omissão de vogais e consoantes" e "inserção de vogais e consoantes";

* Carraher, T. M. Exploração sobre o Desenvolvimento da Competência em Ortografia em Português. *Psicologia - Teoria e Pesquisa*. Brasília: 1, nº 3, 269-285. Set.-Dez. 1985.

Tabela 9

Número de erros em cada lista do Instrumento 2 segundo as categorias de Leite (1980), nos dois grupos A e B e número total de erros em cada lista nos dois grupos

Categorias de Erros	Listas		Lista 1		Lista 2		Lista 3		Lista 4		Lista 5		Lista 6		Lista 7		Lista 8		Total
	Grupos		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	
Trocas de vogais			4	1	7	6	14	17	12	19	4	16	1	10	0	-	0	-	111
Trocas de consoantes			6	53	24	16	33	55	39	43	112	42	88	123	174	-	210	-	1018
Omissões de vogais			1	10	1	15	0	19	0	18	4	0	0	0	0	-	24	-	92
Omissões de consoantes			1	6	5	7	0	0	0	0	0	0	0	1	0	-	0	-	20
Transposição de vogais			0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	-	0	-	2
Transposição de consoantes			0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	-	1	-	3
Omissão de sílabas			1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	-	0	-	4
Inserções de vogais e/ou consoantes			3	26	1	19	0	1	0	4	4	0	1	0	0	-	11	-	70
Número Total de erros			16	96	39	64	49	92	51	84	125	58	91	135	174	-	246	-	1320

c) nas primeiras listas foi mais difícil de enquadrar os erros dentro de categorias pois a grande parte dos alunos não estruturavam ainda a escrita a nível alfabético, sendo portanto, difícil a categorização do tipo de erro;

d) conforme as listas foram-se tornando mais complexas, observou-se que os erros aumentavam em frequência, talvez pelo aumento do número de sílabas em cada lista e também porque as crianças já estruturavam mais a representação gráfica das mesmas;

e) nas listas iniciais observaram-se mais erros por omissão e acréscimo de letras;

f) nas listas finais observaram-se mais erros por trocas de consoantes, principalmente as que apresentavam sons iguais (homofonia) ou semelhantes (s/c; g/j; s/ss; ch/x; z/s);

g) os dados encontrados no presente estudo confirmam os dados encontrados pelo autor, em seu trabalho. *

4 - Síntese dos Resultados

A seguir, apresentar-se-ão os tópicos mais relevantes para a síntese dos resultados do estudo.

Verificou-se que:

1º) os alunos que tiveram um período preparatório com o programa sistematizado obtiveram melhores resultados no instrumento 1. A diferença entre os grupos A e B é estatisticamente significativa.

2º) os alunos do grupo A (com período preparatório sistematizado) demonstraram melhor desempenho no processo de

* Leite, S.A.S. - O Projeto de Alfabetização de Mogi das Cruzes, Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, 1980.

Alfabetização, conforme demonstram os resultados do instrumento 2.

3º) os dados sugerem que idade e sexo não foram determinantes, no desempenho observado tanto a nível de Habilidades Básicas como a nível de processo de Alfabetização.

4º) as diferenças observadas entre os dois grupos, nas áreas de Análise e Síntese, Esquema Corporal e Lateralidade demonstraram ser, estatisticamente, as mais significativas dentro do instrumento 1.

5º) as diferenças observadas entre os dois grupos, nas áreas Cópia de Figura, Repetir Palavras e Discriminação Auditiva demonstram ser, as menos significativas, estatisticamente, no instrumento 1.

6º) com relação aos tipos de erros de acordo com os dois conjuntos de categorias utilizado (Carragher e Leite) observou-se que os alunos apresentam maiores dificuldades com as letras, sílabas e/ou palavras que possuem sons iguais (homofonia) ou semelhantes.

CAPITULO IV

DISCUSSAO

Os dados do presente estudo demonstraram uma relação entre o desenvolvimento das chamadas Habilidades Básicas e o processo de Alfabetização dos alunos da 1ª série do primeiro grau, sujeitos deste estudo.

O grupo A, submetido ao período preparatório com programa sistematizado para o desenvolvimento de Habilidades Básicas, demonstrou desempenho constantemente superior no processo de Alfabetização, a nível de escrita, durante o período letivo, em relação ao grupo B que não teve um programa sistematizado durante o período preparatório.

Nas primeira e segunda fases do procedimento - formação de classes e período preparatório - os sujeitos do estudo estavam distribuídos nas duas 1ªs séries, respeitando os critérios de distribuição de alunos da escola. Durante o período preparatório, optou-se por aplicar o programa "Preparando a Alfabetização" na 1ª série A por ser esta a série que já na primeira semana de aula, estava formada; enquanto que a outra 1ª série ainda estava em fase de formação, recebendo alunos novos. Outro fator importante foi que a professora da 1ª série A já conhecia o programa "Preparando a Alfabetização". Esses dois fatores motivaram a observadora a iniciar a aplicação do mesmo na 1ª série A.

A opção para a aplicação do instrumento 1, após o período preparatório das duas classes, foi decidida em função do possível remanejamento para a formação dos grupos e também em função da verificação da eficácia do período preparatório. Deve-se relembrar que, pelo planejamento do trabalho, era necessário garantir a formação dos dois grupos em função das Habilidades Básicas, instaladas em um deles. Por outro lado, a formação dos grupos A e B foi, em parte, determinada pelas condições da escola, visto que não se pôde fazer um remanejamento completo e totalmente controlado, optando-se assim, por descartar os dados de alguns sujeitos.

Em relação à formação dos grupos A e B também se apresentou outra questão. Tanto no grupo A como no grupo B encontraram-se alunos que obtiveram, no instrumento 1, pontuações próximas - os menores resultados do grupo A e os maiores resultados do grupo B - formando uma faixa intermediária da população, com resultados muito pouco discrepantes. Uma alternativa, a nível de análise dos resultados, seria descartar os dados desses sujeitos da faixa intermediária, nos dois grupos, ficando somente os alunos cujas diferenças fossem bastante discrepantes. Entretanto, tal medida diminuiria sensivelmente o número de sujeitos. Assim, optou-se por considerar os dados desta faixa intermediária.

Os resultados do instrumento 2 - Listas de Palavras para a Avaliação do processo de Alfabetização - demonstraram que o grupo A, com programa sistematizado, obteve melhores índices no processo de aquisição de escrita, durante todas as avaliações, no ano letivo. Este fato sugere que o desenvolvimento das

Habilidades Básicas dos alunos deste grupo foi importante no seu desempenho durante o processo de Alfabetização, o mesmo não ocorrendo com os alunos do grupo B.

Uma questão relevante a ser discutida ainda em relação à formação dos grupos foi o fato de estarem em salas de aulas diferentes, com diferentes professores. Essa condição ocorreu apesar de se prever que variáveis como personalidade dos professores, suas experiências anteriores com Alfabetização, as diferenças de tratamento pedagógico dos mesmos em relação ao conteúdo a ser transmitido, etc, são relevantes e difíceis de serem controladas. A observadora procurou minimizar as influências destas variáveis, através da sugestão da utilização de uma mesma metodologia e de reuniões periódicas com as professoras para discussão das estratégias pedagógicas comuns.

Mas pode-se supor que, em estudos deste tipo, variáveis como diferenças individuais de personalidade das professoras podem ter interferido nos resultados. Portanto, a análise e interpretação das relações observadas devem ser feitas, levando-se em conta tais restrições.

Outras alternativas de planejamento deste estudo poderiam ser: a) uma mesma professora que atuasse nas duas séries, respeitando os critérios do presente estudo, o que não foi encontrado na rede de Mogi Mirim; b) a formação de dois grupos em uma só série, com a mesma professora, o que implicaria na redução do número de sujeitos, podendo comprometer os critérios estatísticos para análise dos dados da população; c) outra alternativa seria o acompanhamento da atuação do desempenho das professoras através de um procedimento de

observação contínua, que permitissem descrever semelhanças e diferenças no processo de ensino na sala de aula. Entretanto, por condições práticas nenhuma dessas alternativas pode ser implementadas.

As constantes reuniões entre a observadora e as professoras, realizadas durante todo o período letivo, a adoção da mesma cartilha para as duas classes e as observações informais realizadas pela observadora em ambas as classes, foram, portanto, situações que tiveram por intenção minimizar a influência das variáveis pessoais nos dados deste estudo.

Ainda em relação às questões sobre as professoras dos dois grupos, deve-se ressaltar o fato de que o grupo B, sem período preparatório sistematizado, teve no início do segundo semestre, uma mudança de professora. Esta nova professora apresentou-se melhor credenciada para trabalhar com classe de Alfabetização, já que possuía maior experiência com classes de las séries do que a professora anterior. Esta segunda professora desenvolveu a maior parte do processo de aquisição de escrita, já que os alunos do grupo B iniciaram a cartilha no final de maio, cumprindo até o final de junho as quatro primeiras lições. A nova professora, no início do mês de agosto, realizou revisão das lições e continuou o processo de Alfabetização, tendo desenvolvido durante o segundo semestre a maior parte das lições. Entretanto, a classe não terminou a cartilha.

Por outro lado, apesar da mudança de professora no grupo B, os resultados obtidos por estes alunos no instrumento 2 não demonstraram melhora no desempenho acadêmico, a despeito do fato da segunda professora apresentar maior experiência anterior

como alfabetizadora. A figura 2 sugere que a mudança de professores não produziu modificações substanciais no desempenho das crianças do grupo B, no instrumento 2, aplicado no segundo semestre.

Outro ponto a ser discutido é em relação aos alunos que foram descartados da população inicial. Dos setenta e um alunos que foram avaliados pelo instrumento 1, cinco abandonaram o curso durante o ano, três alunos transferiram-se para outras escolas, um aluno faleceu, quatro alunos não aceitaram ser remanejados de classe e seis alunos eram repetentes da 1ª série, ficando a população final com cinquenta e dois alunos. Nos casos de não remanejamento, o motivo desses alunos serem descartados da população final foi em função do respeito à opção da criança e à formação dos dois grupos conforme o planejado; no caso dos alunos repetentes, optou-se por não incluí-los, para evitar a possível influência desse fator (repetência) nos resultados.

Com relação à fase de Remanejamento, deve-se destacar o fato de que dois sujeitos do grupo B obtiveram altos índices no instrumento 1. Não foi possível à observadora, colher dados complementares sobre a vida pregressa desses alunos, visto ter sido difícil contactar os pais, que trabalhavam fora o dia todo; além disso, os alunos não acrescentaram muitas informações a esse respeito. Pode-se supor que esses alunos tenham vivenciado, de alguma forma, um ambiente mais estimulador em sua história de vida, propiciando o desenvolvimento das Habilidades Básicas, o que permitiu que apresentassem um desempenho mais eficiente no Instrumento 1, do que seus colegas de classe.

Discutiremos a seguir, algumas questões pertinentes aos

instrumentos utilizados.

Com relação ao instrumento 1, a questão inicial que se coloca é porque se optou por um novo instrumento para a avaliação das Habilidades Básicas. Sabe-se, através de recentes pesquisas (Oliveira, 1986) que tanto o I.A.R. (Leite, 1984 a) quanto o Teste Metropolitano de Prontidão (Poppovic, 1966) são instrumentos de grande confiabilidade. Apesar disso, julgou-se interessante montar outro instrumento, a partir destes dois, mais simplificado, que incluísse a área "Formar Sentenças", reforçando-se a avaliação do comportamento verbal. Manteve-se o sistema de correção através de cores, conforme proposto por Leite (1984 a), com o objetivo de facilitar a classificação dos alunos em cada área, uma vez que tal procedimento possibilita uma visão objetiva dos resultados. Além disso, o instrumento 1 demonstrou-se de fácil aplicação.

Os resultados desse instrumento também sugerem quais as áreas das Habilidades Básicas estudadas que provavelmente são mais ou menos relevantes para o processo de Alfabetização.

Primeiramente, observa-se que de acordo com a tabela 6 as diferenças de desempenho entre os alunos dos grupos A e B na área Cópia de Figuras não foram significantes.

Segundo análise feita por Ferreiro e Teberosky (1986) a *exercitação na cópia gráfica supõe que o segredo da escrita consiste em produzir sons e reproduzir formas, isto é, reduzem o sistema a um intercâmbio de sinais auditivos e visuais em sinais gráficos*. Sabe-se que a Alfabetização é um processo que envolve muitos outros processos cognitivos do que a simples transcrição de sons e formas, o que nos leva a supor que tais resultados na

área Cópia de Figuras demonstram que a cópia parece ser uma habilidade puramente mecânica e como tal, tem pouca relação com o processo de Alfabetização como um todo.

Por outro lado, as diferenças de desempenho entre alunos dos grupos A e B na área de Análise e Síntese apresentaram os maiores índices de significancia, o que sugere ser esta a área mais relevante para o processo de alfabetização.

O desenvolvimento da percepção parte-todo parece ser um dos fatores que mais atuam nos mecanismos de aquisição da leitura e da escrita da criança. Esta relação encontrada neste estudo já havia sido observada por outros autores como Poppovic (1968), Ferreiro (1986), Carraher (1985) e Leite (1984 b).

Ferreiro (1986), em seu trabalho descrito no livro Alfabetização em Processo, observa a importância da indentificação, no decorrer dos processos cognitivos que levam à aquisição da leitura e da escrita, da relação que a criança deve fazer entre o todo e as partes que constituem esses processos de leitura e escrita:

*Desde o momento em que uma escrita é considerada como sendo composta de partes (e, particularmente, desde o momento em que se estabelece o que chamamos a "hipótese da quantidade mínima"), a coordenação destas partes com a totalidade constituída começa a tornar-se problemática. De início, os elementos gráficos não são mais que peças necessárias para constituir uma totalidade "legível". As propriedades atribuídas ao todo não diferem das propriedades atribuídas às partes(pag. 11)
....Com um processo evolutivo, a criança começa a compreender que uma sílaba de um nome não somente é uma parte do nome, mas uma parte ordenada; que qualquer nome é composto de partes dispostas numa dada ordem não intercambiável; só então informações sobre a ordem das partes com referência ao todo, são processadas, levando em consideração, ao mesmo tempo, a relação das partes com o todo e a ordem serial, bem como a possibilidade de produzir para outros nomes o mesmo tipo de informação.
Ferreiro, E. - Alfabetização em Processo - Cortez Editora - 1986 - São Paulo (pag 15).*

Em relação ao instrumento 2, apresentam-se as seguintes justificativas para a escolha de listas de palavras ditadas aos alunos visando avaliar o processo de Alfabetização. São elas: a) o uso de palavras como unidade de avaliação de aquisição da escrita, deve-se ao fato que o domínio dessa estrutura faz parte de uma das etapas intermediárias do processo de Alfabetização utilizado nos dois grupos, o qual partiu de estruturas *mais simples* (sílabas), passando pela palavra escrita até as estruturas *mais complexas*, como frases, textos, etc.; b) a escolha de ditado, como forma de avaliar a aquisição da escrita, foi em função de ser esta uma das atividades mais desenvolvidas pelas duas professoras em questão.

É importante ressaltar que com esse tipo de instrumento - ditado de palavras - não se pode afirmar que uma criança encontra-se totalmente alfabetizada, visto que a Alfabetização envolve outras etapas, além da aquisição da escrita e da leitura de palavras. Mas uma criança que é capaz de escrever palavras, a partir de um estímulo sonoro-auditivo, seguramente encontra-se, com sucesso, em uma das etapas desse processo.

Uma outra questão a ser discutido em relação ao desempenho dos dois grupos A e B, refere-se à avaliação do processo de Alfabetização. Pode-se verificar, pela Figura 2, que o grupo A foi superior em todas as listas, em relação ao grupo B. Mas percebe-se que, apesar do grupo A ter apresentado uma curva ligeiramente ascendente em relação à curva do grupo B, não houve ganhos significativos de uma lista para outra, internamente, em relação aos dois grupos. O grupo A partiu de uma média superior em relação ao grupo B e, em ambos, essa média, no

decorrer das listas subsequentes, demonstrou pouca variação.

Uma vez que as listas utilizadas nas aplicações do instrumento 2 apresentavam caráter cumulativo, poder-se-ia esperar uma gradual e contínua melhora no desempenho dos alunos nestas aplicações. Entretanto isso não foi observado. Os dados demonstraram que o processo de Alfabetização desenvolvido não propiciou essa melhora esperada nos respectivos desempenhos dos dois grupos. Além disso, e ainda baseando-se nos dados obtidos, pode-se supor que um dos fatores determinante das diferenças observadas nos desempenhos dos dois grupos deva-se às diferenças de repertório de entrada em função da presença-ausência do período preparatório sistematizado. Entretanto, deve-se ressaltar que estes resultados dos alunos do grupo A e B possam ser consequência da não observância de um trabalho pedagógico sistematizado, com ausência de um processo de avaliação constante que garantisse aos alunos o domínio efetivo dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Outro aspecto importante a ser discutido, relaciona-se com o ritmo de aprendizagem dos dois grupos. O grupo A com melhor desempenho a nível de Habilidades Básicas, desenvolveu mais rapidamente o processo de Alfabetização; o grupo B, mais lento, não conseguiu realizar as listas sete e oito, que se referiam às oito últimas lições da cartilha.

Leite (1982 e 1988) observou, em relação a segmentos das crianças de classe populares, que estas, ao ingressarem na escola, além de apresentarem repertório inicial diferente do esperado, demonstram um ritmo de aprendizagem inicial mais lento em relação à faixa média e frequentemente exigem um tempo maior

de exercício para dominar uma determinada habilidade.

Além disso, o referido autor observa que todas as crianças apresentam um ritmo inicial mais lento; entretanto, todas as crianças melhoram progressivamente o ritmo de aprendizagem durante o processo. Tal fato é explicado pelo autor como decorrente exatamente do respeito ao ritmo individual e grupal, pelo professor, através de um procedimento e avaliação que permitem aos alunos progredir no programa após critérios de excelência terem sido atingidos.

Pode-se supor também, que a partir da não observância, por parte das professoras, das diferenças de ritmo individual ou grupal dos alunos, tenha levado estes a não demonstrarem melhora de desempenho nas sucessivas aplicações do instrumento 2, permitindo que os alunos progredissem nas lições sem garantir a total aprendizagem das mesmas.

Com relação à análise qualitativa dos erros encontrados no instrumento 2, optou-se por utilizar dois conjuntos de categorias - uma funcional e outra descritiva. Entretanto, mesmo sob enfoques diferentes, os erros encontrados com maior frequência demonstraram fundamentalmente a mesma natureza: as dificuldades encontradas pelas crianças referem-se a trocas de consoantes e vogais com sons iguais ou semelhantes, seja por desconsiderar as regras contextuais, seja por desconhecimento da origem das palavras.

No presente estudo, estes resultados encontrados podem estar relacionados com o tipo de cartilha utilizada. A cartilha Caminho Suave apresenta uma sequência de conteúdos em que, após as chamadas *sílabas simples* (famílias silábicas apresentadas em

ordem alfabética) introduzem-se os casos de homofonias e sons semelhantes, como o ce e o ge. É possível que, nestas condições, os professores desenvolvam os mesmos procedimentos utilizados em lições anteriores não percebendo que, por serem conteúdos de natureza diferente, exijam atividades diversificadas dos conteúdos anteriores.

As implicações desta análise parecem indicar a necessidade de maiores cuidados no planejamento do processo de Alfabetização, através de diferentes procedimentos em função das diferenças entre os diversos conteúdos a serem desenvolvidos.

Sugerem também a necessidade de mais pesquisas sobre o efeito dos conteúdos das cartilhas utilizadas nas escolas.

CAPITULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reportando-se ao objetivo do presente estudo, ou seja, a verificação das possíveis relações entre Habilidades Básicas e o processo de Alfabetização, em alunos da 1ª série do primeiro grau, da rede pública de ensino, os resultados observados permitem as seguintes considerações:

1ª) As crianças do grupo A, que foram submetidas a um programa sistematizado durante o período preparatório, demonstraram melhor desempenho no decorrer do processo de Alfabetização do que as crianças do grupo B, as quais não foram submetidas a um programa sistematizado. Esta relação verificada implica em considerações acerca da importância de um trabalho sistematizado no período preparatório em 1ª séries e na necessidade da utilização de programas estruturados na pré-escola. Da mesma forma deve levar à retomada da discussão sobre o que vem a ser as chamadas Habilidades Básicas e as possíveis implicações pedagógicas para as práticas escolares. Por outro lado, deve-se também lembrar que os dois grupos contaram com professores diferentes. É possível que, no grupo A, além dos efeitos do programa sistematizado, o desempenho das crianças tenha sido facilitado pela atuação mais eficiente da respectiva professora, a qual era mais experiente. Isto, entretanto, não invalida o efeito do programa, pois o

procedimento previu o treinamento e acompanhamento da professora para aplicá-lo adequadamente. Além disso, o referido programa já teve sua eficiência demonstrada em trabalho anterior (Leite, 1984 b).

2a) No presente estudo, entendeu-se por trabalho ou programa sistematizado o planejamento e desenvolvimento de uma prática pedagógica determinada por um plano estruturado de ensino das Habilidades Básicas, com objetivos terminais definidos, conteúdos graduados em nível de dificuldade crescente, objetivos claros a serem atingidos em cada área e unidade e identificação das estratégias de ensino provavelmente mais facilitadoras para que esses objetivos fossem atingidos. Além disso, considerou-se necessário que o professor tivesse uma visão do aluno em cada momento do processo ensino-aprendizagem, visão esta que se traduziu pela adoção de um processo de avaliação constante, com o objetivo de permitir a este professor a reorientação e/ou replanejamento do plano inicial.

Portanto, o programa sistematizado utilizado no presente trabalho, sintetizado no anexo 4, não implicou em um processo de treinamento massificante ou em planejamento rígido de acordo com um plano inicial, mas sim em um processo estruturado de ensino que propiciasse ao professor uma visão ao mesmo tempo individualizada e integradora do aluno e do processo ensino-aprendizagem que estava sendo desenvolvido.

3a) Defender a necessidade de uma prática pedagógica estruturada e com base em programas sistematizados, implica no preparo adequado do professor para sua correta aplicação, bem como o conhecimento de seus pressupostos teóricos. Para tanto, é

necessário que este professor conheça o que são as chamadas Habilidades Básicas, sua fundamentação teórica identificando claramente as áreas e os respectivos conteúdos que fazem parte deste contexto, explicitado neste trabalho, como os de análise e síntese, esquema corporal, lateralidade, discriminação visual e auditiva, coordenação motora e linguagem.

Entretanto, é possível que outras habilidades também possam ser desenvolvidas, cabendo a futuras pesquisas a identificação de sua importância para o processo de Alfabetização.

Sugere-se, assim, que o professor seja preparado, a nível do curso de preparação para o Magistério, visando à consecução destes programas, de forma que não gere, pelo seu despreparo teórico, práticas baseadas no *espontaneismo* e na não observância de objetivos claros para a Alfabetização.

Kramer (1985) coloca a necessidade de que este trabalho, voltado para o preparo das crianças para a Alfabetização, seja realizado na pré-escola, que entre outras funções, deveria ter também a de relacionar os objetivos desenvolvidos na pré-escola com as necessidades identificadas para o início do ensino do primeiro grau. A autora defende que a pré-escola poderia ter uma função pedagógica mais abrangente, a nível de qualidade de ensino, que propiciasse principalmente às crianças de classes populares, os subsídios para que, ao ingressarem no primeiro grau, tivessem assegurados, no mínimo, os pré-requisitos necessários ao acompanhamento do processo de Alfabetização. A autora enfatiza que essa não seria a única função da pré-escola, mas uma das funções que trariam uma

melhoria na mesma.

4a) Uma outra conclusão que pode ser sugerida a partir dos resultados do presente estudo é que o desempenho dos alunos durante o processo de Alfabetização, parece ser determinado em parte, pelas características do repertório inicial desses alunos no início do processo de Alfabetização, características essas que devem ser garantidas durante a pré-escola ou dentro do chamado período preparatório. Para tanto, julga-se necessário ampliar e divulgar estudos como o presente, a fim de capacitar o professor para o planejamento e desenvolvimento de uma ação pedagógica eficiente, visando à aquisição, pelos alunos, das habilidades necessárias para a Alfabetização.

5a) A população abrangida pelo presente estudo representa, dentro dos padrões sócio-econômico-culturais, a grande maioria dos alunos atendidos pela rede pública de Ensino, o que ratifica a necessidade de se reverem os objetivos e funções tanto da pré-escola quanto do período preparatório, a fim de melhorar a qualidade do planejamento e objetivos dos mesmos, pois é nessa população que se concentram os maiores desafios para os professores e educadores.

Fundamentalmente, as conclusões do presente trabalho apontam para as seguintes sugestões que podem ser assim resumidas:

1a) adoção de programas sistematizados na pré-escola e/ou período preparatório, visando ao desenvolvimento das Habilidades Básicas necessárias para a Alfabetização;

2a) tais programas devem se caracterizar pela existência de objetivos claros, conteúdos identificados e

sequencialmente organizados, atividades criteriosamente escolhidas e o processo de avaliação constante;

3a) adoção de programas que envolvam todas as áreas já identificadas por pesquisas;

4a) capacitação dos professores e alunos do curso de preparação para o Magistério, para o planejamento e desenvolvimento de tais programas, assim como a preparação teórica subjacente aos mesmos;

5a) realização de novos estudos e pesquisas aprofundando e ampliando as relações observadas entre o desenvolvimento das Habilidades Básicas e o desempenho das crianças durante o processo de Alfabetização.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CARRAHER, T.N. Exploração sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. Psicologia - Teoria e Pesquisa. Brasília: 1, nº 3, 269-285. Set.- Dez. 1985.
- DENNIS, W. Causes of Retardation among Institutional Children. Journal of Genetic Psychology, 96: 47-59, 1960.
- DEUTSCH, M. Facilidades para o desenvolvimento na criança pré-escolar: perspectivas sociais e psicológicas. Em Witter, G.P.; Patto, M.H.S. e Copit, M.S. (Org) Privação Cultural e Desenvolvimento. São Paulo: Pioneira, 1975.
- DEWEY, J. Vida e educação. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRO, E. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez Ed. 1986.
- HEBB, D.O. The Organization of Behavior, New York: Wiley, 1949.
- HUNT, J. Mc V. As implicações das mudanças nas concepções sobre o desenvolvimento intelectual infantil. Em Witter, G.P.; Patto, M.H.S. e Copit, M.S. (Org) Privação Cultural e Desenvolvimento. São Paulo: Pioneira, 1975.
- KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 1982.
- KRAMER, S. e ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. Cadernos de Pesquisa, 1985, (52): 103-107.
- KRAMER, S. Conversando com professores sobre uma prática de alfabetização a serviço de classes populares. Em Kramer, S. (Org) Alfabetização - Dilemas da Prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- LEITE, S.A. da S. O projeto de alfabetização de Mogi das Cruzes: uma proposta para a rede de ensino público. Tese de doutoramento. IPUSP, 1980.
- LEITE, S.A. da S. Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização (IAR). São Paulo: Edicon, 1984 a.

- LEITE, S.A. da S. Alfabetização e fracasso escolar. São Paulo: Edicon, 1988.
- LEITE, S.A. da S. Preparando a alfabetização. São Paulo: Edicon, 1984 b.
- LIMA, B.A. Caminho suave: Alfabetização pela imagem. São Paulo: Melhoramentos, 84a Ed, 1981.
- OLIVEIRA, Q.L. de Validade preditiva de alguns testes de prontidão para a alfabetização: um estudo comparativo, Tese de Doutorado - IPUSP, 1986.
- PATTO, M.H. de S. Privação cultural e educação pré-primária. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1973.
- POPPOVIC, A.M. Teste metropolitano de prontidão. Forma R. São Paulo: Vetor Ed. Psicopedagógica, 1966.
- POPPOVIC, A.M. Alfabetização - Disfunções psiconeurológicas. São Paulo: Vetor Ed. Psicopedagógica, 1968.
- SA, M.I. A educação pré-escolar e rendimento de crianças nas séries iniciais da escola do primeiro grau. Tese de doutoramento. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979.
- SOARES, M.B. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, 1985, (52): 19-24.

A N E X O S

ANEXO 1

Dados sobre a população : sexo, data de nascimento, profissão do pai e escolaridade anterior dos sujeitos

Nº do Aluno	Sexo	Data de Nascimento	Profissão do Pai	Escolaridade
1	M	02/01/78	Garçon	c/pré
2	F	05/12/78	Operário	c/pré
3	F	12/03/79	Operário	c/pré
4	M	15/05/79	Operário	c/pré
5	F	05/01/79	Escriturário	c/pré
6	F	02/07/78	Operário	s/pré
7	F	24/05/79	Func. Municipal	c/pré
8	F	14/08/78	Operário	c/pré
9	F	15/06/79	Operário	c/pré
10	F	18/04/79	Relojoeiro	c/pré
11	M	08/12/78	Pedreiro	c/pré
12	F	16/02/79	Lavrador	c/pré
13	F	23/03/79	Operário	c/pré
14	M	28/10/78	Serralheiro	c/pré
15	F	08/07/78	Operário	c/pré
16	M	12/03/79	Operário	c/pré
17	M	01/10/79	Operário	c/pré
18	F	08/12/78	Operário	c/pré
19	M	05/06/79	Operário	c/pré
20	M	06/03/79	Operário	c/pré
21	M	06/12/78	Metalúrgico	c/pré
22	F	24/08/78	Operário	c/pré
23	M	13/10/78	Metalúrgico	c/pré
24	M	16/01/79	Operário	c/pré
25	M	09/05/79	Operário	c/pré
26	F	05/06/78	Operário	s/pré
27	F	29/11/78	Operário	s/pré
28	F	10/06/78	Serv.de Pedreiro	c/pré
29	M	25/10/78	Lavrador	s/pré
30	M	03/01/78	Func. Municipal	s/pré
31	M	16/08/79	Lavrador	s/pré
32	M	07/02/78	Lavrador	s/pré
33	M	05/01/79	Operário	s/pré
34	M	16/08/79	Lavrador	s/pré
35	F	09/08/78	Operário	s/pré
36	M	20/05/79	Lavrador	s/pré
37	F	23/03/79	Pintor de paredes	c/pré
38	M	24/09/79	Operário	c/pré
39	F	03/01/79	Cozinheiro	s/pré
40	F	31/12/78	Serv.de Pedreiro	c/pré
41	F	19/01/79	Func. Municipal	c/pré
42	M	30/09/78	Operário	c/pré
43	F	26/01/77	Serv.de Pedreiro	s/pré
44	F	08/12/78	Ambulante	s/pré
45	F	12/07/78	Lavrador	c/pré
46	F	28/02/79	Oper. Aposentado	c/pré
47	F	01/02/79	Operário	c/pré
48	M	04/03/79	Pedreiro	c/pré
49	F	18/04/79	Mecânico	c/pré
50	F	01/06/79	Sapateiro	c/pré
51	M	29/04/75	Lavrador	s/pré
52	M	31/08/78	Func. Municipal	c/pré

ANEXO 2

**INSTRUMENTO 1 - AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES BÁSICAS PARA A
ALFABETIZAÇÃO**

	Nº de Questões	Acertos	80% - 100% Verde	50% - 80% Amarelo	- de 50% Vermelho
Esquema corporal	-	-			
Lateralidade	4				
Discr. Visual	8				
Discr. Auditiva	8				
Análise e Síntese	6				
Coord. Motora	8				
Cópia de figuras	4				
Verbalização	Repetir palavras		Tipos de trocas		
	Silabar palavras				
	Formar sentenças				

ALUNO:

IDADE: anos

DATA DE NASCIMENTO:

DATA DE APLICAÇÃO:

PROFISSÃO DO PAI:

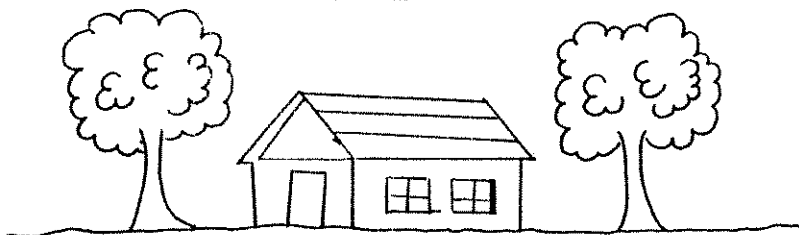
PROFISSÃO DA MAE:

I - ESQUEMA CORPORAL

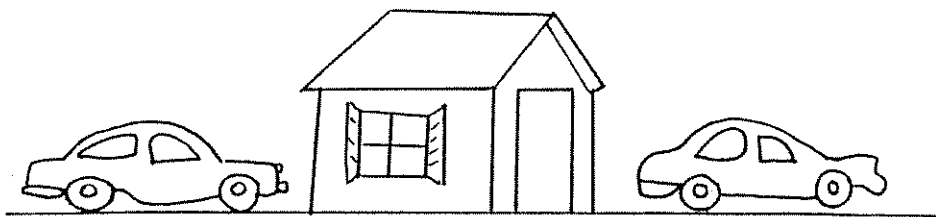
Instrução : Faça o desenho de uma pessoa.

II - LATERALIDADE

Instrução : 1) Pintar a árvore que está à direita da casa.



Instrução : 2) Pintar o carro que está à esquerda da casa.



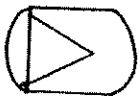
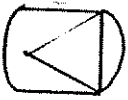
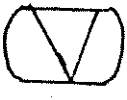
Instrução : 3) Pintar de amarelo o que a menina tem na mão direita.

Instrução : 4) Pintar de vermelho o que a menina tem na mão esquerda.



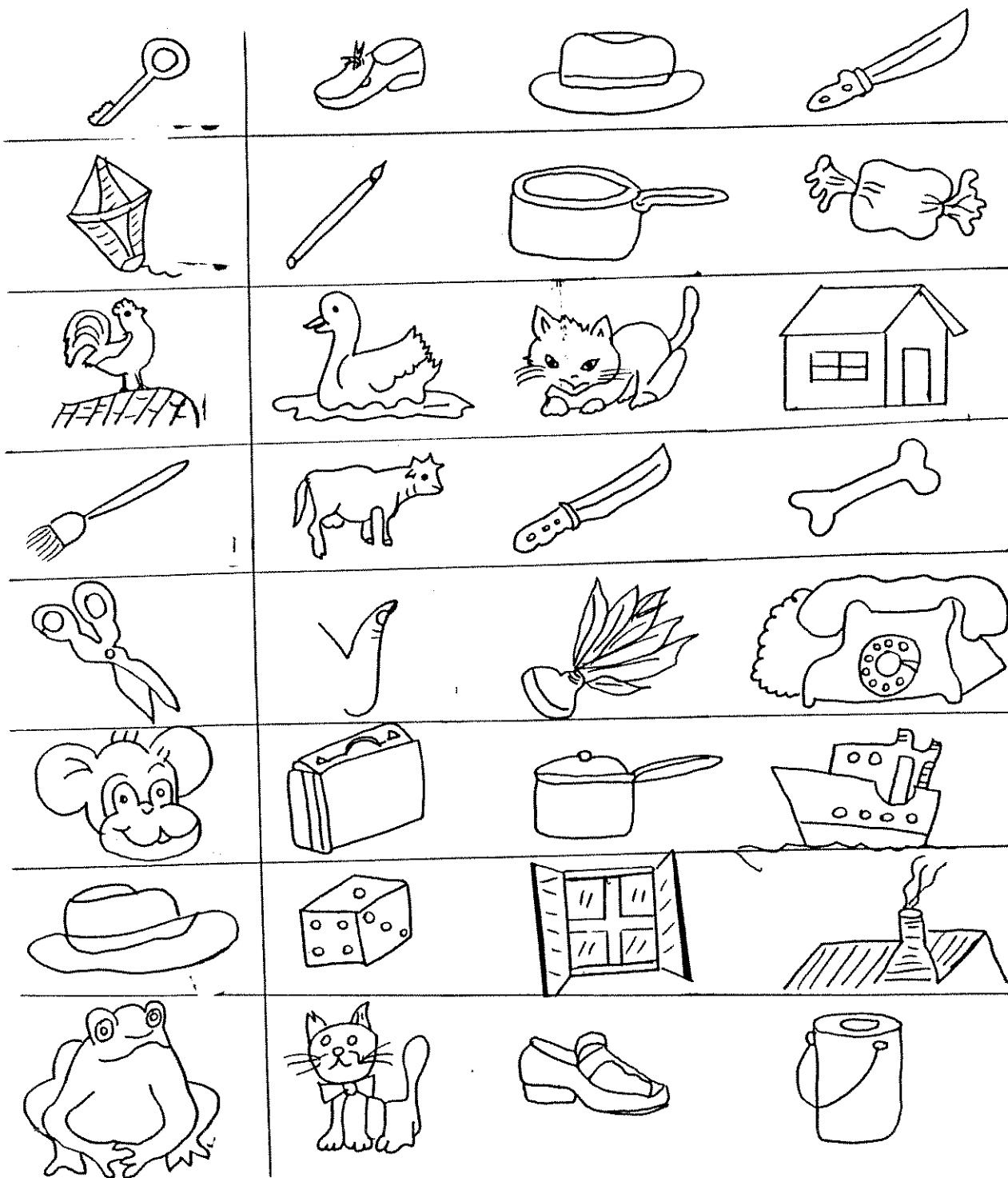
III - DISCRIMINAÇÃO VISUAL

Instrução : Faça um círculo na figura igual ao modelo.

				
				
a	o	o	o	a
b	q	d	b	p
GA	GV	CA	AG	GA
me	mu	me	mu	me
SAL	SOL	SAL	LAS	ALS
CAIU	CUIA	CIAU	CAIU	CUAI

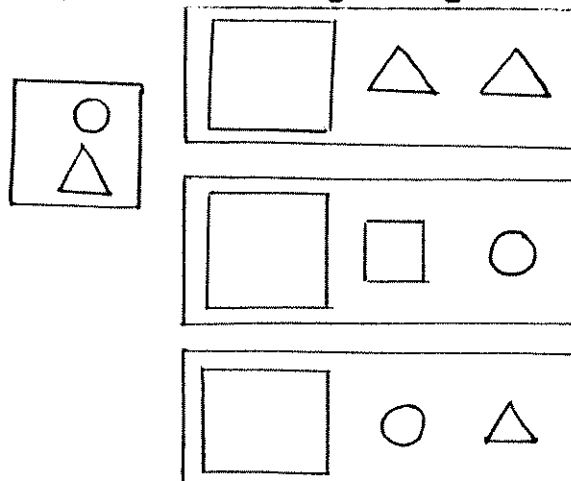
IV - DISCRIMINACAO AUDITIVA

Instrução : Faça um X no desenho que começa com o mesmo som do modelo.

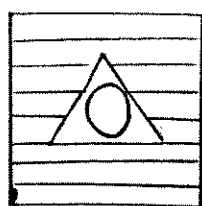


V - ANALISE E SINTESE

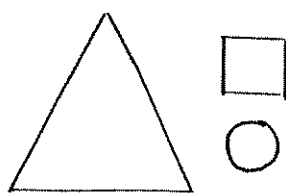
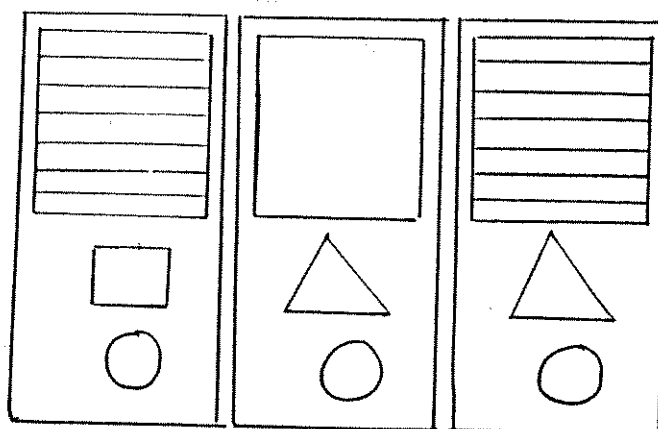
Instrução : Faça um X na figura igual ao modelo.



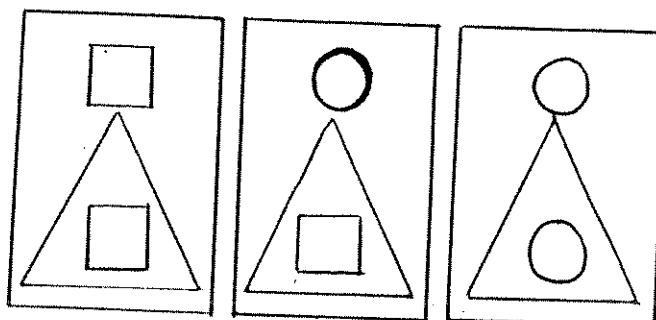
Instrução : Agora procure a figura igual ao modelo que está no canto direito da página. Ponha o dedo sobre a figura modelo.



(Modelo)



(Modelo)



V - ANALISE E SINTESE

Instrução : Marcar com um X o conjunto que corresponde ao modelo.

v
a

na

ma

fa

va

fe

f	e
---	---

j	e
---	---

l	e
---	---

h	e
---	---

MALUCO

MA	LE	TA
----	----	----

MU	LA	TA
----	----	----

MA	LU	CO
----	----	----

MA	LO	CO
----	----	----

ta	pe	te
----	----	----

tapado

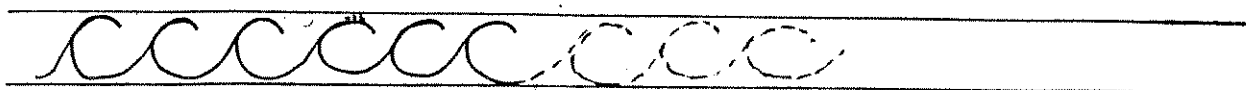
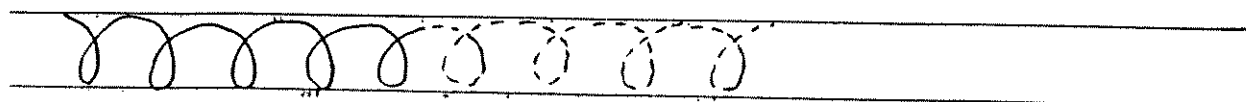
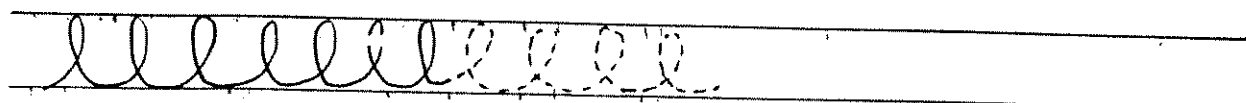
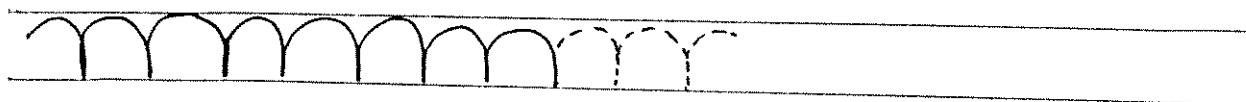
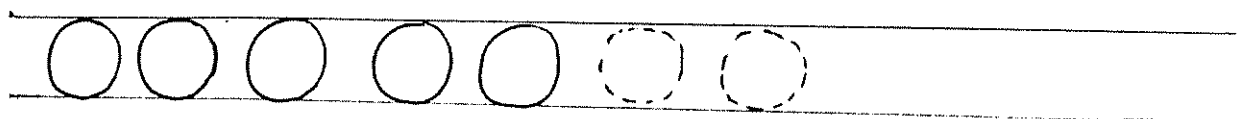
tapete

topete

tacape

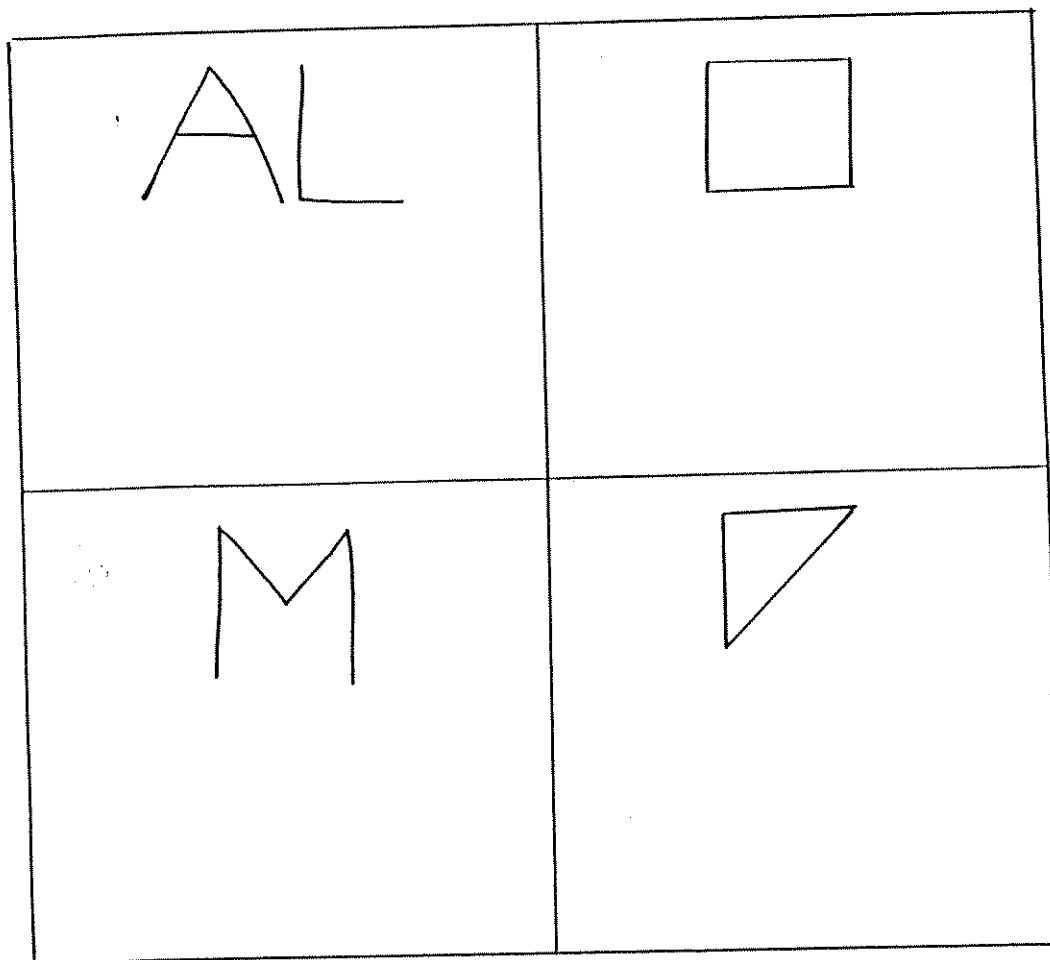
VI - COORDENACAO MOTORA

Instrução : Cobrir e completar a lápis os movimentos abaixo.



VII - COPIA DE FIGURAS

Instrução : Copie as figuras igual ao modelo dentro do quadro.



VIII - VERBALIZACAO DA PALAVRA**REPETIR AS PALAVRAS**

- CASA	- GATO	- CABIDE	
- FACA	- VACA		
- CUTUCA	- CADUCA		
- LA	- IRMA		
- JANELA	- CHAVE	- CHINELO	- GILETE
- CAMA	- CANA		
- FITA	- VIDA		
- PROBLEMA	- PLANTA	- FLOR	
- PAO	- BOM		
- CARRO	- CARO		
- SAPATO	- XAROPE	- ZAZA	
- CARTA	- PORTA		
- ESCOLA	- BISCOITO		
- SOL	- CANAL	- SOLDADO	
- CAMPO	- TINTA		
- FOLHA	- LINHA		
- QUEIJO	- GUERRA		
- PRATO	- BRIGA		
- LIVRO	- TRATOR		

PRONUNCIAR AS PALAVRAS DIVIDINDO-AS EM SILABAS.

- GATO	- BALA	- DEDO	- FACA
- CANETA	- BONECA	- PANELA	- MACACO

IX - FORMAR SENTENCAS

Diga uma frase sobre o que está vendo nestas figuras.



ANEXO 3

INSTRUMENTO 2 - LISTAS DE PALAVRAS PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Lista 1

bode - dado - café - cabo - foca - bife - fada.

Lista 2

cama - facada - gelada - mofo - fome - cajuada - jibóia - jabá -
gula - fígado - cogumelo - bebê.

Lista 3

bolada - caduco - fica - rifa - foi - miopia - bala - janela -
loja - pijama - nome - boneca - gado - goiaba - gude - goma -
jipe - sapo - furo - soro - sua - sono - rua.

Lista 4

bicada - macaúba - pato - bafo - sapato - sereia - rima - baixo -
lajota - jóia - Zenaide - vazio - mágoa - lixo - gozado - zona -
fivela - sujo - gamela - vida - capa - faxina - pajé - verruga -
alfinete.

Lista 5

barata - Renato - rádio - roupa - remédio - peixe - xícara -
carro - jurado - terreno - jarra - ferro - saci - face - cinema -
cego - mágico - gema - página - geléia - vazio - beleza - Zezé -
xale - xarope - lixa - selo - sujo - sapo - afogado - gavião -
figo - biju - ovo - cavalo - boi.

Lista 6

chaveiro - sucesso - facilidade - garrafa - rifa - cachoeira -
xereta - mata - gulosa - corrida - barriga - caseado - farrapo -
assassino - missa - sílaba - abacaxi - ameixa - puxa - gozação -
azeitona - buzina - reza - rival - raça - poço - sujo - Ciça -
saci - gema - página - vigia - viagem - jeito - rijo - Juju -
chuchu - asa - liso.

Lista 7

sossego - caixa - xarope - xícara - quase - buzina - quarto -
nosso - zoológico - gelatina - vacina - mágico - cigarro -
sapateado - sucesso - osso - galho - pedaço - roça - fumaça -
faço - machado - chefe - chuva - chá - sapinho - banho - vinho -
vasilha - folha - junho - julho - queijo - aquarela - queixo -
duquesa - quibe - aquário - berro - garra - jarra - raso - bala -
gema - céu.

Lista 8

ambulância - chocolate - chinelo - chuveiro - chave - estudo -
espelho - máscara - disco - arvoredor - garrafa - jibóia -
ramallete - agarra - assassino - assobio - gesso - armário -
armazém - pampa - camponesa - bagunça - fadiga - anjo - queijo -
janela - joelho - roxo - faixa - riso - banho - saiote - sonho -
surra - Xuxa - vasilha - Zizi - Ceci - Ciça - giz - ferrugem -
amistoso - carroça - aço - unha - linho - coalhada - aqui -
suor - quarto.

ANEXO 4

SINTESE DOS PROGRAMAS UTILIZADOS

Os programas apresentados no livro de Leite, S.A.S. (1984 b), foram baseados nos princípios de Instrução Programada e Ensino Individualizado, desenvolvidos por autores como Skinner, Mechner, Keller e outros.

Os programas têm em comum, etapas sistematizadas, tais como:

- a) delimitação dos pré-requisitos e avaliação do repertório de entrada do aluno;
- b) definição dos objetivos terminais do programa de cada área;
- c) levantamento dos conteúdos de cada área;
- d) divisão dos conteúdos em pequenas unidades;
- e) escolha criteriosa de atividades;
- f) avaliação constante ao final de cada unidade e ao final de cada programa.

Será apresentado a seguir, uma descrição geral sistematizada dos programas.

1) Área Discriminação Auditiva: nesta área tem-se como objetivo terminal que o aluno seja capaz de identificar e verbalizar palavras com sons iniciais e terminais, iguais e diferentes. A área de Discriminação Auditiva é dividida em oito unidades. A primeira unidade inicia-se com atividade de repetir palavras, pelo aluno, utilizando-se listas de palavras que abrangem todos os sons da nossa língua. A unidade dois envolve o reconhecimento de sons do ambiente, pela criança. A terceira

unidade visa ao reconhecimento dos sons de duplas de vogais, iguais ou diferentes. A quarta unidade é igual à terceira, mudando-se apenas os conteúdos: ao invés de vogais, trabalha-se com sílabas. A unidade cinco prevê atividades de reconhecimento de duplas de sílabas, ora iguais, ora diferentes, envolvendo os sons semelhantes (p/b, f/v, t/d, etc...) Na unidade seis as crianças devem identificar figuras cujas palavras apresentam sons iniciais iguais e diferentes. As unidades sete e oito são semelhantes à anterior mas usando material mimeografado.

2) Area de Discriminação Visual: dividida em cinco unidades com dificuldades crescentes. Tem como objetivo terminal habilitar a criança a identificar números, letras, sílabas e palavras, iguais e diferentes. A primeira unidade envolve a identificação de figuras de estímulos conhecidos, iguais ou diferentes. A unidade seguinte envolve a identificação de figuras geométricas; a terceira unidade envolve a identificação de letras e algarismos com formas semelhantes (ex: m/n; u/n; b/d; a/o; etc.); a unidade quatro envolve a discriminação de sílabas iguais e diferentes; a última unidade objetiva identificar palavras iguais e diferentes.

3) Area de Análise e Síntese: composta de seis unidades, tem como objetivo terminal identificar as partes (sílabas) componentes de uma palavra e vice-versa, a palavra formada pela junção de diversas sílabas. A primeira unidade prevê a análise auditiva, onde a criança deve verbalizar palavras com intervalo de tempo entre as sílabas dessas palavras; a segunda unidade prevê atividades de compor e decompor desenhos; na terceira unidade, a partir de modelos conhecidos, a criança deve

identificar as partes que o compoem e vice-versa; a quarta unidade é idêntica à anterior só que utiliza figuras geométricas; a quinta unidade explora as relações de análise-síntese entre sílabas e letras componentes; a sexta unidade envolve as mesmas relações entre palavras e sílabas.

4) Area de Comportamento Verbal: esta área tem por objetivo terminal desenvolver as habilidades verbais de descrever, relatar, reproduzir e elaborar histórias. O programa contém cinco unidades, cada uma relacionada diretamente com as habilidades acima relacionadas. Na primeira unidade desenvolve-se a habilidade de observar e descrever figuras de estímulos conhecidos; a segunda unidade envolve observar e descrever cenas do cotidiano; a terceira unidade implica na habilidade da criança relatar fatos de vida cotidiana enfatizando a sequência temporal da mesma; na quarta unidade objetiva-se levar a criança a organizar, frente a várias cenas de uma mesma história, a sequência dessa história e com um enredo; a quinta unidade tem como objetivo a reprodução de histórias.

5) Area de Coordenação Motora Fina: esta área tem como objetivo terminal o desenvolvimento da habilidade da criança de reproduzir os traçados necessários para a escrita das letras. A sequência tem início com o traçado de linhas retas até o traçado de letras mais complexas. Consiste em 25 unidades. Primeiramente as crianças devem, frente ao modelo da professora, realizar o "traçado" no ar, em seguida passam para uma folha mimeografada onde o modelo é gradualmente retirado até a criança reproduzir o traçado sem o modelo pontilhado e sem erros, ou seja, sem se desviar da linha guia.

6) Área de Coordenação Motora Grossa: esse programa tem por objetivo terminal, habilitar a criança a realizar harmoniosamente movimentos simples envolvendo braços, pernas, tronco e cabeça. Esta área não tem conteúdo divididos em unidades e consiste em exercícios realizados no pátio, através de movimentos mais simples como andar em linha reta até os mais complexos como pular em um só pé, arremessar objetos ao alvo, etc.

Os programas foram desenvolvidos, área por área, todos os dias, em etapas divididas em mais ou menos 30 minutos para cada área. As atividades de cada área foram dosadas de modo a requererem mais concentração e atenção do aluno no início do período e as atividades mais "suaves" ao final do período.

ANEXO 5

Grupo A - Percentagens de acertos de cada aluno do grupo A, nas 8 listas do Instrumento 2; médias individual e grupal

Nº do Aluno	Lista 1 (16) *	Lista 2 (34) *	Lista 3 (53) *	Lista 4 (68) *	Lista 5 (88) *	Lista 6 (106) *	Lista 7 (110) *	Lista 8 (136) *	Média Individual
1	100%	98%	100%	97%	98%	96%	99%	95%	97,87
2	100%	100%	96%	97%	97%	92%	97%	94%	96,63
3	87%	97%	98%	98%	95%	95%	92%	96%	94,75
4	94%	91%	90%	94%	95%	90%	91%	96%	92,63
5	78%	58%	78%	88%	82%	83%	80%	80%	78,37
6	81%	97%	92%	95%	97%	91%	90%	97%	92,50
7	40%	8%	11%	45%	61%	78%	40%	40%	40,37
8	12%	29%	25%	32%	5%	22%	33%	45%	25,37
9	93%	100%	100%	94%	96%	93%	97%	94%	95,88
10	87%	94%	94%	95%	97%	94%	91%	94%	93,25
11	100%	97%	98%	98%	89%	91%	86%	88%	93,38
12	100%	100%	96%	98%	96%	94%	91%	94%	96,13
13	87%	94%	92%	94%	93%	78%	90%	87%	89,38
14	93%	100%	92%	97%	95%	95%	91%	92%	94,38
15	6%	11%	7%	39%	39%	43%	26%	26%	24,63
16	93%	88%	94%	91%	93%	84%	85%	85%	89,13
17	93%	100%	98%	98%	94%	90%	91%	88%	94,00
18	81%	87%	81%	94%	95%	83%	90%	94%	88,13
19	62%	94%	90%	92%	88%	77%	89%	85%	84,63
20	100%	100%	100%	97%	96%	96%	97%	98%	98,00
21	93%	100%	100%	97%	94%	87%	93%	88%	94,00
22	31%	79%	71%	89%	85%	83%	66%	74%	72,25
23	93%	94%	100%	94%	92%	88%	85%	88%	91,75
24	100%	100%	100%	97%	96%	93%	98%	97%	97,63
25	100%	97%	100%	98%	96%	88%	88%	82%	93,63
26	100%	97%	100%	98%	96%	98%	98%	95%	97,75
27	100%	100%	100%	98%	98%	94%	99%	98%	98,38
Média Grupal	81,62	85,55	85,29	89,03	87,33	85,03	84,18	84,81	85,35

(*) - Número de sílabas de cada lista.

ANEXO 6

Grupo B - Percentagens de acertos de cada aluno do grupo B, nas 8 listas do Instrumento 2; médias individual e grupal

Nº do Aluno	Lista 1 (16) *	Lista 2 (34) *	Lista 3 (53) *	Lista 4 (68) *	Lista 5 (88) *	Lista 6 (106) *	Lista 7 (110) *	Lista 8 (136) *	Média Individual
1	31%	91%	83%	83%	90%	92%	0%	0%	58,75
2	93%	100%	96%	97%	79%	92%	0%	0%	69,62
3	75%	91%	83%	94%	57%	57%	0%	0%	57,12
4	25%	94%	90%	94%	98%	95%	0%	0%	62,00
5	87%	100%	92%	89%	95%	87%	0%	0%	68,75
6	100%	97%	96%	100%	100%	97%	0%	0%	73,75
7	68%	88%	68%	88%	88%	83%	0%	0%	60,38
8	25%	29%	10%	3%	2%	6%	0%	0%	9,37
9	62%	97%	96%	95%	98%	89%	0%	0%	67,13
10	75%	94%	86%	94%	94%	90%	0%	0%	66,63
11	87%	47%	37%	13%	19%	17%	0%	0%	27,50
12	75%	99%	98%	94%	98%	86%	0%	0%	68,75
13	2%	11%	2%	3%	2%	2%	0%	0%	2,75
14	25%	97%	98%	97%	96%	95%	0%	0%	63,50
15	81%	97%	94%	98%	100%	93%	0%	0%	70,38
16	93%	94%	92%	95%	100%	92%	0%	0%	70,75
17	81%	97%	94%	98%	78%	97%	0%	0%	68,12
18	75%	79%	50%	60%	55%	65%	0%	0%	48,00
19	25%	32%	43%	11%	23%	30%	0%	0%	20,50
20	19%	6%	2%	1%	4%	3%	0%	0%	4,38
21	50%	61%	66%	27%	35%	47%	0%	0%	35,75
22	12%	20%	6%	2%	1%	6%	0%	0%	5,87
23	25%	20%	3%	7%	17%	12%	0%	0%	10,50
24	81%	97%	92%	92%	95%	94%	0%	0%	68,88
25	30%	11%	3%	2%	4%	8%	0%	0%	7,25
Média Grupal	56,08%	69,96%	63,2%	61,48%	61,12%	61,4%	0,0%	0,0%	46,62%

(*) - Número de sílabas de cada lista.