

MARA SÍLVIA ANDRÉ EWBANK

...EU (NÃO) FIZ O PRÉ, E AGORA JOSÉ ?

**AVALIANDO CONCEPÇÕES DE ESCRITA DE CRIANÇAS NO
CICLO BÁSICO QUE FIZERAM OU NÃO A PRÉ-ESCOLA
MUNICIPAL EM FRANCA/SP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS

1.994

9503211

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL - UNICAMP**

Ewbank, Mara Sílvia André

Ew9e ... Eu (não) fiz o pré, e agora José? - avaliando concepções

de escrita de crianças no ciclo básico que fizeram ou não

pré-escola municipal em Franca/SP/ Mara Sílvia André

Ewbank, Campinas, SP : (s.n.), 1994.

Orientador: Sergio Antonio da Silva Leite

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.

Faculdade de Educação

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Alfabetização. 4. Educação pré-escolar I. Leite, Sergio Antonio da

Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III Título.

MARA SÍLVIA ANDRÉ EWBank

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por *Mara Sílvia André Ewbank* e aprovada pela

Comissão Julgadora em 05.12.94

Data:- 05.12.94

Assinatura:- *Antônio de la Cruz*

... EU (NÃO) FIZ O PRÉ, E AGORA JOSÉ ?

AVALIANDO CONCEPÇÕES DE ESCRITA DE CRIANÇAS NO CICLO
BÁSICO QUE FIZERAM OU NÃO A PRÉ-ESCOLA MUNICIPAL EM
FRANCA/SP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS

1.994



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, na Área de Concentração **Psicologia Educacional**, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do **Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite**.

COMISSÃO JULGADORA

Luís António de Albuquerque

Carlos Domingos de Castro

Amil

AGRADECIMENTOS

- * Ao meu pai **Mauro José André**, por acreditar nos meus sonhos;
- * A minha querida mãe **Maria Aparecida Fontes André**, pelas nossas semelhanças;
- * Aos meus irmãos **Mauricéia e Júnior**, que estão sempre perto de mim;
- * Ao meu par, **Carlos Eduardo Moreira Ewbank**, por manter sempre a chama acesa;
- * Aos meus filhos **Kádna e Guilherme**, por terem feito parte desta travessia;
- * A Dna. **Lourdes** e Sr. **Carlos Ewbank**, por poder contar sempre com a inestimável ajuda;
- * A **Irene Rodrigues de Andrade**, pelo pontapé inicial;

- * As estadias de **Marisa e Sérgio** que facilitaram o início... **Sílvia e Bizo** que ajudaram no meio... e finalmente **Lena, Cairo, Fer e Bi** que proporcionaram a concretização desta etapa ímpar da minha vida, nunca esquecerei.
- * A **Leonor** por todo empenho em facilitar minhas estadas;
- * A **Sílvia Aparecida Mendes**, que viu nascer e ajudou a crescer este sonho;
- * A **Maria das Graças R. Moreira Petrucci**, pelas leituras e trocas interativas tão alegres e cheias de vida;
- * A **Carla Nascimento Silva** pela qualidade da amizade, carinho, trabalho e partilha em todo o processo;
- * A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esportes e Turismo de Franca nas pessoas de **Paulo de Tarso, Gonzaga, Luiza, Leila, Noêmia, Sônia, Eliane, Marlene Bernardes, Carla, Vânia, Conceição, Lourdinha, Raquel, Maria Emília, Eunice Neroni, Andréia, Thaís, Toninha, Eunice Bernadete, Marlene Tiussu e Evani** pelos afastamentos e compreensão das minhas ausências;
- * As professoras da Pré-Escola Municipal por terem permitido a realização das tarefas;

- * Aos diretores das Escolas Estaduais e Municipais, **Dorival, Sheila, Dorotheia e Carlos Roberto**, por almejarem uma escola de qualidade;
- * As **crianças** que fizeram parte desta pesquisa que por um sem número de motivos foram ou não para *esta* escola;
- * A **Nadir, Cláudia, Marina e Ana** que aliviaram tantas cargas;
- * A **Maria Teresa Egler Mantoan** pelos encontros fecundos de uma amizade que com certeza aconteceu e hoje é continuação;
- * A **Luiza Ângela Marson Guidi** pelo apoio incondicional e paciência;
- * Ao **CNPQ** pelo financiamento parcial deste trabalho;
- * e finalmente ao Prof. Dr. **Sérgio Leite** pela amizade, pelos conhecimentos, pela paciência, pelas leituras sem textos, pela crença de que educar os educadores ainda é a melhor estratégia para autênticas (porém lentas) mudanças neste processo.

Dedico este trabalho a CARLOS EDUARDO MOREIRA EWBANK (MÔ), pois só ele pode sentir o que passamos em mais esta etapa da nossa vida. Conseguimos! Obrigada.

EWBANK, M.S.A. "Eu (não) fiz o pré, e agora José?"-
Avaliando concepções de escrita de crianças que
fizeram ou não a Pré-Escola Municipal em Franca/SP.
Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação
UNICAMP - 1994.

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi avaliar as concepções de escrita de crianças que iniciavam o Ciclo Básico, tendo frequentado Pré-Escolas com dois modelos distintos de alfabetização - o considerado tradicional e o considerado funcional - e crianças que não frequentaram Pré-Escola.

Participaram apenas crianças de nível sócio-econômico baixo, na faixa etária de 07 anos.

Foram avaliadas 90 crianças, divididas em três grupos: 30 do G1 - modelo considerado tradicional, 30 do G2 - modelo considerado funcional e 30 do G3 - sem pré-escola. Em cada grupo foram divididas, de forma igualitária, por sexo.

Os dados coletados através de um instrumento de avaliação composto de 57 sub-itens, que verificaram: a Concepção de Escrita, Elementos do processo de Leitura e Escrita e Noções Básicas de Metalinguagem - Portadores de Textos (Identificação, Critério e Função).

O estudo teve como fundamentação teórica os pressupostos da teoria construtivista de Jean Piaget e os aspectos de caráter social da aprendizagem da leitura e escrita de acordo com Jean Foucambert.

A análise dos dados foi realizada através dos testes Qui-Quadrado e Exato de Fisher, para verificar as diferenças significativas entre as respostas apresentadas pelos três grupos.

Os resultados apontaram uma associação positiva entre as respostas apresentadas pelo G2 - modelo considerado funcional de alfabetização em relação aos outros grupos G1 e G3. No entanto as respostas apresentadas pelo G3 - sem pré-escola demonstram-se superiores ao G1 - modelo considerado tradicional de alfabetização.

Neste sentido, os dados sugerem que não é qualquer tipo de proposta pré-escolar que promove avanços no processo de aquisição da leitura e escrita, uma vez que crianças que não frequentaram pré-escola, apresentaram desempenho superior ao de um dos grupos (G1). Tal questão foi objeto de discussão.

I (didn't) go to pre-primary school. What from now?

Evaluating writing concepts of children who did or did not attend the Municipal Pre-Primary School in Franca/SP - M.A. Dissertation.

ABSTRACT

The aim of this piece of work was to evaluate the writing concepts of children in Primary School who had either attended pre-primary school which promote the acquisition of reading and writing ability through two different methodological approaches - the traditional one and the functional one, or who had not attended pré-primary school at all.

All the children evaluated come from working class families and are aged seven years old.

Ninety children were evaluated in three groups of thirty: Group 1 - traditional approach, Group 2 - functional approach, Group 3 - no pre-primary school. The children were equally divided into the groups according to sex.

The data was collected by means of an evaluation tool consisting of 57 sub-items which analysed: the Writing Concept, Aspects of the Reading and Writing Process and Basic Notions of Metalanguage, Text Holders (Identification, Criteria and Function).

The analysis was based on the assumptions of Jean Piaget's constructivist theory and the social components in the learning of reading and writing, according to Jean Foucambert.

The data analysis was done through Fisher's test, to check the significant differences in the answers given by the three groups.

The results showed a positive association in the answers given by Group 2 - functional approach - in relation to Groups 1 and 3. However, the answers given by Group 3 - no pre-primary school - proved superior to Group 1's - traditional approach.

The data, therefore, show that not all teaching methodologies in pre-primary schools promote development in the process of acquisition of the reading and writing skills since the performance of children who had not attended pre-primary school proved to be better than one of the other groups' (Group 1). Such issue was object of discussion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
MÉTODO	18
1. Procedimento para escolha das escolas	19
2. Caracterização das escolas	20
3. Caracterização das sujeito	22
3.1 Professores	23
3.2 Alunos	24
4. Procedimento para organização dos professores em dois grupos: Tradicional e Funcional	27
4.1 Dados de Observação	28
4.2 Dados da entrevista	28
5. Descrição do Instrumento de Avaliação e Procedimento de Aplicação	30
6. Auxiliar de pesquisa	36
RESULTADOS	37
DISCUSSÃO	56
CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	
ANEXO 1	95
ANEXO 2	109
ANEXO 3	127
ANEXO 4	129
ANEXO 5	139
ANEXO 6	142
ANEXO 7	147

ANEXO 8	150
ANEXO 9	155
ANEXO 10.....	160

INTRODUÇÃO

"É a maneira de aprender que dá poder, muito mais do que aquilo que se aprende"

Foucambert.

INTRODUÇÃO

Para que se possa discutir questões relativas à educação pré-escolar no Brasil dos anos 90, é necessário que este quadro seja visto como parte de um processo histórico mais amplo, capaz de permitir perceber as relações existentes entre uma determinada política ou proposta educacional e a situação atual do atendimento pré-escolar.

CAMPOS (1988) sugere que a preocupação existente hoje com as crianças pobres ou "menores", tem suas raízes primeiro, no quadro do capitalismo, processadas pela industrialização, urbanização e migração, que levaram grandes contingentes da população a se concentrarem nos centros urbanos, onde a insuficiente oferta de empregos, pequena remuneração e a falta de serviços públicos de saúde e educação terminaram por comprometer as condições de vida destas famílias e das crianças. Uma segunda razão é que as soluções que são propostas para resolver estes problemas, visam apenas alguns efeitos de uma situação mais geral, não compondo um projeto de mudança mais integrado, que ataque a desigualdade por todos os lados e não apenas por alguns (p.22 e 23).

REDIN (1988), discutindo a análise de Bloom, identificou nos Estados Unidos, três tipos de programas pré-escolares:

- 1) na década de vinte, constituiu-se pelas escolas maternas, preocupadas com a saúde física e aquisição de hábitos de higiene e convívio;
- 2) na década de quarenta, constituiu-se pelos jardins de infância, enfatizando a programação do desenvolvimento sócio-emocional;

- 3) na década de setenta, constituiu-se pelas pré-escolas, que visavam sanar o fracasso da escola primária, respondendo assim às reivindicações das minorias raciais por uma real igualdade de oportunidades sociais (p.28).

Num rápido retorno aos eventos principais da história da educação pré-escolar no Brasil, Kishimoto (1988) aponta que *desde sua origem até os dias atuais, a pré-escola não privilegiou o povo, mas a elite cultural e econômica do País. Os primeiros jardins de infância instalados no Brasil, nos fins do império (Colégio Menezes Vieira - R.J. - 1875; Escola Americana - S.P. - 1877; Colégio Americano - P.A. - 1884 e outros), destinavam-se à população mais abastada e funcionavam anexos aos estabelecimentos particulares de maior prestígio. Mesmo na área oficial, o pioneiro jardim de infância instalado por Gabriel Prestes, em 1896, em São Paulo, anexo a Escola Normal Caetano de Campos, não fugiu à regra (p.19).*

Tal processo de discriminação, fez com que surgissem estabelecimentos pré-escolares distintos, ou seja, conforme a classe social da criança desenvolveu-se um tipo de Pré-Escola. Ainda segundo Kishimoto, para a classe social mais favorecida, surgiram Pré-Escolas que funcionavam em meio período, com proposta froebeliana, visando desenvolver a criança por meio de um trabalho conjunto entre a escola e a família, além de farto material pedagógico. Porém, para a classe social baixa (filhos de operários), as creches e escolas maternas encarregavam-se da educação moral, religiosa e assistência social, dando-lhes alimentos, roupas, teto e cuidados médicos, ou seja, a chamada pré-escola assistencialista.

Em 1920, Sampaio Dória reconhecendo tal função assistencial defendeu que a creche não poderia ser considerada um estabelecimento público, demonstrando que a educação infantil não era assumida como prioridade.

Já na década de 30, Lourenço Filho inicia a instalação de classes de Jardim de Infância, anexas a grupos escolares as quais, entretanto, não tiveram muita aceitação, sendo consideradas desnecessárias e, na maioria, desativadas posteriormente pelos diretores.

A marginalização da Pré-Escola, considerada um luxo pelos próprios educadores, ficou evidente na Primeira República, quando o Governo paulista priorizou a escola primária e a escola normal; o funcionamento de 500 destas classes anexas aos grupos escolares estaduais de um dos estados mais desenvolvidos do País, ficou de 1.950 a 1.975, sem um órgão de supervisão na Secretaria de Educação (Kishimoto, 1.988 - p.20).

Nos anos 70, surge a idéia da educação compensatória, que Kishimoto aponta como sendo mais um exemplo de discriminação de crianças pobres. Tal proposta, *presente nos programas pré-escolares de baixa qualidade* ainda permeia amplamente os projetos governamentais (1.988 - p.20).

Dentre todos os projetos educacionais para a Pré-Escola, observam-se várias tendências; segundo CAMPOS (1.988), o que existe de comum entre tais diferentes tendências é a importância que se atribui aos primeiros anos de vida da criança. A partir das descobertas da psicologia do desenvolvimento, da linguística e da antropologia, demonstrando *que a criança, nos primeiros anos de vida, passa por um período extremamente rico de seu crescimento psicológico e intelectual* (p.24), estes projetos passaram a procurar garantir condições adequadas para que esta fase do desenvolvimento infantil não fosse comprometida; voltaram-se *para as crianças pobres,*

com o objetivo de compensar as deficiências que estas apresentam no início de sua escolaridade (p.24).

Segundo CAMPOS (1.988), a ênfase na educação compensatória supõe o reconhecimento de que a sociedade tem a obrigação de atender às necessidades dessas crianças; mais recentemente, esta posição tem sido defendida por diversos educadores de forma ampliada, no sentido de que todas as crianças (não apenas as chamadas *carentes*), têm os mesmos direitos (p.24).

Com a mudança do modelo econômico brasileiro no final da década de setenta, passando de um modelo de substituição das importações, num país industrial capitalista, para a internacionalização do mercado interno, segundo PATTO (1.983), sucessivos governos voltaram cada vez mais para a questão da educação escolar das classes populares. Isto porque era necessário qualificar a força de trabalho, sendo que, as evidências do fracasso escolar, levou-os a atentar para a necessidade da educação pré-escolar.

PATTO (1.983) complementa, apontando que...*a partir do momento em que ficou patente a incapacidade da escola primária de cumprir o seu papel de qualificar e sujeitar, configurou-se a busca de solução para as dificuldades do ensino primário no ensino pré-primário (grifo nosso). De outro lado, a absorção crescente da força de trabalho feminina tornou o atendimento da criança de 0 a 6 anos imperativo à reprodução da nova ordem (p.41).*

Pode-se, assim, supor a razão da redefinição da proposta pedagógica da Pré-Escola, encaminhada pela CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - através do Serviço de Educação Pré-Escolar do Estado de São Paulo. Lançaram-se publicações e realizaram-se cursos/oficinas para os professores das Redes Estaduais e Municipais, objetivando discussões *em torno da alfabetização na Pré-Escola*

e das formas de se viabilizar, no sistema público a superação das altas taxas de evasão e repetência nas séries iniciais do 1o. Grau (SE/CENP, 1.988 a - p.06).

Este trabalho iniciado pela CENP, em 1.988, introduz em suas metas a questão da alfabetização (até então a cargo exclusivo das 1as. séries do 1o. Grau), apontando caminhos para que a Pré-Escola não se omita deste processo. Baseados nos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e educadores brasileiros como Telma Weiz e Vera Elisa Furlan Denipote, a CENP lançou a primeira publicação de artigos, sob o título *Leitura e Escrita: Um novo enfoque na prática escolar*, destinados aos professores de Pré-Escola.

Paralelamente a estes fatos, a discussão sobre a idade em que deve ser iniciada a aprendizagem da língua escrita, passou a ocupar um amplo espaço nas publicações educacionais.

Uma grande polêmica foi desenvolvida sobre a ALFABETIZAÇÃO: seria ou não papel da Pré-Escola alfabetizar?

Segundo KRAMER (1.985), essa polêmica instalou-se fundamentalmente quando as famílias das classes populares iniciaram o processo de reivindicação por melhores condições educacionais. Essa exigência foi, em parte, o resultado da consciência que esses setores tiveram do pouco tempo que as crianças permaneciam na escola de primeiro grau.

A possibilidade de se iniciar a alfabetização na Pré-Escola representou para essas famílias uma alternativa concreta de se evitar a exclusão da criança da 1a. série por não se alfabetizar com sucesso (KRAMER, 1.985 - p.103).

No entanto, a Pré-Escola brasileira, hoje com 119 anos de existência (Kishimoto, 1.988 - p.20) trás consigo as marcas de várias concepções sobre a sua própria função e que compõem sua história.

Serão descritos brevemente, três tendências em relação à alfabetização, ainda hoje encontradas.

A primeira surgiu na década de 40, com a instalação dos primeiros parques infantis no Município de São Paulo (Kishimoto, 1.988 - p.20), onde a Pré-Escola era uma extensão do lar; seu objetivo principal era alimentação e recreação para as crianças. Nesta concepção assistencialista, as atividades desenvolvidas na Pré-Escola não se deveriam diferenciar daquelas vividas no lar (Assis, 1.985 - p.01). Entretanto, não havia preocupação alguma com a alfabetização. Esta tarefa estava a cargo do ensino de 1o. grau.

Como uma segunda concepção, a Pré -Escola deveria preparar a criança para enfrentar, com certa garantia de sucesso, a escola de primeiro grau (Assis, 1.985 - p.01). Esta concepção preparatória teve como precursores o grupo de Ana Maria Poppovic, nas décadas de 50/60, que *utilizando os conceitos de Função e Sistema Funcional da Linguagem, extraídos de Luria, enfocavam a questão da importância das chamadas habilidades básicas, consideradas pré-requisitos para a alfabetização* (Leite, 1.992 - p. 22).

Defendia-se a idéia de prontidão para a alfabetização, a qual era representada pelo momento ótimo no desenvolvimento dessas funções, para o início do processo formal de alfabetização (Poppovic, 1.968).

A partir dos anos 80 novas teorias e pesquisas vieram desvendar e ampliar a natureza e especificidade do processo de alfabetização, caracterizando assim, a terceira tendência.

Telma WEISZ (1.988 a), relata que essas descobertas levaram a um reordenamento dos conhecimentos em relação à alfabetização; de um lado, se não era possível negar tudo o que se sabia, por outro, passava-se a dar novo significado a fatos

ainda sem compreensão e, principalmente, tornavam-se visíveis fatos corriqueiros cuja importância e significado não era possível alcançar até então (p.65)

Presente nos trabalhos de FERREIRO e TEBEROSKY (1.986) e FERREIRO (1989), essas descobertas mostraram *que os anos de treinamento de prontidão não diminuíram efetivamente nossos índices de repetência e evasão* (Weisz, 1.988 a - p.66).

Foi possível perceber, por exemplo, que o processo de alfabetização é longo, tendo seu início muito antes da criança entrar no Ciclo Básico, sendo o resultado da transformação das hipóteses que a criança constrói em seu esforço para compreender o que é, para que serve e como funciona a escrita.

Neste longo caminho que todas as crianças percorrem, é necessário descobrir que a escrita, diferentemente do desenho, não representa o objeto e sim o seu nome. *E que, apesar da sílaba parecer o menor segmento da fala possível de ser representado, o que representamos em nossa escrita alfabética são os fonemas, que, por não podermos emitir isoladamente, temos que deduzir* (Weisz, 1.988 b - p. 35).

Sendo este o caminho, sempre que as crianças chegam até a Escola, seja ela de uma família de classe média (que compra livros, revistas, jornais etc, para seus filhos não alfabetizados) ou de uma família de classe baixa (onde o jornal serve para tudo, menos para ler), elas chegam em algum ponto deste caminho, ou seja, todas têm alguma hipótese, alguma concepção de escrita; entretanto o nível dessas representações dependerão do grau de familiaridade com a própria escrita em sua história de vida.

Segundo Telma Weisz (1.988 b), para uma criança caminhar em seu processo de alfabetização, precisa pensar sobre a escrita e para isso estar em contato com esta. Este contato implica tanto o acesso a portadores de texto como a atos reais de leitura e escrita; *não é possível pensar sobre um objeto ausente* (p.35).

Sendo assim, pode-se questionar atualmente que tipo de Pré-Escola consegue criar condições para que as crianças progridam com relação à concepção de escrita.

As tendências relatadas apontam algumas das influências e características relacionadas à alfabetização, de acordo com o suporte teórico que serve de referencial para as mesmas.

Podem-se identificar hoje, basicamente três modelos de atuação com relação à alfabetização, sendo que os mesmos apoiam-se em conceitos distintos. O conceito tradicional de alfabetização, de acordo com SOARES (1.985) caracteriza-se em virtude de que *ler e escrever significam o domínio da "mecânica" da língua escrita; nesta perspectiva, alfabetizar-se significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler)* (p.20).

Neste sentido KATO (1.990) também aponta a excessiva preocupação com a escrita e a pouca atenção que se dá para o desenvolvimento da leitura, onde a disseminação dos métodos sintéticos nas escolas brasileiras, pode ser motivada pela ênfase dada à atividade escrita (p.4).

Por outro lado, SOARES (1.985) descreve um outro modelo de alfabetização onde ler e escrever são vistos como *apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados por meio da língua escrita (escrever)* ; *nesta perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados* (leitura de gestos, figuras ou desenhos etc.), o que de certa forma, segundo a referida autora, é parcialmente verdadeiro, uma vez que *os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de*

compreensão/expressão da língua oral: o discurso oral e o discurso escrito organizam-se de forma diferente (p.21).

Verifica-se ainda, um terceiro modelo de alfabetização, que na expressão da UNESCO denomina-se de *alfabetização funcional*, que de certa forma amplia os dois pontos de vistas citados anteriormente, haja vista que há uma preocupação com o aspecto social que a alfabetização representa, as funções que cada sociedade atribui à língua escrita. Portanto, o conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas.

SOARES (1.985) sugere que *uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita* (p. 21). Portanto, será necessário um equilíbrio entre os três conceitos de alfabetização apresentados, para que se possa trabalhar com uma teoria coerente de alfabetização.

O complexo processo da alfabetização, seus condicionantes sociais, culturais e políticos, repercutem nos métodos de alfabetização, que hoje apontam não ser suficiente apenas ensinar a ler e escrever, é necessário que o sujeito faça uso real e adequado da escrita, com uma visão crítica da realidade.

O Programa Nacional, lançado pelo COEPRE (Coordenação de Educação Pré-Escolar do MEC) em 1.981, diz que *a educação pré-escolar visa ao desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com suas características físicas e psicológicas, neste particular momento de sua vida e situada em sua cultura e em sua comunidade. Ela tem, portanto, objetivos em si mesma, próprios da faixa etária e adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural. Dessa forma, a*

educação pré-escolar não deve ser vista como preparatória para o ensino de 1o. grau... uma educação adequada às características e necessidades próprias da criança pré-escolar pode contribuir para sua melhor aprendizagem ao frequentar o ensino de 1o. grau, como, de forma indireta, ajudar os sistemas de ensino a diminuir o problema da evasão e da reprovação na 1a. série. Já se tem dito que não se resolverá o impasse entre a 1a. e 2a. séries, enquanto não forem enfrentados com realismo os problemas sofridos, desde os primeiros anos de vida, pelas crianças que demandarão o 1o. grau. Ora, na medida em que a educação pré-escolar contribui para que a criança supere problemas decorrentes do baixo nível de renda de seus pais, estará gerando efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo (Brasil- MEC- SEPS- SER- Educação Pré-Escolar: Programa Nacional, junho 1.982, p. 11).

Segundo KRAMER e ABRAMOVAY (1.991) a pré-escola apresentada pelo Programa Nacional, demonstra um esvaziamento da sua real função, pois sob este disfarce, caberia tudo, deixando *de lado a discussão sobre o tipo (grifo nosso) de pré-escola que traria contribuições reais às crianças das classes populares, pois a pré-escola é considerada importante em e por si mesma* (p.33).

A atuação da autora, como coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil durante os últimos anos, permitiu detectar, através de visitas sistemáticas à sala de aula e cursos de educação continuada para os professores, que existem profissionais que defendem diferentes concepções sobre a função da Pré-Escola. Da mesma forma, demonstram não haver unanimidade sobre o processo de desenvolvimento das concepções de escrita e sobre o papel da Pré-Escola neste contexto.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa foi verificar os possíveis efeitos do trabalho pedagógico desenvolvido por professores da Rede Municipal de Educação Infantil de Franca/SP, relacionados com as alterações desejáveis no

desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita. Crianças que frequentaram Pré-Escola com modelos considerados tradicional e funcional de alfabetização, foram comparadas as concepções de leitura e escrita entre si e com crianças sem Pré-Escola.

Sem perder de vista a diversidade pedagógica observada na Pré-Escola, analisou-se e comparou-se a concepção de leitura e escrita de crianças que iniciaram o Ciclo Básico em 1.993, organizadas em três grupos, com as seguintes características:

G1 - composto por crianças que fizeram Pré-Escola Municipal com professores que adotaram o *modelo considerado tradicional* de alfabetização

G2 - composto por crianças que fizeram Pré-Escola Municipal com professores que adotaram o *modelo considerado funcional* de alfabetização

G3 - composto por crianças que não cursaram Pré-Escola.

Para que neste trabalho, fosse realizada a divisão dos dois grupos - modelo considerado tradicional e modelo considerado funcional de alfabetização, baseou-se em trabalhos de diversos autores, sendo que para o modelo tradicional considerou-se que:

- a transmissão autoritária ou a imposição de valores, presentes nos discursos do ensino que, segundo SILVA (1.989) em sua tese de mestrado, aponta que nas salas de aula que usavam método tradicional, o professor em seu discurso, comandava, adaptava e julgava, acentuando o quadro de controle social;

- a pré-escola com objetivos próprios e definidos em termos de desenvolvimento e não de aprendizagem, orienta-se tanto pela idéia de desenvolvimento de funções psiconeurológicas (prontidão), como pelo desenvolvimento das estruturas

operatórias de pensamento; tem a função de prevenir fracassos nas 1as. séries; trabalha os "pré-requisitos" para aprendizagem da escrita. WEISZ (1988 b - p.33).

- desconhece a realidade e os conhecimentos infantis; as atividades são propostas sem um significado para a vida das crianças; não se valorizam as manifestações infantis; não apresentam um trabalho pré-escolar sistemático e intencional na transmissão de novos conhecimentos e novas aprendizagens; não favorecem acesso aos conhecimentos da cultura dominante (Kramer e Abramovay - 1991).

- é compensatória e preparatória para o ingresso na 1a. série do 1o. Grau (Redin, 1988 - p.38).

- é centrado basicamente na cartilha;

- apresenta conteúdos ordenados de forma rígida, numa seqüência de complexidade crescente, segundo concepção do adulto;

- o ritmo é controlado pelo professor;

- as atividades são sem sentido, descontextualizadas e artificiais (ex.: cópia pela cópia);

- há um cerceamento da espontaneidade do aluno;

- enfatiza-se o aspecto formal da escrita em detrimento do processo de expressão (ex.: a grande preocupação com erros ortográficos). (Abrão, 1.990).

- ler e escrever são considerados atos de decifração, como se a linguagem escrita mantivesse uma relação biunívoca com a linguagem oral; a escrita é espelho da oralidade (Leite, 1.992 - p. 24).

- a aquisição da escrita é um processo mecânico; a criança é vista como um "objeto" em que se despejam conhecimentos (Sabinson, 1.993 - p. 26).

- não promove o "encaixe" significativo entre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de conteúdos (Deheinzelin, 1.993 - p. 45).

Por outro lado, verifica-se no modelo considerado funcional, uma postura que enfoca a alfabetização como um processo evolutivo sobre conceitos e funcionalidade da linguagem escrita, que desde o início, deve estar caracterizado pela funcionalidade e contextualizado a partir das condições concretas de vida do aluno... levando-o a perceber as possibilidades da leitura e da escrita nas suas relações com o mundo (Leite, 1.992 - p. 24).

Sendo assim, na caracterização do modelo considerado funcional, consideraram-se as práticas em relação à alfabetização, em que:-

- respeita-se a espontaneidade da criança;
- desenvolvem-se atividades onde o aluno seja, de fato, o centro de interesse;
- levam a criança a perceber que existem vários tipos de leitura, bem como diversas maneiras de utilização da escrita;
- possibilitam que o aluno sinta prazer no que faz, o que implica numa metodologia não rígida, maleável;
- a leitura deve ser realizada visando à compreensão e à construção de textos espontâneos, além do domínio das regras do código escrito;
- a apropriação da norma culta deve ser resultado de um processo de construção conceitual;
- a criança deve ter continuamente possibilidade de comparar a sua produção escrita com a dos colegas e a do "livro", sem as tradicionais características punitivas que acabam por inibir o processo de expressão do aluno;
- o professor deve ser o grande incentivador do processo, propondo atividades adequadas ao estágio de desenvolvimento da criança, atuando como mediador entre ela e a escrita (Abrão, 1.990; Leite, 1.992).

Tem-se ainda, segundo MORAES (1.989), dentro desta concepção de alfabetização funcional o fato de que:-

- ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho;
- aprende-se a fazer, fazendo;
- a aprendizagem é tanto mais eficaz quanto mais significativa e eficaz for para o aprendiz;
- aprender é um processo que não se restringe à escola, mas incorpora o conhecimento prévio e paralelo da criança;
- o processo de alfabetização se inicia nos primeiros contatos da criança com a escrita, como objeto cultural, não necessariamente escolar;
- o desenvolvimento verbal na oralidade é fundamental para a aquisição da escrita;
- a criança é lingüisticamente competente quando chega à escola;
- a alfabetização é um processo integrado de aquisição de conhecimento;
- o texto, oral ou escrito, é interdisciplinar;
- a leitura e a escrita desempenham funções de interesse pessoal e social e, como tais, devem ser adquiridas;
- a aquisição da escrita é um processo em que a forma lingüística não pode estar desvinculada do significado;
- no processo de aquisição da língua escrita o código é incorporado gradativamente e atende sempre a objetivos comunicativos;
- a fala e a escrita são sistemas autônomos, mas interligados numa relação de continuidade;

- a avaliação do desempenho lingüístico da criança, tanto oral como escrito, visa apreciar seu desenvolvimento textual, e não simplesmente ortográfico;

- o sistema ortográfico aprende-se através do uso e da experimentação, como outros sistemas, sejam eles lingüísticos ou não (p. 27).

Uma sala de aula, onde o professor propicie situações com as características acima descritas, possivelmente terá crianças que poderão estar desenvolvendo um conceito funcional de alfabetização, voltado para o exercício da cidadania, de forma crítica e consciente (Leite, 1.992).

Entende-se que a antiga discussão sobre a escolha dos métodos tradicionais de ensino não é mais a questão central do processo de alfabetização escolar e conseqüentemente, também não o é na Pré-Escola (Leite, 1.992)

Tomou-se o devido cuidado para que a questão polêmica entre qual método seguir -tradicional ou moderno- não nos iluda, como afirma Leite(1.992), como sendo a salvação da escola.

Quando-se definiram os princípios básicos que foram verificados na postura do educador em sala de aula, não se deixou de citar a importância das relações sociais e das situações de ensino, como acontecimentos norteadores de uma real posição político-pedagógica, que proporciona um envolvimento entre educador e educando, gerando um processo de transformação efetiva da sociedade.

O instrumento de avaliação utilizado nesta pesquisa, baseou-se nos trabalhos de LEITE (1.990), GÓES (1.984) e MOREIRA (1.988), com pressupostos da teoria construtivista de Jean Piaget e aspectos de caráter social da aprendizagem da leitura e escrita, avaliando as concepções e elementos do processo de leitura e escrita, noções básicas de metalinguagem e a identificação, critérios e funções dos portadores de texto.

O eixo central destas avaliações, que foram realizadas individualmente com as 90 crianças, constitui-se de verificação dos resultados de escrita, leitura, reprodução oral de textos, cópia e identificação de fichas e portadores de textos. O referido Instrumento de Avaliação encontra-se, na íntegra, no Anexo 1.

As possíveis desvantagens que crianças de nível sócio-econômico baixo sem Pré-Escola poderiam apresentar, quando submetidas à avaliação e comparadas às com Pré-Escola, foram descartadas, uma vez que o Instrumento utilizado procurou focar aspectos positivos de seu conhecimento, ou seja, procurou-se detectar o que a criança já sabia acerca da linguagem escrita. Os estudos de Ferreiro e Teberosky favoreceram o reconhecimento das etapas cujas características relacionam-se com as experiências do sujeito sobre a escrita e leitura.

Nas leituras que poderão ser feitas deste trabalho, está, entre outras, a necessidade de se encarar com maior responsabilidade o trabalho pedagógico, em relação à aprendizagem da leitura e escrita, na Pré-Escola.

MÉTODO

"... os chamados textos da vida diária (rótulos de iogurtes, formulários da seguridade social, etc) não dão acesso à verdadeira função da escrita ... deve-se proceder à reflexão pedagógica sobre as condições de encontro com a escrita e os diversos aspectos do status de poder de quem está aprendendo a ler"

Foucambert.

MÉTODO

O presente capítulo foi estruturado de acordo com os seguintes itens:

- 1 - Procedimento para escolha das escolas
- 2 - Caracterização das escolas
- 3 - Caracterização dos sujeitos
 - 3.1 - Professores
 - 3.2 - Alunos
- 4 - Procedimento para organização dos professores em dois grupos:
Considerados Tradicionais e Considerados Funcionais
 - 4.1 - Dados da Observação
 - 4.2 - Dados da Entrevista
- 5 - Descrição do Instrumento de Avaliação e Procedimento de Aplicação
- 6 - Auxiliar de Pesquisa

1. PROCEDIMENTO PARA ESCOLHA DAS ESCOLAS

A presente pesquisa envolveu três (3) escolas municipais de educação infantil (Pré-Escola), escolhidas de acordo com os seguintes critérios:

- a) a escola deveria localizar-se na periferia da cidade, considerando-se a opção de trabalho com crianças de Nível Sócio-Econômico Baixo;
- b) deveria haver escolas de 1o. Grau nas imediações da mesma, uma vez que elas atendem crianças oriundas da Pré-Escola, no Ciclo Básico;
- c) a escola deveria contar, em seus quadros, com professores que atuassem de acordo com os modelos considerados Tradicional e Funcional, no ensino da Leitura e Escrita.

Considerando-se que na época da realização do presente trabalho, a Secretaria e Educação, Cultura e Esportes do Município contava com 68 Pré-Escolas, as escolhidas representaram aproximadamente 5% deste total.

As mesmas serão aqui identificadas por Escolas 1, 2 e 3.

2. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Para caracterização das escolas, consideraram-se os aspectos físicos, recursos didáticos-pedagógicos, recursos humanos e auxiliares.

As três escolas localizam-se nos setores periféricos da cidade. Na época da coleta dos dados (novembro/1.992), a Escola 1 possuía um total de 137 alunos, a Escola 2, um total de 85 alunos e a 3 possuía 27 alunos matriculados, conforme dados coletados na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Município.

Semelhante ao trabalho de ANDRADE(1.992), elaborou-se a Tabela 1, com os dados descritivos das condições das três escolas.

As Escolas encontravam-se bem conservadas no seu aspecto físico e aparelhadas. Quanto aos recursos didático-pedagógicos, possuíam bibliotecas volantes de literatura infantil para faixa etária correspondente, além de brinquedos de montar, encaixe e jogos para as classes em quantidades suficientes.

Entre os recursos humanos disponíveis, chama a atenção a ausência do coordenador pedagógico, sendo que o diretor responsável pela Escola realizava orientação aos professores.

ESCOLAS (PRÉ-ESCOLA)		1	2	3	
ASPECTOS FÍSICOS E RECURSOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS	SANITÁRIOS - mas / fem	SIM	SIM	SIM	
	Pátio	- cimento	PAR *	PAR *	PAR *
		- terra batida	SIM	NÃO	NÃO
		- arborizado	SIM	NÃO	NÃO
		- gramado	NÃO	SIM	SIM
	Sala dos Professores	NÃO	NÃO	NÃO	
	Biblioteca Volante	SIM	SIM	SIM	
	Número de Classes	05	03	01	
	Número de Salas de Aula	03	02	02	
	Mobiliário Específico - Pré-Escola	SIM	SIM	SIM	
	Jogos e Brinquedos Pedagógicos	SIM	SIM	SIM	
Cozinha	SIM	SIM	SIM		
RECURSOS HUMANOS E RECURSOS AUXILIARES	Diretor(a)	SIM	SIM	SIM	
	Coordenador Pedagógico	NÃO	NÃO	NÃO	
	Dentista	NÃO	NÃO	NÃO	
	Serviço de Psicologia	SIM	SIM	SIM	
	Serviço de Fonoaudiologia	SIM	SIM	SIM	
	Serviço de Assistência Social	SIM	SIM	SIM	
	Merendeira	SIM	SIM	SIM	
	Zelador	NAO	NÃO	NÃO	
	C.E.P.A.E. **	NÃO	NÃO	NÃO	
Coordenador de Educação Física	SIM	SIM	SIM		

TABELA 1 - Caracterização das três escolas quanto aos aspectos físicos, recursos didáticos-pedagógicos, recursos humanos e auxiliares

* PAR - Parcial

** C.E.P.A.E. - Centro de Pais e Amigos da EMEI.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Os sujeitos desta pesquisa foram 09 (nove) professores de Pré-Escola e 90 (noventa) crianças do Ciclo Básico, sendo que 60 (sessenta) delas cursaram a Pré-Escola Municipal e 30 (trinta) não cursaram Pré-Escola.

3.1 PROFESSORES

Os professores foram divididos em dois grupos, de acordo com o modelo pedagógico que seguiam no ensino da leitura e escrita:

Grupo 1 (G1) :- Modelo considerado Tradicional. Formado por 07 (sete) professores.

Grupo 2 (G2) :- Modelo considerado Funcional. Formado por 02 (dois) professores.

Para que fosse possível a identificação destes modelos, foram utilizados procedimentos de observação e entrevistas, descritos no item 4 deste capítulo.

Todos os professores eram do sexo feminino e a maioria possuía curso superior, como se observa na Tabela 2.

Os dados referentes à caracterização dos professores, coletados através de contatos pessoais com a autora foram:-

- idade;
- sexo;
- nível de escolaridade e;
- tempo de atuação em Pré-Escola, conforme demonstram as Tabelas 3 e 4.

SEXO		ESCOLARIDADE	
MASC.	FEM.	MAGISTÉRIO	3º GRAU
-	09	09	07

TABELA 2 - Dados referentes à caracterização dos professores quanto ao sexo e nível de escolaridade.

IDADE	
20 - 25 anos	04
26 - 30 anos	01
31 - 35 anos	02
36 - 40 anos	01
41 - 45 anos	01

TABELA 3 - Dados referentes à caracterização dos professores quanto a idade.

TEMPO DE ATUAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA	
0 - 2 anos	03
3 - 5 anos	02
6 - 10 anos	04

TABELA 4 - Dados referentes à caracterização dos professores quanto ao tempo de atuação na Pré-Escola.

3.2 ALUNOS

As 90 (noventa) crianças que participaram da pesquisa foram divididas em três grupos.

O grupo 1 -G1- era composto de 30 crianças que fizeram a Pré-Escola Municipal com professores que adotavam modelo considerado tradicional no ensino da leitura e escrita.

O grupo 2 -G2- também era formado por 30 crianças, mas que fizeram a Pré-Escola Municipal com professores que adotavam um modelo considerado funcional no ensino da leitura e escrita.

O grupo 3 -G3- composto por 30 crianças que não frequentaram Pré-Escola.

Os dados referentes à caracterização dos alunos, coletados através de contacto com as secretarias das escolas foram:

- idade
- sexo
- nível sócio-econômico.

Todas as crianças envolvidas na pesquisa estavam com 07 anos de idade, e foram divididas igualmente por sexo nos grupos, ou seja, cada grupo tinha 15 meninos e 15 meninas.

O nível sócio econômico foi identificado a partir da profissão dos pais, utilizando-se como referencial de análise a caracterização feita pela Comissão do Vestibular da UNICAMP¹.

¹* Manual de Inscrição Vestibular, 1987.

Além das oito categorias apresentadas, foi necessário a inclusão de uma categoria IX, uma vez que algumas qualificações não foram classificadas no referido manual.

De acordo com IATCHUK (1.993), a Comissão do Vestibular da UNICAMP considera as categorias I e II como classe alta, as categorias III, IV e V como classe média, e as categorias VI e VII como classe baixa.

Nesta pesquisa foram escolhidos somente crianças cuja profissão dos pais correspondiam às categorias VI e VII - classe baixa.

A Tabela 5 apresenta as quantidades e respectivas porcentagens de pais, de acordo com as categorias utilizadas.

PROFISSÃO		PAI DE ALUNOS		MÃE DE ALUNOS	
		QTD	%	DTD	%
I	Alto Cargo	-	-	-	-
II	Profissionais Liberais	-	-	-	-
III	Posições mais Baixas	-	-	-	-
IV	Ocupações Não Manuais	1	1	2	2
V	Supervisão de Trabalho Manual	-	-	-	-
VI	Ocupações Manuais	33	37	23	26
VII	Ocupações Manuais Não Específicas	48	53	24	27
VIII	Ocupações do Lar	-	-	40	44

IX	Demais Não Especificados	8	9	1	1
TOTAL GERAL		90	100%	90	100%

TABELA 5 - Número e respectivas porcentagens de pais e mães, nas diversas categorias de atuação profissional utilizadas.

4 PROCEDIMENTO PARA ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES EM DOIS GRUPOS: TRADICIONAL E FUNCIONAL

Baseando-se na atuação como coordenadora pedagógica da Pré-Escola Municipal durante os quatro anos que antecederam a realização deste trabalho, a autora identificou a existência de práticas pedagógicas que se diferenciavam no ensino da leitura e escrita.

Sendo assim, foi feito um levantamento através de contatos com coordenadores e professores, sobre quais professores que trabalhavam em três escolas que, provavelmente, correspondiam a essas diferentes características, expostas na Introdução deste trabalho.

Desta forma, identificaram-se e separaram-se os professores em dois grupos. O total de professores envolvidos nesta pesquisa foi 09 (nove) , identificados como Professor A, B, C, D, E, F, G, H e I, sendo G1-modelo considerado tradicional envolvendo sete docentes de A a G , e G2-modelo considerado funcional, com os docentes H e I.

Para confirmação destes modelos e formação dos dois grupos, realizaram-se entrevistas e sessões de observação em cada sala de aula, verificando quais eram as tendências teóricas e práticas pedagógicas adotadas pelos mesmos.

4.1 DADOS DE OBSERVAÇÃO

Uma sessão de observação foi realizada em cada sala de aula (Pré-Escola), entre os meses de novembro e início de dezembro (1.992), sendo que a autora e auxiliar de pesquisa atuaram como observadoras.

Organizou-se um roteiro que serviu de apoio, envolvendo os aspectos julgados relevantes para serem observados:

- atividades desenvolvidas;
- instruções do professor para realização da atividade;
- interações entre professor-aluno;
- interações entre aluno-aluno;
- interações do professor com função de feedback;
- organização espacial da sala de aula.

Durante as sessões, foram realizados registros cursivos das situações observadas.

O Anexo 2 apresenta a síntese descritiva e análise comparativa dos resultados das observações dos professores, por grupo.

4.2 DADOS DA ENTREVISTA

As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, na própria escola onde o professor atuava, sempre após o término da aula. Foram gravadas e transcritas pela autora e auxiliar de pesquisa

Tinham por objetivo auxiliar na definição do perfil do professor em relação à sua concepção de alfabetização. Apresentavam a seguinte estrutura:

- Item A - Formação e Atuação Profissional: coletava dados referentes à identificação e atuação no magistério;
- Item B - Concepção de Alfabetização: procurava identificar o conceito que o professor tinha sobre alfabetização;
- Item C - O Papel da Pré-Escola no Processo da Alfabetização: procurava identificar como o professor definia o próprio trabalho neste processo; qual sua real atuação no dia-a-dia em relação à leitura e escrita;
- Item D - Politização do professor: procurava identificar como o professor entendia os reflexos políticos do seu trabalho fora da sala de aula.

O Anexo 3 apresenta as 08 (oito) questões da entrevista e o Anexo 4, a síntese descritiva e análise comparativa das respostas dos professores, por grupo.

Os dados coletados através das observações e das entrevistas, apresentados nos Anexos 2 e 4, parecem corroborar as divisões assumidas quanto à escolha e organização dos sujeitos desta pesquisa, demonstrando nítidas diferenças de concepções teóricas e práticas entre os docentes do G1 (considerado tradicional) e do G2 (considerado funcional).

5 DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO

Para coletar os dados referentes ao desempenho das crianças com relação à leitura e escrita, foi elaborado um Instrumento de Avaliação (I.A.), baseado nos trabalhos de Leite(1.990), Moreira (1.988) e Góes(1.984).

O presente I.A. foi composto de três partes:

Parte I - Concepção de Escrita (formado por 02 itens, com um total de 20 sub-ítems)

Parte II - Elementos do Processo de Leitura e Escrita (formado por 11 sub-ítems)

Parte III - Noções de Metalingüísticas (formado por 02 itens com um total de 25 sub-ítems)

Seguem-se os objetivos gerais de cada parte, bem como os objetivos específicos e procedimentos dos itens e sub-ítems correspondentes.

Parte I - Concepção de Escrita: teve por objetivo avaliar como a criança concebe e utiliza os elementos gráficos quando solicitada a escrever e ler sua produção.

Os elementos verificados foram:

- escrita não identificável;
- utilização de letras na escrita;
- escrita de desenhos;
- utilização de letras ou sinais na mesma ordem (repetição das mesmas letras na escrita de palavras diferentes);
- utilização de um número mínimo constante de letras ou sinais, na escrita;

- utilização preponderante de letras do seu próprio nome, na escrita;
- utilização de letra, sinal ou grupo de letras, para cada emissão sonora, na leitura;
- utilização de letras com valor sonoro correspondente, na escrita e leitura;
- reprodução da estrutura da palavra, independentemente de erros ortográficos.

Era formada por 02 itens:

Item 1 (sub-ítem de 1 a 9): o objetivo era verificar os elementos acima arrolados, através da escrita e leitura de palavras com o mesmo referencial semântico. O aplicador solicitava que a criança escrevesse seu nome e as palavras *brigadeiro*, *coxinha*, *suco*, e *pão*, realizando, após a escrita, a leitura das mesmas. Os nove elementos eram então observados pelo aplicador, de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos.

Item 2 (sub-ítem de 10 a 20): o objetivo era verificar a utilização dos mesmos elementos pela criança através da escrita e leitura da frase. O aplicador solicitava que a criança escrevesse seu nome e a frase *O gato come pão*, lendo após a escrita. Onze aspectos eram observados pelo aplicador, de acordo com os critérios de avaliação.

Parte II - Elementos do Processo de Leitura e Escrita: teve como objetivo avaliar a presença de vários elementos que compõem o processo de leitura e escrita, a saber:

- escrita do próprio nome;
- realismo nominal;
- identificação de sons iniciais;
- identificação de sons finais (rimas);

- escrita de palavras com significado;
- cópia;
- reconhecimento de letras e palavras, no texto;
- compreensão de textos; e
- produção de texto.

Esta parte era composta por 11 sub-ítem, com os seguintes objetivos:

Sub-Item 21 - o objetivo foi verificar se a criança era capaz de escrever seu nome corretamente. Após solicitação do aplicador e verificação do resultado, anotava-se a resposta de acordo com os critérios estabelecidos.

Sub-Item 22 - o objetivo foi verificar se a criança havia superado a fase do realismo nominal (Piaget 1973). O aplicador apresentava uma tira de papel com as palavras escritas (FORMIGA - BOI), informava à criança o que estava escrito no papel, e solicitava que ela apontasse quais das palavras seriam BOI ou FORMIGA, justificando. O mesmo procedimento para a segunda tira de papel, que tinham escrito (CÃO - MOSQUITO). Em seguida, o aplicador assinalava a resposta de acordo com os critérios estabelecidos.

Sub-Item 23 - o objetivo neste sub-ítem era verificar se a criança identificava o som inicial de palavras. O aplicador solicitava que a criança verbalizasse palavras que começassem com: A - MA - BO e TE; apresentava uma sílaba por vez e anotava as respostas, de acordo com os critérios estabelecidos.

Sub-Item 24 - o objetivo era verificar se a criança identificava o som terminal de palavras (rima final). O aplicador solicitava que a criança verbalizasse palavras que terminassem com: ÃO, ATO, EIRA e ELA, apresentando um por vez. Em seguida, anotava as respostas, de acordo com os critérios estabelecidos.

Sub-Item 25 - verificava a capacidade da criança de produzir escrita com significado convencional. O aplicador solicitava que a criança escrevesse 04 palavras que ele soubesse. Após, solicitava a leitura das mesmas, anotando a resposta apresentada, de acordo com os critérios correspondentes.

Sub-Item 26 - o objetivo era verificar se a criança copiava corretamente. Apresentava-se a frase "Artur e os Passarinhos"^{2*}, que estava escrita em letra de forma bastão maiúscula, e solicitava-se que a criança realizasse a cópia da mesma. O aplicador observava e anotava a resposta de acordo com os critérios estabelecidos.

Sub-Item 27 - Verificava quais as letras que a criança conhecia. O aplicador apresentava o texto da história "Artur e os Passarinhos", e solicitava que a criança apontasse quais as letras que ela conhecia, e como se chamavam. A cada resposta da criança, o aplicador anotava as letras indicadas e o nome da mesma dado pela criança, anotando a resposta, de acordo com os critérios estabelecidos.

Sub-Item 28 - verificava quais as palavras que a criança conhecia no texto "Artur e os Passarinhos". O aplicador solicitava que a criança apontasse quais as palavras que ela conhecia e o que estava escrito. Após indicação e leitura da palavra, anotava-se a resposta de acordo com os critérios estabelecidos.

Sub-Item 29 - o objetivo era verificar se a criança reproduziria oralmente uma história. O aplicador lia a história "Artur e os Passarinhos" para a criança e, terminada a leitura, solicitava que ela contasse a história para ele. Observava como a criança reproduzia a história e anotava a resposta de acordo com os critérios estabelecidos.

^{2*} A frase "Artur e os passarinhos" é título do texto utilizado no I.A., e a apresenta-se no Anexo 1 com o referido I.A..

Sub-Item 30 - o objetivo era avaliar se a criança seria capaz de criar outro final para a história - "Artur e os Passarinhos". O aplicador lia novamente a história até a metade, e solicitava que a criança inventasse um outro final para a mesma. Observavam-se a coerência e seqüência temporal dos fatos, e anotava-se a resposta de acordo com os critérios estabelecidos.

Sub-Item 31 - verificava a capacidade da criança em compor um texto por escrito, com coerência. O aplicador entregava à criança uma folha de papel sulfite, lápis preto e borracha, solicitando que a criança fizesse um desenho. Terminado o desenho, solicitava-se que a criança escrevesse uma história sobre o mesmo, do jeito que ela soubesse; após a escrita solicitava-se que a criança realizasse a leitura, indicando as palavras do seu texto. Observava-se a resposta, e anotava o resultado de acordo com os critérios estabelecidos.

Parte III - Noções Metalingüísticas: teve por objetivo verificar as noções básicas de metalinguagem (número, letra, palavra e frase), e a funcionalidade da escrita através da identificação e utilização dos "portadores de textos"(*³) presentes no dia-a-dia da criança.

O elementos que compuseram esta parte foram:

- números, letras, palavras e frases;
- veículos de textos: relacionados ao lar; relacionados à igreja; relacionados à escola; relacionados ao comércio; relacionados à rua;

³ (*) Segundo Moreira (1988, p. 15) o termo "portador de texto", serve para denominar objetos que apresente algo que possa ser lido ou "qualquer objeto" que leve um texto impresso. (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.156).

relacionados à hospital e farmácia e relacionados à diferentes atividades.

Era formado por 02 itens e 25 sub-itens (de 32 à 57):

Sub-Item 32 - o objetivo era verificar se a criança possuía noções metalingüísticas do número, letra, palavra e frase. O aplicador apresentava para a criança fichas separadas que continham: letras (M, T, C e A - uma em cada ficha), números (1, 3, 25 e 48), palavras (BONECA, CADERNO, PIÃO e FLOR), e frases (O CAMINHÃO É GRANDE; A LARANJA É DOCE; A BONECA É DA MENINA e EU JOGO BOLA). As fichas ficavam sobre a mesa, misturadas e espalhadas; mediante solicitação do aplicador, a criança deveria pegar, separadamente, somente as que achava que era palavra, ou número etc. Depois de separar todas as fichas, o aplicador avaliava a resposta anotando de acordo com os critérios estabelecidos.

Sub-Itens 33 a 57 - o objetivo era avaliar a habilidade da criança em identificar os 25 portadores de texto, justificando sua escolha e descrevendo a função de cada um deles. O aplicador apresentava na mesa os 25 portadores de textos, e solicitava que a criança pegasse o que ela achava que era; por ex.: conta de luz; após identificação, pedia para a criança dizer porquê ela achava que aquele era a conta de luz; em seguida perguntava-se para que servia. Sempre que as respostas não correspondiam, reapresentava-se a instrução. Quando a criança não identificava qual era o veículo de texto, mas descrevia sua função, considerava-se a resposta como correta. A cada resposta, anotava-se o resultado de acordo com os critérios estabelecidos.

Em todas as anotações das respostas apresentadas, os critérios estabelecidos no Instrumento de Avaliação foram: SIM, NÃO e PARCIAL. O Anexo 1 apresenta o I.A., com todos os sub-itens e respectivos critérios de avaliação.

6. AUXILIAR DE PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, contou-se com uma auxiliar que já atuava na Rede Municipal de Educação Infantil, com experiência em avaliações de crianças na Pré-Escola.

No período que antecedeu à aplicação do I.A., realizou-se leitura e discussão do mesmo, com a auxiliar de pesquisa, para esclarecimentos dos critérios estabelecidos para cada questão, assim como facilitar a compreensão e entendimento dos objetivos do trabalho que estaria sendo desenvolvido nos meses seguintes.

Foram realizadas algumas aplicações em crianças que não fariam parte da amostra para que possíveis dúvidas fossem sanadas. Essas aplicações foram realizadas pela auxiliar e a autora, para que os resultados de uma mesma criança pudessem ser comparados. A coleta de dados foi iniciada somente quando a autora e a auxiliar avaliaram que não havia mais dúvidas relevantes sobre aplicação do instrumento. Apesar disto ambas frequentemente discutiam as dúvidas sobre os critérios, durante a coleta.

Além da aplicação o I.A., a auxiliar também participou da coleta de dados, através de sessões de observação e entrevista dos professores.

Para tanto, realizou-se treinamento com a auxiliar, onde após leitura e estudo dos respectivos roteiros e orientações para procedimentos, foram feitas sessões de observação juntamente com a autora para comparação dos dados observados.

Sanadas as dúvidas e feitas as devidas recomendações, iniciou-se a coleta dos dados, frequentemente supervisionada pela autora, através do critério dos dados observados e discussão das dúvidas.

A auxiliar encarregou-se também das transcrições das fitas referentes às entrevistas.

RESULTADOS

"Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de um outro para melhor compreender o que se passa em sua própria".

Foucambert.

RESULTADOS

No processo de análise dos resultados foram calculados inicialmente as porcentagens médias gerais, observadas nas categorias SIM, NÃO e PARCIAL, dos três grupos, nos 57 sub-ítems que avaliaram as concepções de leitura e escrita, concepções básicas e metalinguagem e portadores de textos.

A Tabela 6 apresenta as porcentagens médias gerais das respostas nas categorias SIM, NÃO e PARCIAL, dos três grupos, em todos os itens do I.A.

\ CATEGORIAS	SIM	NÃO	PARCIAL
GRUPOS \			
G1, G2 e G3	57%	39%	4%

TABELA 6: Porcentagens médias gerais das categorias SIM, NÃO e PARCIAL dos três grupos, em todos os itens do I.A.

Observa-se que a categoria SIM concentrou a maior porcentagem das respostas, onde 57% das crianças responderam satisfatoriamente.

A Tabela 7 apresenta as porcentagens médias das respostas nas categorias SIM, NÃO e PARCIAL, por grupo (G1 , G2 e G3), nos sub-itens 1 a 57, referentes à concepção de leitura e escrita, concepções básicas de metalinguagem e portadores de textos.

\ GRUPOS \ CATEGORIAS \	G1	G2	G3
SIM	42%	66%	62%
NÃO	51%	31%	36%
PARCIAL	8%	3%	2%

TABELA 7: Porcentagens médias gerais das categorias SIM, NÃO e PARCIAL por grupo, nos itens 1 a 57.

Observando o desempenho individual dos grupos, nota-se que os resultados das porcentagens médias na categoria SIM, apresentam maior concentração no G2, com 66%, seguidos pelo G3 com 62% e G1 com 42% das crianças respondendo satisfatoriamente.

Chama a atenção o fato de que o G3, apesar de ser composto por crianças que não cursaram Pré-Escola, ter apresentado desempenho superior às crianças que cursaram a Pré-Escola considerada Tradicional (G1); e ainda apresentar diferença ligeiramente inferior ao G2 - crianças que cursaram Pré-Escola considerada Funcional.

A Tabela 8 apresenta as porcentagens médias das respostas nas categorias SIM, NÃO e PARCIAL, por grupo (G1, G2 e G3), nos sub-itens 1 a 32, referentes a concepção de leitura e escrita e concepções básicas de metalinguagem.

\ GRUPOS \ CATEGORIAS \	G1	G2	G3
SIM	50%	62%	50%
NÃO	37%	31%	44%
PARCIAL	13%	6%	6%

TABELA 8: Porcentagens médias gerais das categorias SIM, NÃO e PARCIAL por grupo, nos sub-itens 1 a 32.

Observa-se que a categoria SIM concentra a maior porcentagem média das respostas no G2, sendo que não há diferença entre G1 - Pré-Escola considerada Tradicional e G3 - Sem Pré-Escola.

Na Tabela 9 encontram-se as porcentagens médias das respostas nas categorias SIM, NÃO e PARCIAL, por grupo, nos sub-itens 33 a 57, referentes aos portadores de textos (Identificação; Por que - critério utilizado para identificação e Para que serve-função)

\ GRUPOS \ CATEGORIAS \	G1	G2	G3
SIM	39%	68%	67%
NÃO	57%	29%	33%
PARCIAL	4%	2%	--

TABELA 9: Porcentagens médias gerais das categorias SIM, NÃO e PARCIAL por grupo, nos sub-itens 33 a 57

Observa-se que na categoria SIM a maior concentração das porcentagens médias das respostas foi no G2, com 68%, seguido pelo G3, com 67% e G1, com 39%.

Ressalta-se que o G3 - sem Pré-Escola - apresentou desempenho superior ao G1 - com Pré-Escola considerada Tradicional, e uma diferença mínima em relação ao G2 - com Pré-Escola considerada Funcional.

O Anexo 5 apresenta as porcentagens médias gerais das respostas nas três categorias - SIM, NÃO e PARCIAL; por grupo, em cada um dos sub-itens 1 a 32, referentes à concepção de leitura e escrita e concepções básicas de metalinguagem.

Observa-se, no desempenho dos três grupos, que a categoria SIM, apresenta maior porcentagem em 14 sub-ítems, a saber:

Sub-Item 1 - a criança já superou a fase de rabiscos (garatuja)

Sub-Item 2 - a criança utiliza sinais que correspondem a letras.

Sub-Item 3 - a criança já superou a fase de utilização de desenhos na escrita.

Sub-Item 10 - a criança escreve da esquerda para direita.

Sub-Item 14 - a criança representa, por escrito, cada substantivo.

Sub-Item 15 - a criança representa, por escrito, cada verbo.

Sub-Item 16 - a criança representa o artigo.

Sub-Item 18 - ao ler a criança reproduz a frase corretamente.

Sub-Item 20 - a criança é capaz de verbalizar a palavra gato (dividindo-a em emissões sonora sílabas).

Sub-Item 21 - a criança é capaz de escrever seu nome.

Sub-Item 23 - a criança é capaz de verbalizar uma palavra iniciada por um determinado som (fonema ou sílaba).

Sub-Item 26 - a criança é capaz de identificar letras conhecidas no texto.

Sub-Item 30 - a criança é capaz de recriar um final para a história.

Por outro lado, observa-se que em 10 sub-itens, as porcentagens médias das respostas nos três grupos, concentram-se na categoria NÃO, a saber:

Sub-Item 5 - a criança já superou a tendência de utilizar um número mínimo constante de sinais, letras por palavra.

Sub-Item 7 - a criança já superou a tendência de utilizar um sinal letra ou grupo de letras para cada emissão sonora.

Sub-Item 9 - independente de erros ortográficos, a criança reproduz a estrutura das palavras.

Sub-Item 12 - a criança utiliza letras com valor sonoro estável.

Sub-Item 13 - a criança escreve separando "pedaços"- palavras.

Sub-Item 17 - a palavra pão está igual ao item I. (do I.A.)

Sub-Item 19 - a criança lê por palavra.

Sub-Item 25 - a criança é capaz de escrever palavras, relacionando com seu significado.

Sub-Item 28 - a criança é capaz de identificar palavras conhecidas no texto.

Sub-Item 31 - a criança é capaz de compor um texto, por escrito.

Observa-se que apenas nos sub-itens 24 e 32, os três grupos apresentaram maior porcentagem média das respostas na categoria PARCIAL.

Estes sub-itens avaliaram "a capacidade da criança em verbalizar uma palavra terminada por um determinado som" e as concepções básicas de metalinguagem respectivamente, demonstrando assim que os três grupos obtiveram desempenho parcial nos objetivos avaliados.

Verifica-se que em nenhum sub-item do Anexo 5, G1 e G3 apresentaram simultaneamente maior porcentagem média de respostas nas categorias SIM. No entanto, em 3 sub-itens os sujeitos do G2 apresentaram maior porcentagem média de respostas na

referida categoria, demonstrando assim, desempenho satisfatório das crianças do G2 alfabetização considerada funcional em relação aos outros grupos.

Os 3 sub-itens em que as porcentagens médias das respostas do G2 concentram-se na categoria SIM, foram:

Sub-Item 4 - a criança já superou a fase de utilização das letras ou sinais na mesma ordem.

Sub-Item 8 - a criança utiliza letras com valor sonoro correspondente.

Sub-Item 22 - a criança já superou a fase do realismo nominal.

Observa-se que em dois sub-itens, G1 e G2 tem suas maiores porcentagens médias na categoria SIM, enquanto que G3, nos mesmos sub-itens, tem seu maior índice de porcentagem média na categoria NÃO, a saber:

Sub-Item 6 - a criança já superou a tendência de utilizar letras do seu próprio nome em outras escritas.

Sub-Item 11 - a criança superou a fase de utilizar basicamente as letras do seu nome.

Por outro lado, no sub-item 29, G2 e G3 apresentam maiores porcentagens médias das respostas na categoria SIM, enquanto que G1, na categoria NÃO. O item 29 avaliou a habilidade da criança em reproduzir oralmente a história.

Com relação aos demais sub-itens avaliados no I.A., a Tabela 10 apresenta as porcentagens médias das respostas nas categorias SIM, NÃO e PARCIAL, dos três grupos G1, G2 e G3 nos sub-itens 33 a 57 e respectivas ramificações (a, b e c), referentes aos portadores de textos.

\ CATEGORIAS	SIM	NÃO	PARCIAL
GRUPOS \			
G1, G2 e G3	58%	40%	2%

TABELA 10: Porcentagens médias gerais das categorias SIM, NÃO e PARCIAL dos três grupos, nos sub-itens 33 a 57.

Verifica-se a maior concentração das respostas na categoria SIM, com 58% das crianças apresentando desempenho satisfatório.

A Tabela 11 apresenta as porcentagens médias, por grupo, nas categorias SIM e NÃO, referentes a ramificação A - Identificação do portador de texto.

As ramificações A, B e C dos sub-itens 33 a 57, referem-se a aspectos observados na avaliação dos portadores de texto quanto a Identificação (A), Critério (B) e Função (C).

\ GRUPOS			
\	G1	G2	G3
CATEGORIAS \			
SIM	48%	72%	72%
NÃO	52%	28%	28%

TABELA 11: Porcentagens médias gerais das categorias SIM e NÃO por grupo, na ramificação A, dos sub-itens 33 a 57.

* A categoria Parcial não aparece nesses sub-itens em função da natureza polarizada da tarefa envolvendo identificação dos portadores de texto.

Verifica-se o mesmo desempenho nas porcentagens das respostas dos G2 e G3, na categoria SIM, onde G1 apresentou desempenho inferior.

A Tabela 12 apresenta porcentagens médias das respostas, por grupo, nas categorias SIM, NÃO e PARCIAL, referentes a ramificação B - Por que - critério utilizado para identificação.

\ GRUPOS \ CATEGORIAS \	G1	G2	G3
SIM	36%	64%	60%
NÃO	60%	36%	40%
PARCIAL	4%	--	--

TABELA 12: Porcentagens médias gerais das categorias SIM, NÃO e PARCIAL por grupo, na ramificação B, dos sub-itens 33 a 57.

Chama a atenção o desempenho do G2 - com 64% das respostas na categoria SIM, em relação ao G3 com 60% seguidos pelo G1 - com 36%.

Ressalta-se também, a pequena diferença apresentada entre o G3 - sem Pré-Escola e G2 - com Pré-Escola considerada Funcional, e o desempenho superior do G3 em relação a G1 com Pré-Escola considerada Tradicional.

A Tabela 13 apresenta as porcentagens médias das respostas, por grupo, nas categorias SIM., NÃO e PARCIAL, referentes a ramificação C - Para que serve - Função do portador de texto.

\ GRUPOS \ CATEGORIAS \	G1	G2	G3
SIM	32%	68%	64%
NÃO	60%	28%	36%
PARCIAL	8%	4%	--

TABELA 13: Porcentagens médias gerais das categorias SIM e NÃO por grupo, na ramificação C, dos sub-itens 33 a 57.

Observa-se que as maiores porcentagens médias das respostas concentram-se na categoria SIM, onde o G2 apresenta o melhor desempenho, com 68%, seguido pelo G3, com 64% e G1, com 32%.

Interessante observar que também neste sub-item, o desempenho do G3 - sem Pré-Escola, foi superior ao G1 - com Alfabetização considerada Tradicional.

O Anexo 6 apresenta as porcentagens médias das respostas, nas categorias SIM, NÃO e PARCIAL, por grupo G1, G2 e G3 - nas respectivas ramificações, correspondentes aos sub-itens 33 a 57, sendo: A - Identificação do portador de texto; B - Por que - critério utilizado para identificação e C - Para que serve - Função do portador, constantes no I.A.

Observa-se que em 28 sub-itens (envolvendo 12 portadores de textos), os três grupos apresentaram a maior porcentagem média de respostas na categoria SIM, a saber:

Sub-Item 33 - A, B e C - CONTA DE ÁGUA.

Sub-Item 34 - A e C - CONTA DE LUZ

Sub-Item 37 - A, B e C - SAQUINHO DE LEITE.

Sub-Item 40 - A e B - RÓTULO DE LEITE EM PÓ.

Sub-Item 43 - A e B - MAPA

Sub-Item 45 - A - CHEQUE.

Sub-Item 47 - A e B - SINAIS DE TRÂNSITO.

Sub-Item 49 - A, B e C - CAIXA DE REMÉDIO.

Sub-Item 51 - A, B e C - REVISTA EM QUADRINHOS, (GIBI).

Sub-Item 52 - A, B e C - JORNAL.

Sub-Item 53 - A, B e C - LIVRO DE HISTÓRIAS.

Sub-Item 55 - A - CARTA.

Por outro lado, em 19 sub-itens (envolvendo 7 portadores de textos), os três grupos apresentaram maior porcentagem média de respostas concentradas na categoria NÃO, a saber:-

Sub-Item 36 - A e B e C - INSTRUÇÃO DE JOGOS.

Sub-Item 42- A, B e C - DICIONÁRIO.

Sub-Item 44 - A, B e C - CARNÊ.

Sub-Item 46 - A, B e C - CARTAZ DE PROPAGANDA.

Sub-Item 50 - B - RECEITA MÉDICA..

Sub-Item 54 - A, B e C - PALAVRA-CRUZADA.

Sub-Item 56 - A, B e C - TELEGRAMA.

Observa-se ainda no Anexo 6 que em 6 sub-itens (envolvendo 4 portadores de textos), o desempenho apresentado pelo G2, nas porcentagens médias das respostas na categoria SIM, foi contrastante com as dos grupos G1 e G3, que nos mesmos sub-itens demonstraram desempenho insatisfatório, a saber:

Sub-Item 38 - B - LISTA TELEFÔNICA.

Sub-Item 39 - B - RECEITA DE BOLO.

Sub-Item 41 - A, B e C - FOLHETO DE ORAÇÃO.

Sub-Item 48 - C - BULA.

Interessante também observar os 16 sub-ítems (envolvendo 10 portadores de textos) onde o desempenho das crianças dos grupos G2 e G3, apresentaram as maiores porcentagens médias das respostas na categoria SIM, contrastando com as respostas apresentadas pelas crianças do G1, onde, nos mesmos sub-ítems, verificou-se maior porcentagem nas categorias NÃO ou PARCIAL; a saber:-

Sub-Item 34 - B - CONTA DE LUZ.

Sub-Item 35 - - A e C - CONVITE DE CASAMENTO.

Sub-Item 38 - A e C - LISTA TELEFÔNICA.

Sub-Item 39 - A e C - RECEITA DE BOLO.

Sub-Item 40 - C - RÓTULO DE LEITE EM PÓ.

Sub-Item 45 - B e C - CHEQUE.

Sub-Item 47 - C - SINAIS DE TRÂNSITO.

Sub-Item 48 - A - BULA.

Sub-Item 55 - -B - CARTA.

Sub-Item 57 - A, B e C - BILHETE.

Chamam a atenção os 5 sub-ítems (envolvendo 4 portadores de textos) em que o desempenho das crianças do G3, concentrou maior porcentagem média das respostas na categoria SIM, e as crianças dos grupos G1 e G2 apresentaram nos mesmos sub-ítems, maiores porcentagens de respostas na categoria NÃO ou PARCIAL; a saber:-

Sub-Item 35 - B - CONVITE DE CASAMENTO.

Sub-Item 43 - C - MAPA.

Sub-Item 48 - B - BULA.

Sub-Item 50 - A e C - RECEITA MÉDICA.

Para efeito de síntese, apresentam-se na Tabela 14, os grupos com maiores porcentagens na categoria SIM, em cada portador de texto avaliado.

Observa-se que apenas no critério C - Função do portador "INSTRUÇÃO DE JOGOS", os três grupos não apresentaram porcentagens na categoria SIM.

RAMIFICAÇÕES \ PORTADORES \ IDENTIFICAÇÃO	A	B CRITÉRIO (POR QUE)	C FUNÇÃO (PARA QUE)
33 - CONTA DE ÁGUA	G2	G2	G2
34 - CONTA DE LUZ	G2	G2	G2
35 - CONVITE DE CASAMENTO	G3	G3	G2
36 - INSTRUÇÃO DE JOGOS	G2	G2	--
37 - SAQUINHO DE LEITE	Não houve diferença ente os três grupos	G3	G2
38 - LISTA TELEFÔNICA	G2	G2	G2
39 - RECEITA DE BOLO	G2	G2	G2
40 - RÓTULO LEITE EM PÓ	G3	G2	G2

41 - FOLHETO DE ORAÇÃO	G2	G2	G2
42 - DICIONÁRIO	Não houve diferença entre os três grupos	G3	G3
43 - MAPA	G2/G3	G2	G3
44 - CARNÊ	G2	G2/G3	G2
45 - CHEQUE	G2	G2/G3	G2/G3
46 - CARTAZ PROPAGANDA	G2	G3	G2
47 - SINAIS DE TRÂNSITO	G2	G2	G3
48 - BULA	G3	G3	G2
49 - CAIXA DE REMÉDIO	G1/G2	G2/G3	G2
50 - RECEITA MÉDICA	G3	G2	G3
51 - REVISTA QUADRINHOS (GIBI)	G2	G1/G2	G3
52 - JORNAL	G1/G2	G1/G2	G1
53 - LIVRO DE HISTÓRIA	G1/G2	G2	G1
54 - PALAVRA CRUZADA	G2	G2	G2
55 - CARTA	G2	G3	G3
56 - TELEGRAMA	G2	G2	G3
57 - BILHETE	G2	G2	G2

TABELA 14 - Grupos que apresentaram maiores porcentagens na categoria SIM, de cada portador de texto, nas 3 ramificações (A, B e C), dos sub-itens 33 a 57.

Após as porcentagens médias, apresenta-se a análise estatística dos dados, realizada pela Estat Júnior ^{4*}, do IMEC - UNICAMP.

Os testes estatísticos utilizados foram o Qui-Quadrado e o Exato de Fisher, para verificar as diferenças significativas nas respostas apresentadas pelos três grupos (G1, G2 e G3), em todos itens do I.A..

Os testes foram realizados através do software estatístico - System Analysis Statistical (SAS) - comparando as frequências dos três grupos entre si, sendo o nível de significância estabelecido em 15%, ou seja, rejeitou-se a hipótese de semelhança quando P-Value foi menor de 0,15.

O teste Exato de Fisher foi utilizado nos casos em que as frequências esperadas em cada casela do Qui-Quadrado eram muito baixas.

O embasamento teórico pertinentes à utilização dos dois testes, pode ser encontrado em AGRESTI (1990).

Dos 44 sub-itens/ramificações em que foram observadas diferenças significativas entre os grupos, em 29 o P-Value está a nível de 5% ($0,00 < P < 0,05$), em 4 o P-Value está entre os níveis 0,06 e 0,10 ($0,05 < P < 0,10$) e em 11 o P-Value situa-se entre 0,11 e 0,15 ($0,10 < P < 0,15$).

O Anexo 7 apresenta os resultados destes testes, comparando-se os dados dos três grupos entre si, nos sub-itens 1 a 32.

Observa-se que em 10 sub-itens a conclusão foi "Rejeito a semelhança", onde o P-Value foi menor que 0,15, demonstrando diferenças significativas entre as frequências das respostas apresentadas nas categorias SIM, NÃO ou PARCIAL.

⁴ * Estat Júnior é a Empresa Júnior da Estatística do IMECC/UNICAMP.

Neste sentido, o Anexo 8 apresenta as Tabelas 15 a 24, onde, para cada um dos sub-itens citados anteriormente, dados referentes às diferenças significativas, entre os grupos G1-G2, G2-G3 e G1-G3.

Observam-se diferenças significativas entre os grupos, nos seguintes sub-itens:

Entre G2-G3 e G1-G3:

TABELA 15 - Sub-Item 2 - "A criança utiliza sinais que correspondem a Letras".

Entre G1-G2 e G2-G3:

TABELA 16 - Sub-Item 4 - "A criança já superou a fase de utilização das letras ou sinais na mesma ordem?".

TABELA 17 - Sub-Item 7 - "A criança já superou a tendência para utilizar um sinal, letra ou grupo de letras para cada emissão sonora? ".

TABELA 18 - Sub-Item 9 - "Independente de erros ortográficos, a criança reproduz a estrutura das palavras?".

TABELA 19 - Sub-Item 22 - "A criança já superou a fase do realismo nominal? ".

TABELA 20 - Sub-Item 23 - "A criança é capaz de verbalizar uma palavra iniciada por um determinado som (fonema ou sílaba)?".

TABELA 21 - Sub-Item 32 - "A criança distingue as quatro noções - número, letra, palavra e frase".

Entre G2-G3:

TABELA 22 - Sub-Item 11 - "A criança já superou a fase de utilizar basicamente as letras do seu nome? "

TABELA 23 - Sub-Item 26 - "A criança é capaz de copiar corretamente?"

Entre G1-G2:

TABELA 24 - Sub-Item 17 - "A palavra pão está igual ao item I?"

O Anexo 9 apresenta os resultados dos testes Qui-Quadrado e Exato de Fisher, comparando-se os Sub-itens 33 a 57, e respectivas ramificações A - Identificação, B - Por que - critério utilizado pela criança e C - Para que - Função do portador de texto.

Verifica-se que em 33 sub-itens (envolvendo 17 portadores), a conclusão foi "Rejeito a semelhança", onde o P-value foi menor que 0,15, demonstrando diferenças significativas entre as frequências das respostas apresentadas nas categorias SIM, NÃO e PARCIAL.

Neste sentido o Anexo 10 apresenta, as Tabelas 25 a 57 onde, para cada um dos sub-ítem citados anteriormente, os dados referentes às diferenças significativas entre os grupos G1-G2, G2-G3 e G1-G3.

Observam-se diferenças significativas entre os grupos, nos seguintes sub-itens:

Entre G1-G2, G2-G3 e G1-G3:

TABELA 25 - Sub-Item 50 - RECEITA MÉDICA - B - Por que - Critério utilizado.

TABELA 26 - Sub-Item 57 - BILHETE - A - Identificação.

Entre G1-G2 e G2-G3:

TABELA 27 - Sub-Item 35 - CONVITE DE CASAMENTO - C - Para que serve - Função do portador.

TABELAS 28, 29 e 30 - Sub-Item 41 - FOLHETO DE ORAÇÃO - A, B e C respectivamente.

TABELAS 31, 32 e 33 - Sub-Item 54 - PALAVRA CRUZADA - A, B e C respectivamente.

Entre G1-G2 e G1-G3:

TABELA 34 - Sub-Item 34 - CONTA DE LUZ - B.

TABELA 35, 36 e 37 - Sub-Item 39 - RECEITA DE BOLO - A, B e C respectivamente.

TABELAS 38, 39 e 40 - Sub-Item 44 - CARNÊ - A, B e C respectivamente.

TABELA 41 - Sub-Item 45 - CHEQUE - C.

TABELAS 42 e 43 - Sub-Item 46 - CARTAZ DE PROPAGANDA - A e B respectivamente.

TABELA 44 - Sub-Item 50 - RECEITA MÉDICA - A.

TABELAS 45 e 46 - Sub-Item 55 - CARTA - A e B respectivamente.

TABELAS 47 e 48 - Sub-Item 56 - TELEGRAMA - B e C.

TABELAS 49 e 50 - Sub-Item 57 - BILHETE - B e C respectivamente.

Entre G2-G3 e G1-G3:

TABELA 51 - Sub-Item 43 - MAPA - C.

TABELA 52 - Sub-Item 47 - Sinais de Trânsito - C.

TABELA 53 - Sub-Item 53 - Livro de Histórias - A.

Entre G2-G3:

TABELA 54 - Sub-Item 47 - SINAIS DE TRÂNSITO - A.

TABELAS 55 e 56 - Sub-Item 53 - LIVRO DE HISTÓRIA - B e C respectivamente.

Entre G1-G2:

TABELA 57 - Sub-Item 36 - INSTRUÇÃO DE JOGOS - A.

DISCUSSÃO

"Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper".

Paulo Freire.

"...os estudos sobre a aquisição da língua escrita não podem limitar-se aos aspectos *estruturais*, como tem ocorrido; são urgentes estudos sob uma perspectiva *funcional*..."

Magda B. Soares

DISCUSSÃO

Das 90 crianças que foram avaliadas neste trabalho, todos de nível sócio-econômico baixo e com 7 anos de idade, 60 cursaram um ano de Pré-Escola municipal, sendo divididos em dois grupos iguais submetidos a propostas pedagógicas distintas (tradicional e funcional); as 30 restantes não cursaram Pré-Escola.

O desempenho nas avaliações realizadas demonstram, em linhas gerais, que 57% dessas crianças responderam satisfatoriamente aos conteúdos e habilidades que envolvem os processos de aquisição da linguagem escrita. Contudo, não podemos afirmar que no Ciclo Básico essas crianças terão compreendido as *características, valor e a função da escrita, uma vez que esta se constitui no objeto da sua atenção* (Ferreiro e Teberosky, 1986 - p.15). Isto porque tal processo dependerá da natureza das atividades e práticas sociais a serem desenvolvidas durante o Ciclo Básico e demais séries subseqüentes. Foucambert (1994) sugere que *aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento na formação de leitor. Mas se esta formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, contribuição sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura* (p.17) . Pode-se assim afirmar que a formação do bom leitor e produtor de texto, depende, na escola, do trabalho organizado e planejado de todo corpo docente a partir de diretrizes teórico-pedagógicas comuns.

Nas respostas apresentadas na primeira parte do I.A., onde se avaliaram as Concepções e os Elementos do Processo de Leitura e Escrita (sub-itens 1 a 31), o G2 apresentou melhor desempenho em relação aos G1 e G3.

Esta diferença parece refletir uma provável compreensão, por parte dessas crianças, do que a escrita representa, ou seja, sua função social ⁵(*). No entanto, tal diferença não foi tão significativa em relação aos outros grupos quanto se esperava, uma vez que os professores deste grupo demonstraram possuir maior clareza sobre o que é um indivíduo alfabetizado, o papel da Pré-Escola no processo de alfabetização e os objetivos em relação à leitura e escrita.

Segundo WEISZ (1988 c -p.45), numa situação tradicional de ensino, o professor é o único informante da classe. Por outro lado, numa situação de mediação, o intercâmbio de informações entre crianças que ainda não escrevem convencionalmente não só é aceito, como estimulado.

O G2 demonstrou, pelas observações em sala de aula, que as atividades propostas, a forma como o professor as propõe, as interações entre professor-aluno e aluno-aluno, e ainda as interações com função de feedback, são diferentes das observadas em G1, caracterizando-se neste, uma situação tradicional de ensino, e naquele, uma situação de mediação.

Ainda com relação aos sub-itens 1 a 31, o desempenho do G1 foi igual ao do G3, o que de certa forma surpreende, uma vez que se esperava que as crianças que fizeram Pré-Escola, mesmo a considerada Tradicional, apresentassem melhores resultados com relação às concepções e elementos que utilizam no processo de leitura e escrita, quando comparadas com crianças que não cursaram a Pré-Escola.

⁵ (*) Atribuiu-se aqui à Função Social, uma perspectiva funcional da Alfabetização, decorrente da interpretação que se pode dar a expressão "função da língua"; no presente trabalho entende-se a palavra função como finalidade atribuída à enunciação, em situações de interação. (Soares, 1988, p.4).

MIRANDA (1992), baseando-se em Soares (1988), sugere que os pressupostos teóricos do professor, poderiam interferir de forma a prejudicar ou facilitar o aprendizado da leitura e da escrita.

Na presente pesquisa, os dados sugerem que as concepções e os elementos do processo de leitura e escrita não foram suficientemente desenvolvidos, durante um ano de Pré-Escola com o modelo considerado Tradicional de alfabetização, uma vez que as crianças que não frequentaram Pré-Escola apresentaram o mesmo desempenho. Em outras palavras, os dados sugerem que cursar uma Pré-Escola com modelo considerado Tradicional de alfabetização, pouco contribui para que a criança avance no processo de compreensão das funções da leitura e escrita, comprando-se com crianças sem Pré-Escola.

Nos resultados das avaliações das noções básicas de metalinguagem e portadores de texto (sub-itens 32 a 57) houve diferenças estatisticamente significativas a favor das crianças sem Pré-Escola (G3), comparando-se com as do G1 (Tabela 9).

GÓES (1984) sugere que o emprego da metalinguagem e as funções da linguagem (portadores de texto), no ensino inicial, são dois pontos centrais na alfabetização, porém os mais negligenciados na escola.

Sendo assim, pode-se esperar que as noções metalingüísticas das crianças, tendem a estar mais relacionadas ao contexto escolar, onde as mesmas têm oportunidades de ouvir termos como texto, palavra, letra, história, sílaba, número etc... (sem saber, necessariamente, o que significam). O uso desses termos auxiliam a criança na descoberta da linguagem escrita, devendo ser tratado como uma aprendizagem importante de conceitos (GÓES, 1984; p.5).

Em relação às funções da linguagem (portadores de texto)...a apreensão de funções progride como resultado das experiências da criança com diversos veículos de texto e, portanto, depende da riqueza dessas experiências e da relevância que elas têm

para a criança (GÓES, 1984; p.4). Da mesma forma FOUCAMBERT (1994) ressalta que para se ter acesso à verdadeira função da escrita é imprescindível que se faça uma reflexão pedagógica sobre as condições de encontro, destes veículos de textos, com quem está aprendendo a ler (p.21). Assim sendo, verifica-se que a criança será capaz de identificar "coisas escritas" em placas, livros, gibis etc..., permitindo uma ampliação da sua compreensão, ainda que vaga, das funções da escrita, interagindo de forma significativa com estes objetos.

Neste sentido, os dados da presente pesquisa sugerem que a situação formal de ensino nas Pré-Escolas abordadas parece ser insuficiente no sentido de possibilitar progressos significativos com relação aos diferentes portadores de texto. Os conceitos de metalinguagem e funções da escrita (portadores de texto) não se mostraram suficientemente desenvolvidos nas crianças que fizeram tanto a Pré-Escola no modelo considerado Tradicional como no modelo considerado Funcional de alfabetização, uma vez que em G2, os dados das avaliações dos portadores de textos, apresentaram-se apenas 4% superior a G3 (Tabelas 12 e 13).

DI LORENZO E SALTER (1968) relataram, em pesquisas envolvendo crianças com e sem Pré-Escola, que as que passaram por experiência Pré-Escolares, obtiveram melhores resultados em testes de linguagem, no ano imediatamente após a frequência à Pré-Escola. Nas séries seguintes, no entanto, não houve diferenciação entre os grupos.

No Brasil, SILVA, CASTELO E JULIÃO (1989), realizaram pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo, prontidão para leitura, auto-estima e rendimento escolar, entre dois grupos de crianças economicamente desfavorecidas, com e sem experiência de pré-escola anterior ao ingresso na 1ª série do 1º grau (em um bairro periférico de Fortaleza). Os autores concluíram que, em relação à prontidão para a leitura, crianças de 7 anos com Pré-Escola obtiveram melhores notas do que as sem experiências Pré-Escolar. No entanto,

a superioridade das crianças com experiência Pré-Escolar já não mais se evidenciou na faixa etária de 8 - 9 anos.

Apontam ainda, que esta ausência de diferenças significativas, pode ser explicada à luz de estudos anteriores de DEUTSCH (1963), STRODBECK (1963), EISEMBERG (1969) e estudos longitudinais de CICIRELI (1969) e STODOLSKY (1972), que descrevem o desaparecimento ou enfraquecimento dos efeitos da Pré-Escola, à proporção que a criança avança nas séries do 1º Grau.

Embora tais estudos demonstrem a superioridade de desempenho das crianças que cursaram Pré-Escola em relação às que não cursaram, os dados da presente pesquisa sugerem que tal relação parece não ser constante. No caso da alfabetização é fundamental que se considere a natureza da proposta pedagógica, bem como os pressupostos teóricos subjacentes. Isto é sugerido pela comparação entre o desempenho das crianças do G3 ter sido superior ao G1 e ligeiramente inferior ao G2.

Analisando-se os sub-itens, de 1 a 31 em que os três grupos apresentaram as maiores frequências na categoria SIM, pode-se inferir que a Pré-Escola com Modelo considerado Funcional de Alfabetização, favoreceu o desenvolvimento de conceitos como a utilização, na escrita, de sinais que correspondem a letras (sub-item 2 - significância estatística ao nível de 0,005), verbalização de palavras iniciadas por determinado som fonema ou sílaba (sub-item 23 - significância estatística no nível de 0,002), e habilidades como a capacidade de copiar corretamente (sub-item 26 - significância estatística ao nível de 0,005).

No entanto, os dados também demonstram que, com relação aos sub-itens 1 a 31 a maioria das crianças dos três grupos chegam ao C.B., em relação à escrita, não fazendo garatujas (sub-item 1), não confundindo com desenhos (sub-item 3), não omitindo o substantivo (sub-item 14), o verbo (sub-item 15) e o artigo (sub-item 16), escrevendo

seu nome (sub-item 21) e ainda escrevendo da esquerda para a direita (sub-item 10). Em relação à leitura, já lêem corretamente o que escrevem (sub-item 18); percebem a divisão sonora (sílabas) de palavras (sub-item 20) e são capazes de recriarem outro final para uma história (sub-item 30), uma vez que os dados mostram que não existem diferenças significativas entre as respostas apresentadas pelos três grupos.

POZNER (1982), analisando dados relacionados à influência de programas de leitura e escrita em crianças com e sem Pré-Escola, sugere que a participação em um programa Pré-Escolar influi consideravelmente na aprovação das crianças ao final da 1ª série. No entanto, quando passou a considerar a área geográfica (meio) e o nível sócio-econômico, o autor verificou que estes fatores, e não apenas a frequência à Pré-Escola, tiveram influência sobre o rendimento escolar.

Entretanto na presente pesquisa, onde todos os sujeitos situam-se no mesmo nível - sócio econômico (baixo), o desempenho positivo demonstrado por G3, sugere que as influências do meio, com relação à concepção de leitura e escrita, podem ter um peso até mais relevante quando se compara com crianças submetidas a uma Pré-Escola com modelo considerado Tradicional de alfabetização.

O desempenho do G2 também foi superior - mesmo nos sub-itens em que as maiores frequências dos três grupos concentraram-se na categoria NÃO - em relação aos conceitos de utilização de um sinal, letra ou grupo de letras para cada emissão sonora (sub-item 7 - significância estatística ao nível de 0,003 entre G1-G2 e 0,10 entre G2 e G3), reprodução da estrutura das palavras - independente de erros ortográficos - (sub-item 9 significância estatística ao nível de 0,006 entre G1-G2 e 0,11 entre G2-G3) e escrita da palavra pão igual em dois momentos da avaliação (sub-item 17 significância estatística ao nível de 0,004 entre G1-G2).

A ausência de diferenças significativas entre os três grupos, nos sub-itens em que as maiores frequências concentraram-se na categoria NÃO, permite supor que as crianças dos três grupos chegam ao C.B. em iguais condições com relação aos conteúdos dos sub-itens referentes à utilização de um número mínimo de sinais ou letras (para que se tenha algo escrito) sub-item 5, utilização de letras com valor sonoro estável - sub-item 12, escrever separando "pedaços"/palavras - sub-item 13, escrever palavras relacionando-as com seu respectivo significado - sub-item 25, identificar palavras conhecidas em um texto - sub-item 28, e compor um texto por escrito - sub-item 31. Em relação à leitura, não lêem por palavra - sub-item 19.

O desempenho desfavorável dos três grupos, em relação aos conceitos acima citados, merecem discussão em relação aos pressupostos teóricos subjacentes à sua construção e manifestação, durante o processo de aquisição da leitura e escrita.

Apoiando-se nos trabalhos de FERREIRO e TEBEROSKY (1986), LURIA (1988) e CARRAHER e REGO (1981), observa-se que, nos aspectos fundamentais da evolução psicogenética da leitura-escrita, os mesmos apresentam-se em *uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas* (Ferreiro, 1985 B; p.10). Sendo assim, conforme relata a referida autora, podem-se distinguir três grandes períodos, com múltiplas sub-divisões.

Serão abordados aqui, os períodos / níveis relativos aos sub-itens avaliados nesta pesquisa, onde os três grupos apresentaram desempenho insatisfatório.

No sub-item 5 do I.A. - utilização de um número de sinais ou letras, observa-se que a maioria das crianças dos três grupos utilizaram-se (na escrita) de critérios de diferenciação intra-figura, que consistem nas propriedades que um texto

escrito deve possuir para poder ser interpretável, correspondendo ao segundo período deste processo de apropriação da linguagem escrita (Ferreiro 1985; p.10).

Nos sub-itens 7 - utilização de um sinal, letra ou grupo de letras para cada emissão sonora - significância estatística no nível de 0,003 entre G1-G2 e 0,10 entre G2-G3 e 12 - utilização de letras com valor sonoro estável, verifica-se que a maioria das crianças dos três grupos ainda não descobriram que as letras correspondem a outras partes da palavra (suas sílabas), caracterizando assim, o chamado período silábico (terceiro período), que evolui ... *até a criança chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras* (Ferreiro 1985; p.12). Isto é interpretado como uma preocupação da criança com o eixo quantitativo da escrita. Neste mesmo período, não necessariamente ao mesmo tempo, as letras começam a adquirir valores sonoros relativamente estáveis, levando a criança a estabelecer correspondência com o eixo qualitativo: *as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes* (Ferreiro 1985; p.13).

No mesmo sentido, LURIA (1988) em seus estudos sobre o desenvolvimento da pré-história da escrita, sugere que o segundo passo que a criança dá nesta direção é o de diferenciar este signo e fazê-lo expressar realmente um conteúdo específico. Deve criar os rudimentos da capacidade de escrever no sentido mais exato da palavra. Só então a escrita da criança tornar-se-á estável e independente do número de elementos anotados (p.161).

Sendo assim, os estudiosos citados acima permitem supor que as manifestações apresentadas pela maioria das crianças dos três grupos, em relação aos sub-itens 7 e 12, correspondam aos períodos ou níveis iniciais do processo de compreensão da natureza da escrita, e que a frequência à Pré-Escola durante um ano, dos grupos 1 e 2, pouco colaborou para que avançassem conceitualmente na aprendizagem deste objeto - a

escrita. Tal relação parece ser corroborada pelo fato do G3 ter demonstrado desempenho semelhante aos demais grupos, nos sub-itens citados.

Nos sub-itens 9 - reprodução da estrutura das palavras/independente de erros ortográficos (significância estatística no nível de 0,006 entre G1-G2 e 0,11 entre G2-G3), 13 - escrita separando em "pedaços"/ palavras, 17 - escrita da palavra pão / da mesma forma (significância estatística ao nível 0,004 entre G1-G2), 25 - escrita de palavras relacionando-as ao seu significado e, em relação à leitura, os sub-itens 19 - a criança lê por palavra e 28 - identificação de palavras conhecidas no texto, observa-se, nas escritas apresentadas pelos três grupos, que estas manifestações caracterizam a evolução conceitual da escrita correspondente ao quinto nível, ou seja, a escrita alfabética, que constitui o final desta evolução, segundo Ferreiro e Teberosky. Ao chegar a este período, supõe-se que a criança já *...compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever* (Ferreiro e Teberosky, 1986; p.213).

Em relação aos sub-itens 19 e 28 citados anteriormente, verifica-se, nos estudos de Ferreiro (1985), que se o objetivo, no ensino da língua escrita, for o aprendizado de um código de transição, então *é possível dissociar o ensino da leitura e da escrita enquanto aprendizagem de duas técnicas diferentes, embora complementares. Mas esta diferenciação carece totalmente de sentido quando sabemos que, para a criança, trata-se de compreender a estrutura do sistema de escrita e que, para conseguir compreender o nosso sistema, realiza tanto atividades de interpretação como de produção, e dissociar as duas atividades é inerente à visão do ensino da escrita como o ensino da técnica de transcrição* (p.15). (Grifo nosso.)

Assim sendo, os dados coletados nesta pesquisa apontam que a maioria das crianças dos três grupos, com um ano de Pré-Escola - G1 e G2, e as sem Pré-Escola - G3, não lêem "por palavra" aquilo que escrevem (sub-item 19) e ainda não identificam pelo menos uma palavra no texto apresentando no I.A. (sub-item 28).

Em síntese, considerando-se que o nível 5 (concepção alfabética) constitui o ápice desta evolução, os dados da presente pesquisa demonstraram que a maioria das crianças dos três grupos ainda não atingiram a concepção alfabética de escrita.

Paralelamente ao fato de a maioria das crianças não terem demonstrado uma concepção alfabética da Leitura-Escrita, no sub-item 31 - capacidade da criança compor, por escrito, um texto - a maioria das crianças dos três grupos apresentou desempenho insatisfatório (Anexo 5). Observa-se porém, que apenas 3% das crianças do G2, demonstraram desempenho satisfatório nesta questão. Inúmeros têm sido os estudos sugerindo que para a criança "aprender" a "escrever", é necessário que ela escreva, e a "ler" é necessário que ela leia.

Relacionando isto com a questão levantada no sub-item 31, entende-se que, para que a criança seja capaz de responder satisfatoriamente a este sub-item, depois de freqüentar por um ano Pré-Escola, dever-se-iam garantir-lhe duas situações básicas:

- 1º) contato contínuo com bons textos, através de atividades de leitura, nas suas variadas formas, incluindo a leitura realizada pelo professor;
- 2º) exercício contínuo da escrita de textos.

Entende-se que estas oportunidades sejam fundamentais para que a criança, após freqüentar regularmente um ano de Pré-Escola, venha a produzir textos escritos. Baseando-se na análise das observações em sala de aula e das entrevistas com as professoras das crianças envolvidas nesta pesquisa, pôde-se verificar que as professoras dos dois grupos trabalharam com histórias; no entanto, a oportunidade organizada de,

sistematicamente, produzir textos espontâneos, só foi garantida no grupo 2, conforme observado nas sessões de observação. A baixa frequência das respostas do G2 neste sub-item, permite supor que os professores deste grupo sentiram-se inseguros e incertos quanto à condução e organização das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Provavelmente, a ocorrência disto justifica-se, pelo fato dos professores também estarem vivenciando um processo de re-elaboração de seus próprios conceitos a respeito da aquisição da leitura e escrita pela criança. Aliás, tal fato ilustrado pelas docentes que, na condição de entrevista, reconheceram a necessidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas.

Ainda com relação ao sub-item 31, WEISZ (1988 - c) refere-se à produção de texto como uma atividade presente em qualquer tipo de proposta pedagógica, mas suas variações consistem no momento em que se considera a criança apta para redigir textos: nas propostas tradicionais, pressupõe-se que a atividade textual só poderá ocorrer à partir de um momento considerado "ótimo", geralmente após a criança ter dominado as relação letra-sílaba-palavra, posição esta incompatível com os pressupostos da teoria construtivista, defendidos pela referida autora. Além disto, deve-se também considerar o sentido⁶(*) que tem a atividade para a criança (p.44). Sendo assim, para que as crianças consigam produzir textos escritos, serão necessárias situações em que a criança identifique-as como significativas. FOUCAMBERT (1994) sugere que *... aos cinco anos de idade, o que a criança sabe fazer melhor - e que o adulto não consiga mais sequer imaginar! - é criar significado* (p.7).

⁶(*) O termo sentido é utilizado por Weisz (1988 c), para especificar o significado, para o aluno, da realização desta ou daquela atividade, ou seja, para que "serve" a atividade - sua compreensão.

Deve-se ainda ressaltar que as crianças do G2 apresentaram desempenho satisfatório em três sub-itens do I.A. (4, 8 e 22), enquanto que as dos G1 e G3, nos mesmos sub-itens, não demonstraram a mesma realização. Pode-se assim supor que a Pré-Escola com modelo considerado funcional de alfabetização, favorece, de alguma forma, o desenvolvimento de tais conceitos relacionados às concepções e elementos do processo de leitura e escrita.

Segundo estudiosos, os sub-itens em questão (Anexo 5), são de suma importância no processo de aquisição de leitura e escrita, uma vez que os mesmos relacionam-se à superação da fase de utilização das letras ou sinais na mesma ordem (sub-item 4 - significância estatística ao nível de 0,002 entre G1-G3 e 0,008 entre G2-G3), utilização de letras com valor sonoro correspondente (sub-item 8) e superação da fase do realismo nominal (sub-item 22 - significância estatística ao nível de 0,10 entre G1-G2 e 0,04 entre G2-G3).

Os dados coletados nesta pesquisa permitem supor que as crianças que freqüentaram Pré-Escola com modelo considerado funcional de alfabetização realizaram avanços substanciais no que diz respeito à compreensão do sistema de leitura - escrita. Variar o repertório de letras e posição das mesmas (sub-item 4), segundo Ferreiro, é uma coordenação de modos de diferenciação entre os critérios que a criança utiliza para escrever, envolvendo alterações nos eixos quantitativo e qualitativo, tão difíceis como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva (Ferreiro, 1985; p.11).

Mesmo sem apresentar nível de significância estatística entre as respostas dos três grupos, no sub-item 8 - utilização de letras com valor sonoro correspondente - as crianças do G2 demonstraram que, para 40% delas, a compreensão do valor sonoro das letras já se verificava, uma vez que procuravam escrever as palavras, tentando estabelecer relações estáveis entre os aspectos sonoros e os signos escritos.

É interessante observar que, na avaliação deste item, o desempenho das crianças do G3 foi superior ao das do G1, permitindo assim supor que a Pré-Escola com modelo considerado tradicional de alfabetização desenvolveu práticas pedagógicas apoiadas em uma concepção sobre o processo e o objeto desta aprendizagem que não favoreceram uma relação adequada entre o sujeito e este objeto de conhecimento. Segundo Ferreiro (1985), *são provavelmente essas práticas, mais do que os métodos em si, que têm efeitos mais perduráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros* (P.14).

No item 22 - superação da fase do realismo nominal lógico ⁷(*), observa-se que o mesmo pode ser visto como base cognitiva para a aquisição da leitura, envolvendo um sistema de escrita alfabético (Carracher e Rego - 1981, p.3). O desempenho do G2 (Anexo 5) permite supor que 50% das crianças já superaram a questão de atribuir um valor lógico intrínseco aos nomes, ou seja, já têm consciência da independência das características da palavra em relação às características do objeto. Percebe-se ainda que 30% das crianças deste grupo, demonstraram ter este conceito parcialmente desenvolvido, sugerindo um período de transição, onde apresentaram domínio parcial das relações significado -significante.

CARRAHER e REGO (1981), em estudo realizado sobre o realismo nominal, como obstáculo na aprendizagem da leitura, sugerem que a superação do mesmo, na faixa etária de 5 a 7 anos, *seria tão essencial para a aprendizagem da leitura como o desenvolvimento da conservação o é para a aprendizagem da aritmética...a criança que não superou este primeiro estágio do realismo nominal lógico, dificilmente poderia*

⁷ (*) Realismo nominal lógico, segundo Piaget (1929), é a capacidade de compreensão, pela criança, do que está representado na escrita, sem ser capaz de diferenciar significativo e significado. (Carracher e Rego, 1984 - p.39)

tornar-se hábil na leitura, o que segundo as autoras, tornaria a leitura restrita ou ao que podemos chamar de reconhecimento da figura da palavra, ou a esforços de emitir sons que tenham sido associados a certas letras ou grupo de letras, sem atingir uma verdadeira habilidade na leitura, baseada numa real compreensão da relação entre palavra falada e escrita (p.6).

Em síntese, podemos supor que tanto as crianças do G1 como as do G3, poderão apresentar no C.B.. prováveis dificuldades em relação à aprendizagem da leitura; caso tais concepções não sejam alteradas.

Outra questão que merece discussão, relaciona-se com os sub-itens 6 e 11. Estes avaliaram o mesmo conceito em momentos diferentes do I.A., ou seja, se a criança havia superado a tendência de utilizar letras do seu próprio nome em outras escritas. Os dados da presente pesquisa demonstraram que as crianças do G1 e G2 apresentaram desempenho satisfatório nestes itens, quando comparadas com as do G3, que apresentaram desempenho insatisfatório (significância estatística ao nível de 0,06 entre G2 e G3), ou seja, estas, em sua maioria - 67% (Anexo 5)-, ainda escreviam utilizando-se basicamente das letras do seu próprio nome.

Sendo assim, pode-se inferir que as crianças do G1 e G2, por terem frequentado um ano de Pré-Escola, tenham assimilado um número maior e variado de caracteres da língua escrita (letras). Por outro lado, as crianças do G3, não tiveram informações sistematizadas, tais como, o nome das letras do alfabeto, o que permite supor que dispunham de poucos recursos para expressar, na escrita, palavras de diferentes significados.

Por sua vez, o sub-item 29 do I.A. chama a atenção na apresentação dos resultados (Anexo 5), por demonstrar que a habilidade de reproduzir oralmente uma história, foi parcialmente atingida pela maioria das crianças do G1, comparadas com as do

G2 e G3; nestes, a maioria respondeu satisfatoriamente, apesar de não apresentarem diferenças estatisticamente significativas nas mesmas.

Tais dados permitem análise diferenciada entre os três grupos. Observa-se que as frequências apresentadas pelo G3, demonstraram equilíbrio entre as respostas nas categorias SIM e PARCIAL (47 e 40% respectivamente), podendo-se supor que fora da escola, estas crianças vivenciaram experiências com histórias e relatos, que possibilitaram compreender as estruturas básicas que compõe um texto narrativo.

Por outro lado, as crianças do G2, conforme apontam os dados das observações e entrevistas com os professores deste grupo, demonstraram ter exercitado atividades de contar e re-contar histórias, "ler" histórias a partir de um livro, narrar fatos acontecidos em seu dia-a-dia, que possivelmente garantiram às mesmas o desenvolvimento destas habilidades avaliadas no sub-item 29.

No entanto, no G1, observa-se que também foram desenvolvidas atividades de leitura de história para as crianças, mas, provavelmente, sem uma perspectiva pedagógica que visasse, no exercício da recriação de histórias, a formação de conceitos inerentes à narrativa seqüencial de fatos/histórias. É provável que tais atividades não tenham sido realizadas com um fim em si mesmas, mas os dados sugerem que os avanços neste sentido, não revelam desenvolvimento dessas habilidades pelas crianças que fizeram Pré-Escola com modelo considerado tradicional de alfabetização.

Continuando tais considerações, no sub-item 32 - noções de número, letra, palavra e frase/texto (significância estatística ao nível de 0,03 entre G1-G2 e 0,19 entre G2-G3), os dados demonstraram que o desempenho dos três grupos na categoria PARCIAL, onde se encontraram as maiores frequências, possa provavelmente ter ocorrido, devido a poucos contatos das crianças no contexto escolar e fora dele, com os termos das noções em questão - letra, palavra, frase, número - descritos no início deste

capítulo. Surpreendeu o desempenho do G3 na avaliação destas noções, com 27% das crianças apresentando respostas na categoria SIM, com frequências superiores às do G1 e G2 (Anexo 5).

A escola deveria ser o local onde estes conceitos são transmitidos de forma sistemática e organizada, mas, os dados da presente pesquisa sugerem que, fora dela, as trocas interativas relacionadas com os conceitos envolvidos, foram mais significativas, possibilitando, o que tudo indica, os resultados observados.

Com relação aos sub-itens 33 a 57, referentes aos portadores de texto, a presente discussão apresenta-se organizada com base nos três aspectos avaliados: identificação dos portadores de texto (A), critério utilizados para identificação (B) e função dos portadores de texto (C).

Na análise do primeiro aspecto - identificação dos portadores de texto - examinam-se os resultados sob duas perspectivas: a da criança e a do objeto identificado.

Sob o ângulo da criança, verifica-se que G2 e G3 apresentaram, na mesma quantidade, as maiores frequências na categoria SIM. No entanto, o desempenho do G2 apresentou-se qualitativamente superior aos demais grupos, o que permite supor influência positiva do trabalho realizado na Pré-Escola com modelo funcional de alfabetização (Anexo 6).

Por outro lado, as crianças do G1, apresentaram desempenho inferior, comparados às dos G2 e G3, tanto quantitativa como qualitativamente. Pôde-se observar que o trabalho com portadores de texto, esteve presente nas atividades da Pré-Escola com modelo considerado tradicional de alfabetização (Anexo 4). Os resultados, neste critério, de certa forma surpreendem, permitindo supor que a "forma" como foram trabalhados, não favoreceu progressos nas concepções sobre os mesmos.

Em relação aos portadores de textos, o único identificado por todas as crianças foi o SAQUINHO DE LEITE (sub-item 37a). Entende-se que o mesmo faz parte do cotidiano destas crianças, que segundo MOREIRA (1988), provavelmente já possuíam esquemas interpretativos, construímos a partir de interações com este objeto.(p.30)

Dos 25 portadores que foram apresentados, nenhum deles mostrou-se "desconhecido" para as crianças do três grupos simultaneamente, exceto a INSTRUÇÃO DE JOGOS (sub-item 36), não identificado por criança alguma do G1 (Anexo 6).

No entanto, 8 dos portadores: Conta de Água (sub-item 33), Saquinho de Leite (sub-item 37), Lista Telefônica (sub-item 38), Rótulo de Leite em Pó (sub-item 40), Dicionário (sub-item 42), Bula (sub-item 48), Caixa de Remédio (sub-item 49) e Gibi (item 51), na avaliação dos três aspectos, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

A observação do Anexo 6, permite a verificação dos desempenhos dos três grupos, tanto nas frequências de resultados positivos como negativos.

Na análise estatística, os portadores que apresentaram diferenças significativas, em relação à Identificação dos portadores de textos, foram Instrução de Jogos (sub-item 36a - significância estatística ao nível de 0,005 ente G1-G2), Receita de Bolo (sub-item 39a - significância estatística ao nível de 0,002 entre G1-G2 e 0,01 entre G1-G3), Folheto de Oração (sub-item 41 - significância estatística ao nível de 0,04 entre G1-G2 e 0,001 entre G2-G3), Carnê (sub-item 44 - significância estatística ao nível de 0,005 entre G1-G2 e 0,03 entre G1-G3), Cartaz de Propaganda (sub-item 46 - significância estatística ao nível de 0,02 entre G1-G2 e 0,03 entre G1-G3), Sinais de Trânsito (sub-item 47 - significância estatística ao nível de 0,02 entre G2-G3), Palavra-Cruzada (sub-item 54 significância estatística ao nível de 0,02 entre G1-G2 e 0,01 entre G2-G3), Carta (sub-item 55 - significância estatística ao nível de 0,005 entre G1-G2 e

0,10 entre G1-G3) e Bilhete (sub-item 57 - significância estatística ao nível de 0,000 entre G1-G2, 0,09 entre G2-G3 e 0,004 entre G1-G3). Nestes sub-ítemos o desempenho do G2 foi em sua maioria, superior ao dos outros grupos com exceção do Livro de História (Sub-item 53 - S.E.N. de 0,14 entre G2-G3 e G1-G3) (Anexo 6). Muito embora estes portadores não sejam característicos de "uso" exclusivo da escola, pode-se inferir que o desempenho superior do G2, em relação à identificação, esteja relacionado, segundo MOREIRA (1988), à capacidade das crianças terem assimilado os elementos figurativos, que com exceção do Bilhete, compunham os mesmos (p.22).

Supõe-se que tais elementos figurativos tenham funcionado como "pistas" para sua identificação e que de alguma forma, as crianças deste grupo demonstraram reconhecer.

Ainda com relação à identificação dos portadores de texto, observa-se que na Receita Médica (sub-item 50 - significância estatística ao nível de 0,02 entre G1-G2 e 0,01 entre G1-G3), o desempenho do G3 foi superior ao dos G1 e G2, mas não apresentou diferença estatisticamente significativa em relação a G2. Esta situação de certa forma, ilustra a influência que as informações do meio podem exercer sobre a criança nas concepções acerca dos portadores de texto.

Na análise do segundo aspecto - critérios utilizados, pelas crianças, para identificação do portador de texto - analisaram-se as respostas baseando-se nas justificativas que as crianças davam, categorizadas em "mais", "menos", ou "parcialmente" evoluídas. Segundo MOREIRA (1988), em seu trabalho "*Portadores de Texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo*", podem-se classificar como respostas "mais evoluídas" aquelas em que a criança identificou o portador através de atributos inerentes do próprio objeto; as "menos evoluídas", aquelas em que a criança baseou-se nos elementos externos ao próprio objeto, ou seja, situações

de uso; para as "parcialmente evoluídas", quando a criança identificou o portador mas não explicou porque o escolheu, ou seja, os critérios de que se utilizou para identificá-lo (p.25).

Assim sendo, na avaliação dos critérios utilizados para identificação do portador de texto, o desempenho do G2 foi estatisticamente superior aos do G1 e G3, nos seguintes portadores: Conta de Luz (sub-item 34 - S.E.N.⁸(*) de 0,14 entre G1-G2 e 0,06 entre G1-G3), Folheto de Oração (sub-item 41 - S.E.N. de 0,004 entre G1-G2 e < 0,001 entre G2-G3), Receita Médica (sub-item 50 - S.E.N. de 0,004 entre G1-G2, 0,15 entre G2-G3 e 0,09 entre G1-G3), Livro de História (sub-item 53 S.E.N. de 0,003 entre G2-G3), Palavra Cruzada (sub-item 54 - S.E.N. de 0,005 entre G1-G2 e 0,001 entre G2-G3), Telegrama (item 56 - S.E.N. de < 0,001 entre G1-G2 e 0,14 entre G1-G3) e Bilhete (sub-item 57 - S.E.N. de 0,001 entre G1-G2 e 0,06 entre G1-G3).

As respostas apresentadas pela maioria das crianças deste grupo consistiram em identificações dos portadores, levando-se em conta a presença de desenhos, cores, ilustrações, formato e nome impresso em alguns deles. Estes dados sugerem que as crianças do G2 encontravam-se mais aptas para identificar os elementos gráficos (signos e símbolos), presentes nos referidos portadores de texto, ou seja, realizaram "leituras" que permitiram a caracterização deste ou daquele portador de texto.

Por outro lado, as crianças do G3 apresentaram melhores respostas em relação ao Cartaz de Propagando (sub-item 46 - S.E.N. de 0,006 entre G1-G2 e 0,004 entre G1-G3), Carta (sub-item 55 - S.E.N. de 0,12 entre G1-G2 e 0,09 entre G1-G3), e ainda o mesmo número de respostas na categoria SIM do G2 em relação a Receita de Bolo (sub-item 39 - S.E.N. de 0,004 entre G1-G2 e 0,003 entre G1-G3), e Carnê (sub-

⁸ S.E.N. - Significância estatística ao nível de.

item 44 - S.E.N. de 0,002 entre G1-G2 e 0,11 entre G1-G3). Estes dados permitem supor que as crianças que não freqüentaram Pré-Escola, realizaram "leituras" em seu meio social, que lhes garantiram um desenvolvimento em relação aos aspectos particulares que fazem parte dos inúmeros portadores de textos, presentes no dia-a-dia destas crianças.

Segundo GOODMAN (1985) *as crianças que vivem rodeadas de signos escritos começam a ler e escrever muito antes de irem para a escola. Adquirem consciência dos muitos usos da linguagem escrita, desenvolvem um sentido das formas escritas que começam a ter um sentido para elas e fazem experiências de comunicação mediante a escrita* (p.65). Sendo assim, as crianças do G1 e G2, provavelmente não estiveram "atentas" ou não foram estimuladas a considerarem como critérios para identificação, alguns aspectos inerentes a estes portadores de texto - Cartaz de Propaganda (tipo de papel, grafia das letras, disposição gráfica do texto etc) e Carta (envelope, selo, disposição gráfica do texto etc).

Na análise do terceiro aspecto-Função do Portador de Texto - enfocam-se as respostas relacionadas com a familiaridade da criança com objetos do mundo letrado e na percepção dos usos da escrita, ou seja, para que servem as "coisas escritas" presentes nos portadores de textos que lhes foram apresentados. MOREIRA (1988) sugere que a percepção da função do texto no portador pode ser verificada por uma aproximação da função mediante referência a traços da situação do uso do portador, ou por uma identificação da função comunicativa do mesmo (p.32). A referida autora esclarece, que neste primeiro caso, a criança anula o texto do portador, atribuindo sua função a usos particulares, em atos externos, e no segundo caso, o portador é instrumento auxiliar e funcional em atos internos e tem seu texto dirigido a funções sociais universais.

Sendo assim, dos 11 itens que apresentaram diferenças significativas entre os grupos - no aspecto Função do Portador de Texto -, 6 deles demonstraram-se mais

claros para as crianças do G2, sendo: o Convite de Casamento (sub-item 35 - S.E.N. de 0,04 entre G1-G2 e 0,08 entre G2-G3), a Receita de Bolo (sub-item 39 - S.E.N. de 0,003 entre G1-G2 e 0,009 entre G1-G3), o Folheto de Oração (sub-item 41 - S.E.N. de 0,005 entre G1-G2 e 0,001 entre G2-G3), o Carnê (sub-item 44 - S.E.N. de 0,001 entre G1-G2 e 0,007 entre G1-G3), a Palavra-Cruzada (sub-item 54 - S.E.N. de 0,01 entre G1-G2 e 0,001 entre G2-G3) e o Bilhete (sub-item 57 - S.E.N. de 0,001 entre G1-G2 e 0,01 entre G1-G3), sendo que as mesmas frequências foram observadas entre G2 e G3 no Cheque (sub-item 45 - significância estatística ao nível de 0,04 entre G1-G2 e 0,10 entre G1-G3). Com base nestes dados pode-se deduzir que, para a maioria das crianças deste grupo, a função do portador é vista, sobretudo, como suporte material de texto, ou seja, demonstraram conceber o texto como instrumento auxiliar e funcional na realização de atos internos, significando assim, uma evolução no modo de referir-se ao objeto portador de texto: sua função social.

Observa-se que os portadores elencados no parágrafo anterior, são comumente encontrados em contextos familiares, podendo-se supor, que em casa (e não só na escola), estas crianças tenham sido expostas e interagido como "leitoras" destes textos.

Sendo assim, pode-se supor que a maioria das crianças que fizeram Pré-Escola com modelo funcional de alfabetização, além de demonstrarem certa familiaridade com estes portadores, apresentaram, não só a compreensão sobre o sistema de escrita, como também em relação às funções sociais da mesma.

Por outro lado, em 3 portadores de textos, Mapa (sub-item 43 - S.E.N. de 0,06 entre G2-G3 e 0,08 entre G1-G3), Sinais de Trânsito (sub-item 47 - S.E.N. de 0,12 entre G2-G3 e 0,03 entre G1-G3) e Telegrama (sub-item 56 - S.E.N. de 0,005 entre G1-G2 e 0,14 entre G1-G3), as crianças do G3 apresentaram desempenho superior a G1 e G2.

Isto permite supor com base nos dados coletados (Anexo 6), que o meio e tão somente o meio, permitiu e favoreceu a elas, evolução da compreensão das funções sociais dos referidos portadores.

O desempenho do G1, mostrou-se superior a G2 e G3 (Anexo 6), apenas na avaliação da Função do portador de texto Livro de História (sub-item 53 - S.E.N. de 0,009 entre G2-G3), não apresentando diferença estatística em relação a G2. Isto permite supor que as crianças destes grupos (G1-G2), tiveram oportunizadas na escola, situações em que a utilização do livro de história provavelmente foi realizada de maneira adequada. Interações com os objetos portadores de texto devem acontecer em momentos que permitam à criança estabelecer significados, que tenham vínculo com sua utilização, o que se entende, com base nos dados coletados nesta pesquisa, ter ocorrido na avaliação deste sub-item em relação do desempenho do G1 e G2.

Em linhas gerais, o desempenho demonstrado pelo G1, nos aspectos aqui analisados - Identificação do portador de texto, Critérios utilizados para identificação e Função do portador - apresentou-se abaixo do que foi verificado nos Grupos 2 e 3. Considerando-se que as crianças do G1 freqüentaram Pré-Escola com modelo tradicional de alfabetização, esperava-se que os resultados de suas avaliações estariam em níveis superiores ou iguais, pelo menos, em relação às que não freqüentaram Pré-Escola. No entanto, os dados coletados na presente pesquisa indicam a necessidade de se rever (urgentemente) o papel da educação Pré-Escolar e do tipo de Pré-Escola que traria contribuições efetivas no processo de alfabetização, principalmente para as crianças de classes sociais menos favorecidas.

CONCLUSÃO

"Aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo, A escola é um momento da formação do leitor".

Foucambert

"A coerência da fala se desfaz na incoerência das ações"

Mara

CONCLUSÃO

Em 1987, Duran, em artigo publicado pela CENP- Coordenadoria de Estudos e normas Pedagógicas - da S.E.E.S.P., apontava aquele momento como sendo "de muita inquietação e intensa discussão em toda a rede de ensino"(p.9). Vivia-se o terceiro ano de implantação de Ciclo Básico, proposta considerada de grande importância para a educação básica brasileira, uma vez que reformulava, revisava e reexaminava a própria concepção de ensino do 1º Grau.

O eixo central daquelas discussões, sugerido pela referida autora, consistia na *"divulgação das idéias de Emilia Ferreiro sobre os estágios de conceptualização da escrita, sobre suas descobertas, quanto às concepções dos alunos e quanto ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita"*. Neste sentido, indicava como urgente e necessária *uma reflexão em torno do papel da educação pré-escolar, do tipo de Pré-Escola que traria contribuições efetivas às crianças, especialmente às das camadas populares* (Duran, 1987 - p.9). (Grifo nosso)

Nesta perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo analisar e comparar as concepções de leitura e escrita de crianças de nível sócio-econômico baixo, que chegaram ao Ciclo Básico, de acordo com três condições: tendo cursado a Pré-Escola com um modelo considerado tradicional, outra, com um modelo considerado funcional de alfabetização e, ainda, crianças que não freqüentaram a Pré-Escola.

Pretendeu-se, na comparação dos resultados destas avaliações, analisar as possíveis influências dessas condições sobre o desenvolvimento dos inúmeros conceitos presentes nas etapas dos processos evolutivos de aprendizagem da Leitura e Escrita. Procurou-se avaliar os aspectos positivos que compõe o processo desta aprendizagem - o

que a criança já sabe na Pré-Escola e fora dela, a partir do Instrumento de Avaliação já descrito.

O interesse em utilizar um instrumento de avaliação desta natureza, consiste no fato de que a criança que ainda não sabe "ler" e "escrever", está em algum momento do processo de construção desse conhecimento e são esses momentos que tais avaliações visam detectar.

Os resultados finais observados evidenciam que a Pré-Escola tem importante papel no processo de aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, os princípios metodológicos envolvidos nas práticas pedagógicas, que orientam as situações em sala de aula, mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento dos processos de aquisição da mesma.

DEHEINZELIN (1988) discorrendo sobre a experiência educacional brasileira sugere que *ou bem os educadores promovem uma verdadeira revolução conceitual em sua profissão ou a educação escorregará cada vez mais para o limbo do atraso cultural, com as drásticas conseqüências a que já estamos assistindo: alto índice de evasão e repetência escolar, professores mal formados e mal remunerados, um país de semi-analfabetos, sem ética e patético, sem eira nem beira* (p.88).

Para que a Pré-Escola cumpra seu papel de facilitar e auxiliar a criança a entender a natureza e as funções do sistema de escrita, deve-se procurar clarear para os professores os objetivos de uma prática pedagógica, onde a construção deste conhecimento não se resume a simples codificação e decodificação das escritas alfabéticas SILVA (1988) ressalta que *a mudança da mentalidade dos professores é condição necessária, mas não suficiente à transformação do trabalho escolar; o critério de suficiência será atendido quando a nova mentalidade, assumindo a necessidade de leitores críticos para a nossa sociedade, transformar as intenções em ações conseqüentes*

junto ao alunado (p.54). DEWEY (1976) já afirmava que é preciso levar em conta, sobretudo, a qualidade das experiências a que vamos submeter as crianças, para que se tenha de fato uma prática pedagógica eficaz.

Os dados do presente trabalho apontam para a mesma direção: não basta a existência de Pré-Escolas para todos; é necessário que além de garantir tal atendimento, o mesmo seja realmente capaz de provocar avanços além daqueles que o meio, por si, já os realiza.

Examinando estudos voltados para práticas sócio-culturais que facilitam a aprendizagem da leitura e escrita pelas crianças, REGO (1987) constatou correlações positivas entre atividades rotineiras de leitura e escrita na família e o sucesso posterior das crianças na alfabetização (p.52). CASTANHEIRA (1992) em pesquisa realizada com crianças das camadas populares residentes em um bairro da periferia de Belo Horizonte, sobre as relações destas com a escrita antes do seu ingresso na escola de 1º Grau, verificou que as crianças, em sua relação diária com pessoas do seu grupo social ou outros grupos, constroem significações a respeito da escrita em suas interações sociais. Ao ingressarem na escola, têm não só estes conhecimentos ignorados, como também a escrita mostrou-se ausente na mesma (p. 34-39).

Na presente pesquisa o desempenho das crianças sem Pré-Escola demonstrou-se superior, em relação ao das que freqüentaram por um ano uma Pré-Escola com modelo considerado tradicional de alfabetização. Este é um fato que suscita uma reflexão bastante séria, sobre qual está sendo o papel das Pré-Escolas com modelos tradicionais de alfabetização, uma vez que as crianças que não foram à escola, no período anterior ao seu ingresso no Ciclo Básico, apresentaram concepções de leitura e escrita mais avançadas.

Pode-se supor que tais relações não se restrinjam somente à escola do município em questão. Isto porque o chamado modelo tradicional de alfabetização, como caracterizado na presente pesquisa, foi o modelo dominante subjacente às práticas pedagógicas de anos anteriores não só das 1ª série como também da Pré-Escola (citados na introdução deste trabalho).

O desempenho apresentado pelas crianças do G1 - Pré-Escola com modelo considerado tradicional de alfabetização, sugere que o trabalho que vem sendo desenvolvido em relação ao ensino da natureza e funções do sistema de escrita, não só deixa de promover avanços significativos na sua aprendizagem, como também, parece estar "impedindo" que esses progressos ocorram.

Poder-se-ia supor, numa expectativa já pessimista, que as crianças do Grupo 1, tivessem desempenho semelhante às do G3. Porém, o que se observou é que as crianças sem Pré-Escola demonstraram constantemente um desempenho superior às que frequentaram a Pré-Escola com modelo considerado tradicional.

Deve-se ressaltar que a presente pesquisa não possibilitou identificar os demais fatores determinantes nestas relações observadas. Para tanto, seria necessário que outros trabalhos de pesquisa fossem implementados visando avaliar o papel de outros fatores, tais como, de natureza pedagógica, social, cultural etc. Uma atenção especial poderia ser dada aos aspectos relacionados com as práticas de sala de aula, incluindo a natureza das relações professor-aluno e aluno-aluno.

Quando a presente pesquisa foi iniciada, supunha-se que a Pré-Escola com modelo considerado funcional de alfabetização permitisse à criança um desenvolvimento qualitativamente superior, em relação à aprendizagem da Leitura e Escrita, comparando-se com as demais condições. Embora este trabalho tenha demonstrado um desempenho superior das crianças deste grupo, observou-se que as crianças sem Pré-Escola (G3), por

sua vez, apresentaram um rendimento ligeiramente inferior (em torno de 4%) comparando-se com as do G2.

Os dados de observação e entrevistas possibilitam supor que os professores do G2, embora estejam conscientes da necessidade de desenvolver práticas renovadas numa perspectiva funcional de alfabetização, apresentam acentuada insegurança na condução de atividades concretas de sala de aula. Pode-se supor que estas referidas professoras estão vivenciando um intenso processo de profundas alterações em suas concepções teóricas e respectivas práticas, sendo que a presente pesquisa retratou um momento do mesmo.

Para que os professores possam compartilhar dos conhecimentos sobre a evolução da aprendizagem das crianças e ao mesmo tempo tornarem-se observadores participantes desse processo, será necessário empreender e desenvolver projetos específicos que introduzam mudanças na prática pedagógica habitual mais consistentes.

Na esperança de colaborar para possíveis alterações na educação Pré-Escolar, chama-se a atenção dos órgãos centrais responsáveis pelo funcionamento do Sistema de Ensino atual, para que atentem para os fatores que hoje se fazem presentes nesta Pré-Escola que dá atendimento à maioria da população.

Não basta que as pesquisas detectem, constatem e registrem; é necessário que os resultados provindos daí, sejam objetos de reflexão e inspirem futuros projetos consistentes e adequados à população atendida, organizados e administrados pelo poder público.

Portanto, não basta a existência física de redes de educação pré-escolar. É necessário que as mesmas possibilitem às crianças experiências educacionais significativas, no sentido da formação básica da cidadania. É nesta perspectiva que se colocam as

experiências de leitura-escrita nesta etapa do processo educacional, numa dimensão funcional, facilitando assim, o sucesso de toda a trajetória escolar das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRÃO, J. C. *Alfabetizar: quem se habilita?* Tese de doutoramento Faculdade de Educação, USP, 1990.
- AGRESTI, A. *Categorical Data Analysis*, New York: John Wiley e Sons, 1990.
- ANDRADE, Irene Rodrigues de *Ciclo Básico: da proposta transformadora de alfabetização à realidade de sua prática*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1992.
- ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. *Uma nova metodologia de educação Pré-Escolar* - São Paulo, Livraria Pioneira, 1985.
- CAMPOS, Maria Machado Malta. Pré-Escola e Sociedade: Determinantes Históricos, in *Idéias*, São Paulo, 2: 22-26, 1988.
- CARRAHER, Terezinha Nunes e REGO, Lúcia Lins B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da Leitura in *Cadernos de Pesquisa* Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 39: 3-10, nov. 1981.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Da escrita no cotidiano à escrita escola. in *Leitura teoria e prática*, São Paulo, ALB/UNICAMP, ano 11, dez/92 nº 20 - 1992.

CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. A criança e o processo de cognição, in *Pré-Escola hoje: uma proposta pedagógica* - SE - CENP, São Paulo, SE/CENP, 1988.

CICIRELI, V. The Impact of Head Start: An Avaluation of the Effects of Head Start on children's cognitive and Affective Development, in *Washington, D. C. Office Of, Economic. Opportunity*, 1969.

DEWEY, J. *Educação e experiência*. São Paulo, Nacional, 1976.

DEHEINZELIN, Monique. A condição humana ou Leitores e Escritores na Pré-Escola, in *Idéias*, São Paulo, 7: 85-92, 1990.

-----, Monique. A discurso do Antimétodo, in *Idéias*, FDE, São Paulo, 19: 39-45, 1993.

DEUTSCH, M. The Influence of Social Programming on Early Development in *Journal of Nursey Education*, 18L 191-195, 1963.

DI LORENZO, L. e SALTER, R. An Ecaluative Study of Prekindergarten Programs for Educactionally Disadvantaged Children. *Exceptional Children*, 35: 111-119, 1968.

DURAN, Marília Claret G. Pré Escola e Ciclo Básico: Reflexões e Perspectivas in *Isto se Aprende com o Ciclo Básico* - SE - CENP, São Paulo, SE/CENP, 1987.

EISENBERG, L. e CONNERS, K. The Effect of Head Start of Developmental Process, in *Journal of Educational Psychology*, 48: 52-57, 1967.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização, in *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 52: 7-17, fev./85.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura em Questão*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

GÓES, Maria Cecília R. de. Critérios para avaliação de noções sobre a linguagem escrita em crianças não alfabetizadas, in *Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas* (49), maio, 1984.

GOODMAN, Kenneth S. El aprendizaje, de las primeras letras in *Perspectivas*, vol. XV, 1: 65-73, 1985.

IATCHUK, Marina Rugari. *Estudo comparativo do desempenho motor de crianças de níveis sócio-econômicos diferentes, no início da escolaridade*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização Escolar: repensando uma prática, in *Leitura: teoria e prática - Porto Alegre*, Ed. Mercado Aberto, (19), junho, 1992.

- *Instrumento de Avaliação da Escrita*, 1990, Comunicação pessoal.
- LEMLE, Miriam. A tarefa da Alfabetização: etapas e problemas no Português, in *Letras de Hoje*; Porto Alegre, 15(4): 41-60, 1984.
- LURIA, A. R. - O Desenvolvimento da Escrita na Criança, in *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, 3ª Ed.. São Paulo, Ed. Icone, 1988.
- Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus. Educação Pré-Escolar - Programa Nacional - Brasília, 1982.
- MIRANDA , Marildes Marinho. Os usos da Escrita no Cotidiano. in *Leitura: Teoria & Prática*, Porto Alegre, Mercado Aberto, 20: 17-33, dez. 1992.
- MORAES, Euzi Rodrigues Crianças aprendendo errando e descobrindo por si mesmas, in *Revista Nova Escola*, São Paulo, 33: 26-29, set. 1989.
- MOREIRA, Nadja da Costa Ribeiro. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo, in *Concepção da escrita pela criança* - Campinas, Pontes, 1988.
- NOGUEIRA, Oracy. *Pesquisa social; introdução às suas técnicas* - São Paulo, Ed. Nacional, 1973.

- PATTO, Maria Helena S. A criança a família e o professor, in *Célia*, Salvador et al. *A criança e o adolescente da década de 80*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.
- PIAGET, J. A. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*, Rio, Fundo de Cultura, 3ª edição, 1973.
- POPOVIC, Ana Maria. *Alfabetização disfunções psiconeurológicas*, São Paulo., Vetor, 1968.
- POZNER, P. El Impacto del Pre-Escolar em Los Ninos de Sectores Populares. in *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, 42: 63-78, 1982.
- REDIN, Euclides. Atendimento à criança pequena no Brasil, in *Idéias (2)* - FDE, São Paulo, SE/FDE, 1988.
- REGO, Lúcia Maria Browne. A prontidão para a alfabetização no contexto das pesquisas atuais, in *Isto se aprende com o Ciclo Básico* - SE - CENP, São Paulo, SE/CENP, 1987.
- Representando a prática pedagógica na alfabetização, in *Isto se aprende com o Ciclo Básico*. São Paulo, SE/CENP, 1987.
- SABINSON, M. Laura T. Mayrink. A produção escrita da criança e sua avaliação, in *Leitura: Teoria e Prática*, Porto Alegre, Mercado Aberto, 22: 26-40, dez. 1993.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - *Pré-Escola Hoje; uma proposta pedagógica* - São Paulo, SE/CENP, 1988.

-----. Secretaria da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - *Leitura e escrita: um novo enfoque na prática escolar* - São Paulo, SE/CENP, 1988.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A Leitura no contexto escolar. in *Idéias*, São Paulo, 5: 63-70, 1988.

SILVA, Fátima S., CASTELO, Lúcia S. e JULIÃO, Célia. Efeitos da Pré-Escola sobre o desenvolvimento e o rendimento escolar de crianças de um bairro periférico de Fortaleza, in *Educação em Debate*, Fortaleza 17-18: 103-117, jan./ dez. 1989.

SILVA, Wanir de Almeida Horácio e. Autoritarismo medido em números, in *Revista Nova Escola*, São Paulo, 33: 26-29, Set. 1989.

SOARES, Magda Becker, As muitas facetas da alfabetização, in *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas - São Paulo, nº 52 - fev./1985, p.20 (10 - 24 pág.).

-----. Alfabetização: A (des) aprendizagem das funções da escrita', in *Educação em Revista*, Belo Horizonte, (8) : 3-11 dez./1988.

STODOLSKY, S. e KARLSON, A. Differential Outcomes of a Montessori Curriculum, in *Journal of Elementary Education*, 76: 419-433, 1972.

KATO, Mary. *O aprendizado da Leitura*, 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pré-Escola e democratização do ensino, in *Idéias (2)* - FDE, São Paulo, SE/FED, 1988.

KRAMER, Sonia, Todo mundo quer o pré obrigatório. Mas pra que? in *Revista Nova Escola*. ano II, nº 12, maio, 1987, p.26.

KRAMER, Sonia & ABRAMOVAY, Mirian. Alfabetização na Pré-Escola; exigência ou necessidade? in *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas (52), fev., 1985.

----- O Rei está nú: um debate sobre as funções da Pré-Escola, in *Cadernos Cedes*, nº 09, São Paulo, Papirus, 3ª ed., 1991, p.33.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal colocado, in *Ciclo Básico - SE - CENP*, São Paulo, SE/CENP, 1988 a.

----- Revendo a função pedagógica da Pré-Escola, in *Idéias (2)* - FDE, São Paulo, SE/FDE, 1988 b.

----- . As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita e Algumas Reflexões sobre a prática educativa de Alfabetização, in *Ciclo Básico em Jornada Única - São Paulo 1*: 39-46, 1988 c.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*, São Paulo, Trajetória Cultural; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Descrição de Itens: Objetivos, Procedimentos e Critérios

PARTE I - Concepção de Escrita

a) Simbolismo e Configuração da Escrita

ITEM I

Objetivo : Caracterizar a concepção da escrita da criança

Material : Papel, lápis e borracha

Procedimento : Solicitar à criança que escreva seu nome na parte superior da folha;

- solicitar que a criança escreva do seu jeito, cada palavra abaixo, ditada pelo aplicador e em seguida leia, apontando com o dedo onde está lendo.

- Apresentar uma palavra por vez;

- As palavras são: BRIGADEIRO, COXINHA, SUCO E PÃO.

Critérios para avaliação: Após a escrita e leitura, o aplicador deve responder as seguintes questões, de acordo com as categorias SIM, NÃO E PARCIAL (marcar com X).

	SIM	NÃO	PARCIAL
1 a criança já superou a fase de rabiscos (garatujas)?			
2 a criança utiliza sinais que correspondem a letras?			

3	a criança já superou a fase de utilização de desenhos na escrita?			
4	a criança já superou a fase de utilização das letras ou sinais, na mesma ordem?			
5	a criança já superou a tendência de utilizar um número mínimo constante de sinais ou letras por palavra?			
6	a criança já superou a tendência de utilizar letras do seu próprio nome em outras escritas?			
7	a criança já superou a tendência para utilizar um sinal, letra, ou grupo de letras para cada emissão sonora?			
8	a criança utiliza letras com valor sonoro correspondente?			
9	independente de erros ortográficos, a criança reproduz a estrutura das palavras?			

ITEM II

Objetivo : Caracterizar o uso de outros elementos gráficos pela criança.

Material : Papel, lápis e borracha

Procedimento : Solicitar à criança que escreva seu nome na parte superior da folha;

- solicitar que a criança escreva do seu jeito, a frase: O GATO COME PÃO; e em seguida leia, apontando com o dedo onde está lendo.

Crerios para avaliação: Após a escrita e leitura, o aplicador deve responder as seguintes questões, de acordo com as categorias SIM, NÃO E PARCIAL (marcar com X).

	SIM	NÃO	PARCIAL
10 a criança escreve da esquerda para a direita?			
11 a criança já superou a fase de utilizar basicamente as letras do seu nome?			
12 a criança utiliza letras com valor sonoro estável?			
13 a criança escreve separando "pedaços" (palavras)?			
14 a criança representa, por escrito, cada substantivo?			
15 a criança representa o verbo?			
16 a criança representa o artigo?			
17 a palavra PÃO está igual ao item I?			
18 ao ler, a criança reproduz a frase corretamente?			
19 a criança lê por palavra?			
20 a criança é capaz de verbalizar a palavra GATO dividindo-a em emissões sonoras (sílabas)?			

OBS.: Para avaliação do sub-item 20, o aplicador deve perguntar, apresentando inicialmente um modelo. Ex.: verbalizar a palavra CASA, dividindo-a em emissões sonoras; em seguida pede-se para a criança tentar GATO.

PARTE II - Elementos do Processo de Leitura-Escrita

SUB-ITEM 21

OBJETIVO : Verificar se a criança é capaz de escrever o seu nome.

PROCEDIMENTO: Aplicador observa a folha de resposta da criança, do item I da parte I, onde a criança deve ter escrito o seu prenome.

Critérios para avaliação : - SIM _____ NÃO _____ PARCIAL _____

SIM : Escreve o nome corretamente

NÃO : não escreve ou escreve de tal forma que não se entende.

PARCIAL: escreve de forma não completa, mas observa-se a estrutura da palavra.

SUB-ITEM 22

Objetivo : Verificar se a criança já é capaz de identificar que o tamanho da palavra não tem relação com as características físicas do objeto significado (realismo nominal)

Material : Uma tira de papel, onde estão escritas, em letras maiúsculas e de forma, as palavras: FORMIGA - BOI;
- Uma segunda tira com as palavras: CÃO - MOSQUITO.

Procedimento : O aplicador deve apresentar a primeira tira de papel e dizer que ali estão escritas as palavras FORMIGA - BOI, sem apontar. Em seguida perguntar: "aponte onde está escrito boi. Por que?", falar o mesmo da palavra formiga. Em seguida, repetir o procedimento com a outra tira.

Critérios para Avaliação : SIM _____ NÃO _____ PARCIAL _____.

SIM : a criança já superou a fase do realismo nominal, ou seja, não relaciona tamanho da palavra com tamanho do objeto significado.

NÃO: a criança não superou o realismo nominal. Ex.: "aqui é boi (aponta a palavra formiga) porque boi é grande, o nome também é".

PARCIAL: o realismo aparece em só uma tira de papel, ou a criança fica em dúvida.

SUB-ITEM 23

Objetivo : Verificar se a criança já é capaz de verbalizar uma palavra iniciada por um determinado som (fonema ou sílaba).

Procedimento : O aplicador solicita à criança que fale uma palavra iniciada com os sons: A, MA, BO (som fechado) e TE (som fechado).

- Apresentar um som por vez.

Critérios para Avaliação : SIM _____ NÃO _____ PARCIAL _____.

SIM : a criança acerta as quatro.

NÃO: a criança erra todos

PARCIAL: criança acerta 1, 2 ou 3.

SUB-ITEM 24

Objetivo : Verificar se a criança é capaz de verbalizar uma palavra terminada por um determinado som.

Procedimento : O aplicador solicita à criança que fale uma palavra com sons finais: ão, ato, eira, ela, também um por vez.

Critérios para Avaliação : SIM _____ NÃO _____ PARCIAL _____.

SIM : a criança acerta as quatro.

NÃO: a criança erra todos

PARCIAL: criança acerta 1, 2 ou 3.

SUB-ITEM 25

Objetivo : Verificar se a criança é capaz de escrever palavras, relacionando-as com seu respectivo significado.

Material : Folha de papel e lápis

Procedimento : O aplicador solicita que a criança escreva 4 palavras de sua livre escolha, do jeito dela e, em seguida pede para a criança identificar o significado.

CrITÉrios para Avaliação : SIM _____ NÃO _____ PARCIAL _____.

SIM : a criança escreve as 4 palavras corretas, e dá o significado.

NÃO: a criança não escreve ou escreve de tal forma que nada se entende ou identifica.

PARCIAL: criança escreve 1, 2 ou 3 palavras.

SUB-ITEM 26

Objetivo : Verificar se a criança é capaz de copiar corretamente.

Material : Folha contendo o texto ARTUR E OS PASSARINHOS, escrito em letras maiúscula de forma, de acordo com o modelo anexo. Papel, lápis e borracha.

Procedimento : O aplicador deve ler o texto para a criança e solicitar que ela copie o título do mesmo. Pode usar borracha livremente.

CrITÉrios para Avaliação : SIM _____ NÃO _____ PARCIAL _____.

SIM : a criança copia corretamente.

NÃO: a criança não copia ou copia de tal forma que o aplicador não consegue identificar a palavra.

PARCIAL: criança copia corretamente partes da frase ou partes das palavras.

SUB-ITEM 27

Objetivo : Verificar se a criança é capaz de identificar letras conhecidas no texto.

Material : Texto ARTUR E OS PASSARINHOS.

Procedimento : O aplicador apresenta o texto e solicita que a criança identifique, no texto, letras que ela conhece.

Critérios para Avaliação : SIM _____ NÃO _____ PARCIAL _____.

SIM : a criança é capaz de identificar corretamente, no mínimo, 5 letras diferentes, mesmo que indiretamente.

NÃO: a criança não identifica ou identifica INCORRETAMENTE.

PARCIAL: criança identifica de 1 a 4 letras, corretamente.

SUB-ITEM 28

Objetivo : Verificar se a criança é capaz de identificar palavras conhecidas no texto.

Material : Texto ARTUR E OS PASSARINHOS.

Procedimento : O aplicador solicita a criança identifique palavras que ela conheça no texto.

Critérios para Avaliação : SIM _____ NÃO _____ PARCIAL _____.

SIM : a criança identifica corretamente, pelo menos 1 palavra

NÃO: a criança não identifica nenhuma.

PARCIAL: criança identifica, mas não a palavra correta.

SUB-ITEM 29

Objetivo : Verificar se a criança é capaz de reproduzir oralmente uma história.

Material : Texto ARTUR E OS PASSARINHOS.

Procedimento : O aplicador lê novamente o texto e em seguida solicita que a criança conte a história para ele.

Critérios para Avaliação : SIM _____ NÃO _____ PARCIAL _____.

SIM : a criança reproduz corretamente a história, de forma coerente, respeitando a seqüência temporal dos fatos.

NÃO: a criança não reproduz ou reproduz de forma que o aplicador não entende.

PARCIAL: criança reproduz com dificuldade, omitindo frases/fatos.

SUB-ITEM 30

Objetivo : Verificar se a criança é capaz de recriar um final para a história.

Material : Texto ARTUR E OS PASSARINHOS.

Procedimento : O aplicador lê novamente o texto e em seguida solicita que a criança que continue a história até o "fim", que deverá ter um outro final dado pela criança.

Critérios para Avaliação : SIM _____ NÃO _____ PARCIAL _____.

SIM : a criança inventa o final para a história de forma coerente, respeitando a seqüência temporal dos fatos.

NÃO: a criança não inventa ou inventa de forma que o aplicador não entende.

PARCIAL: criança inventa com dificuldade, confundido-se, omitindo frases/fatos.

SUB-ITEM 31

Objetivo : Verificar se a criança é capaz de compor um texto, por escrito.

Material : Papel, lápis e borracha.

Procedimento : O aplicador solicita que a criança faça um desenho, de sua livre escolha; em seguida solicita que escreva uma história sobre o desenho, do jeito dela.

Crterios para Avaliao : SIM _____ NÃO _____ PARCIAL _____.

SIM : independente de erros ortográficos, observa-se uma estrutura no texto produzido (palavras escritas separadamente, formando frases; frases seqüenciadas com uma coerência interna quanto ao sentido; criança lê o texto que compôs).

NÃO: a criança não compõe ou compõe mas não se observa nenhuma das características acima.

PARCIAL: a criança compõe mas não se observam todas as características.

PARTE III

ITEM I - Noções Metalingüísticas.

SUB-ITEM 32

Objetivo : Identificar as noções metalingüísticas de número, letra, palavra e frase/texto.

Material : Cartões medindo 8x8 cm, sendo:

- 4 cartões com números (1, 3, 25 e 48)

- 4 cartões com letras bastão maiúsculas (M, T, C e A)

- 4 cartões com palavras (BONECA, CADERNO, PIÃO e FLOR)

- 4 cartões com frases (O CAMINHÃO É GRANDE, A LARANJA É DOCE, A BONECA É DA MENINA e EU JOGO BOLA).

Procedimento : Solicitar à criança que separe os cartões (Números, letras, palavras e frases), um de cada vez.

Ex.: "Coloque aqui, para mim, o que você acha que é número.

Crerios para Avaliaço : SIM _____ NÃO _____ PARCIAL _____.

SIM : distingue os quatro noções - nº, letra, palavra e frase

NÃO: atribui os quatro termos a qualquer noção.

PARCIAL: distingue duas (2) das noções e superpõe as demais.

ITEM II - Portadores de Textos.

Objetivo : Identificar as "pistas" que a criança se utiliza na identificação dos veículos de textos, os critérios que utiliza para a escolha e a função dos diferentes veículos de textos.

Material : Objetos reais de veículos de textos.

Procedimento : Solicitar à criança que aponte cada veículo de texto relatando "por que" o identifica como tal e "para que" serve os veículos de textos aqui relacionados, a função de cada um deles. Ex. : "Pegue para mim, o que você acha que é jornal. Por que?" "Prá que serve o rótulo de leite? "

Critérios para Avaliação :

VEICULOS DE TEXTO	IDENTIFICAÇÃO		CRITÉRIO			FUNÇÃO		
	S	N	S	N	P	S	N	P
RELACIONADOS AO LAR								
33 Conta de água								
34 Conta de luz								
35 Convite de Casamento								
36 Instrução de jogos								
37 Saquinho de Leite								
38 Lista Telefônica								
39 Receita de Bolo								
40 Rótulo de Leite em Pó								
RELACIONADOS À IGREJA								
41 Folheto de Oração								
RELACIONADOS À ESCOLA								
42 Dicionário								

43	Mapa								
	RELACIONADOS	AO							
	COMERCIO								
44	Carnê								
45	Cheque								
	RELACIONADOS À RUA								
46	Cartaz de Propaganda								
47	Sinais de Trânsito								
	RELACIONADOS	A							
	HOSPITAL								
48	Bula								
49	Caixa de Remédio								
50	Receita Médica								
	RELACIONADOS	A							
	DIFERENTES ATIVIDADES								
	Revista em Quadrinhos (gibi)								
51									
52	Jornal								
53	Livro de História								
54	Palavra Cruzada								
55	Carta								
56	Telegrama								
57	Bilhete								

SIM : Identifica o veículo, apresentando atributos formais, universais e essenciais na caracterização do objeto ou não. A criança poderá usar como recurso para a identificação explicando-se o porque "reconhece os desenhos, as ilustrações; os números; a cor; o formato; o nome impresso em alguns deles" ou ainda respostas que a criança se baseie em: "sua presença em casa; o seu uso por familiares; a apropriação individual do objeto".

Responde orientando-se para a função adequada (comunicativo social) do veículo de texto.

NÃO: Não identifica os veículos solicitados; não especifica para que serve (a função). Diz não saber e/ou não conhecer a função.

PARCIAL: Identifica mas não descreve o porque; responde sem muita clareza a respeito da função do veículo de texto. As vezes confunde-se.

TEXTO

ARTUR E OS PASSARINHOS

"UM DIA, ARTUR FOI PARA O MATO MATAR PASSARINHOS.

VIU UM SABIÁ CANTANDO NUM GALHO E JOGOU UMA PEDRA.,
MAS ERROU.

A PEDRA FOI BATER NUMA CASA DE ABELHAS. AS ABELHAS
ATACARAM ARTUR DANDO MUITAS FERROADAS.

ANEXO 2

DADOS DA OBSERVAÇÃO

DADOS DA OBSERVAÇÃO

Com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças existentes entre a prática educacional dos professores do G1 - Modelo considerado Tradicional - e G2 - Modelo considerado Funcional -, realizou-se uma sessão de observação em cada uma das nove salas de aula e, a partir dos relatos, identificaram-se 06 (seis) aspectos, considerados relevantes:

- descrição da ATIVIDADES desenvolvidas durante as observações;
- descrição das INSTRUÇÕES, para as atividades;
- descrição das INTERAÇÕES, de diversas naturezas, entre o professor e as crianças, durante a realização das atividades;
- descrição das INTERAÇÕES ALUNO-ALUNO durante a realização das atividades.
- descrição das interações com função de FEEDBACK, do professor com as crianças, visando à correção e problematização no final ou durante a atividade;
- descrição da ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA SALA, durante a realização das atividades.

Identificados esses dados no registro de observação de cada sala de aula, elaborou-se uma síntese descritiva, estabelecendo uma comparação das semelhanças e diferenças dos dois grupos, G1 e G2.

Segue-se a descrição desta síntese, por aspecto.

ATIVIDADES PROPOSTAS

GRUPO 1

As atividades propostas pelos professores do grupo G1, eram semelhantes. Além das de rotina (higiene antes e depois de tomar o lanche; oração antes do lanche; recreio livre no pátio da escola), as atividades que puderam ser observadas foram:

DESENHO *⁹(04): As professoras solicitavam que as crianças desenhassem o que quizessem, ou determinavam o que seria desenhado.

MÚSICA (04): Estando no final do ano, muitas docentes preparavam-se para a festa de encerramento, dedicando parte do horário para o ensaio. As músicas eram cantadas com a orientação e coordenação da professora, mas em algumas classes, as músicas eram propostas apenas para preencher um horário, pois não havia outra atividade preparada.

CÓPIA (06): Nesta atividade, a professora escrevia na lousa e as crianças reproduziam, em cadernos ou em folhas: a letra utilizada era a de forma bastão maiúscula ou cursiva. O conteúdo destas cópias referiam-se, em geral, a títulos dos trabalhos, nome da cidade e data (dia, mês e ano), mensagens de fim-de-ano etc. Uma professora propôs a cópia do nome completo da criança a partir de cartões individuais.

ATIVIDADES RELACIONADAS COM A MATEMÁTICA (04):

Neste conteúdo não foi observada com clareza a intenção dos professores em desenvolverem atividades específicas para a

⁹* O número colocado entre parênteses indica a quantidade de docentes que realizaram tal atividade.

matemática; mas, em alguns momentos detectou-se este conteúdo através da:

- contagem de alunos (meninos e meninas; quantos vieram e quantos faltaram) escrito na lousa;
- contagem de sílabas de algumas palavras, que estavam escritas na lousa (bala, bola, bebê etc.);
- proposta do "jogo" (oralmente) do que não é presente de natal;
- classificação (pela professora junto com as crianças) dos lápis de cor.

PINTURA (2): As pinturas propostas utilizavam-se de tinta de "pintura a dedo", "giz-de-cera" e anilina dissolvida em água.

A professora determinava com qual material seria realizada a pintura e se o tema seria livre ou determinado.

Algumas professoras propunham a atividade de pintura como seqüência de outra atividade, exemplo: tendo terminado de contar uma história, a professora propunha que desenhassem e pintassem a mesma, utilizando-se de giz-de-cera e vela de parafina acesa (para derreter o giz-de-cera); no entanto outras professoras propuseram a pintura como atividade isolada; exemplo: "pintem toda a folha".

HISTÓRIAS (3): Houve professoras que leram, outras contavam histórias, mas também aconteceu das crianças contarem a história do seu desenho e recontarem a história da professora.

As histórias eram escolhidas pelas professoras extraídas de cartilha, ou contadas com apoio de figuras.

As crianças contavam a história do seu desenho, de acordo com a solicitação da professora. Observou-se que não havia uma ligação entre o que a professora propunha que fosse desenhado (Ex.: história do mês de novembro), e o que era contado como história do desenho.

RECORTE E COLAGEM (1): Apenas uma professora deste grupo propôs atividade de recorte e colagem. A professora entregou a cada criança uma folha de sulfite mimeografada com desenhos e escrita correspondente ao nome do desenho; a criança deveria recortar a figura, as sílabas e colá-las no caderno. As figuras e palavras eram: ba-la, be-bê, bi-co, bo-la, bu-le, e ba-lão.

ESCRITA DO NOME (6): A maioria das professoras deste grupo, solicitava às crianças que colocassem seu nome no trabalho que estariam realizando.

Cada criança escrevia o seu nome; algumas já escreviam de forma convencional, outras colocavam letras que correspondiam, havendo ainda as que copiavam do cartão que ficava junto com os materiais.

Houve professoras que escreviam os nomes nos trabalhos para as crianças, ou seja, as crianças não escreviam e nem copiavam.

GRUPO 2

Muitas atividades propostas pelas professoras do grupo G2 - Modelo considerado Funcional -, foram as mesmas desenvolvidas pelo grupo G1 - Modelo considerado Tradicional -, com algumas diferenças.

Segue-se a síntese descritiva das atividades propostas às crianças:

ESCRITA ESPONTÂNEA (2): Nesta atividade a criança escrevia do jeito que ela fosse capaz, palavras, frases que estavam sendo ditadas oralmente pela professora, ou ainda escrevia algo (além do seu nome) sem copiar, "inventando" o texto.

MÚSICA (2): A proposta da atividade de música, teve como objetivo ensaiar para a festa de encerramento, como uma atividade de rotina, as músicas e poesias eram "repassadas" todos os dias pela professora.

HISTÓRIA (2): A professora lia história para as crianças (O Soldadinho de Chumbo), mostrando as ilustrações depois da leitura; após algum tempo, permitia que as crianças "lessem" outros livros de histórias. Esta atividade era decidida pelas crianças ("quem quiser ler pode pegar o livro").

Na "hora da roda", ou seja, no momento em que a professora reunia as crianças em círculo sentados no chão, uma das professoras, ouvia as histórias que as crianças contavam.

A maioria das histórias consistia em "casos" que aconteceram com as crianças e seus familiares, ou que ficavam sabendo sobre seus vizinhos.

DESENHO (1): A atividade de desenho foi solicitada pelas crianças, sendo que a professora incluiu no plano de aula após solicitação.

Era entregue uma folha de sulfite branca a cada criança e, com os lápis de cor e giz-de-cera que tinham na caixa de material, desenhavam livremente: figuras humanas, casas, árvores, motivos natalinos, bichos etc.

PINTURA (1): As crianças utilizavam pintura a dedo, sendo que o papel sulfite continha uma folha de celofane sobreposta. Desenhavam, com tintas, partes da história do Soldadinho de Chumbo.

JOGOS (1): A professora organizava um jogo escolhido pelas crianças.

Jogavam "corre-cotia", onde as crianças ficavam em círculo e uma delas, com uma bola na mão, corria do lado de fora da roda, enquanto que os alunos falavam: "corre cotia atrás da tia, corre cipó atrás da vó, o café tá demorando, com certeza não tem pó"; terminando de falar a criança que estava de fora, colocava a bola silenciosamente atrás de um colega; este, quando percebia, deveria pegar a bola e tentar pegar o colega que a colocou. Quem estava sem a bola, deveria dar uma volta e sentar-se no lugar daquele que havia levantado.

Se fosse pego antes de sentar, deveria ficar no meio da roda "chocando".

CÓPIA: Todas as professoras deste grupo propuseram a atividade de cópia.

As professoras escreviam na lousa, em letra de forma bastão maiúscula e cursiva, o nome da história que era contada, o nome da cidade e a data, além do texto de um bilhete sobre os cuidados que deveriam ser tomados para se evitar escorpiões em casa etc. As crianças levavam o mesmo para os seus pais.

Terminando de escrever, as professoras realizavam a leitura para as crianças, e as mesmas reproduziam as escritas em folhas de sulfite.

ATIVIDADES RELACIONADAS COM A MATEMÁTICA (1):

Diversas situações eram utilizadas para o desenvolvimento deste conteúdo. Ex.: a professora observou que alguns meninos ficavam sem lugar para sentar, e no grupo das meninas havia lugar sobrando. Aproveitando esta situação, propunha um problema e ouvia as soluções que as crianças encontravam para resolvê-lo.

Questionava as crianças, apresentando contra-sugestões, e quando as crianças insistiam que estavam certas, permitia que executassem o que pensavam, ex.: ("tem que colocar três mesas e três cadeiras naquele grupo"). Além disto solicitava outras soluções para o mesmo problema, estimulando as crianças a pensar e conversar entre si, buscando outra solução. (Ex.: "é só mudar todo o grupo de lugar, os meninos vem prá cá e as meninas vão prá lá").

SÍNTESE

As atividades que foram propostas nos dois grupos (G1 e G2), são basicamente as mesmas, sendo que apenas duas diferenciaram-se.

Em relação às atividades descritas, conclui-se que:

a) No G1 a escolha das atividades era feita exclusivamente pelo professor, que propunha (com base no que havia planejado ou não), e as crianças que executavam; no G2, o professor apresentava o que seria realizado e as crianças davam sugestões para possíveis alterações ou inclusão de atividades, sendo assim, participavam da elaboração da "agenda" do dia.

b) Nas atividades propostas no G2, o professor procurava saber quais eram os interesses das crianças para depois propor a agenda do dia. Com isto, as crianças demonstravam boa receptividade em relação às mesmas.

Esta aceitação confirma-se pela participação de todas as crianças, durante a realização das atividades. Além disto, eram atividades funcionais, ou seja, envolviam a utilização da leitura/escrita relacionada com a vida da criança. Por exemplo, na atividade de cópia, esses professores propuseram como textos o nome da história lida e bilhete para os pais. Escreviam o texto na lousa, liam para as crianças antes que elas iniciassem a cópia, permitindo assim que a criança estabelecesse uma relação entre linguagem escrita e oral, além da, função social que ela representa.

Por outro lado, os professores do G1, utilizavam a atividade de cópia apenas para treino motor, pois os textos eram títulos dos trabalhos (desenho e pintura), mensagens de fim-de-ano e cópia do nome completo (5 vezes). Além disto, o professor não chamava a atenção para a relação entre o que se fala e o que se escreve; não lia todos os textos para as crianças terem conhecimento do que estavam escrevendo. Por exemplo,

ao escreverem "Feliz Natal e Próspero Ano Novo" as crianças, não identificavam onde estava escrito "Natal".

INSTRUÇÃO DO PROFESSOR PARA A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

GRUPO 1

Os professores deste grupo propunham as atividades oralmente, dando a instrução de qual atividade seria realizada sem efetuarem nenhum registro na lousa ou outro lugar.

Antes de comunicarem às crianças qual atividade seria realizada, preparavam primeiro o material, para depois (algumas vezes nem depois) avisarem o que seria realizado.

Somente uma professora passava as instruções individualmente, preocupando-se com que as crianças entendessem a atividade que estava sendo proposta.

Por outro lado, foi observado que algumas professoras não demonstravam preocupação alguma com o fato das crianças entenderem o que estava sendo proposto.

Em uma das salas de aula, a professora não teve condições de propor com clareza as atividades, ou seja, havia muita indisciplina por parte das crianças e, sendo assim, ela não era ouvida por todos. Não houve a preocupação de primeiro colocar a classe em ordem, organizando-a para que todos prestassem atenção na "explicação" da atividade; as que ouviam e entendiam, faziam, as demais, ou continuavam o que estavam fazendo, ou saíam da sala, ou "imitavam" os colegas que haviam entendido.

GRUPO 2

Ficou bem marcado, neste grupo, a preocupação com o entendimento da criança sobre a atividade que estava sendo proposta.

Enquanto todos não tivessem entendido o que deveria ser feito, as professoras não iniciavam as atividades.

Quando a professora propunha o início de uma atividade, as crianças já haviam sido informadas que a mesma estaria acontecendo naquele dia, pois a "agenda" do dia era passada antecipadamente, no início da aula, para as crianças.

Esta "agenda" era transmitida oralmente, acompanhada do registro escrito na lousa, ou em fichas de cartolina com figuras, ou desenhos que correspondessem à atividade. Por ex.: para a atividade de música, estavam desenhadas algumas notas musicais; para pintura, havia figuras de crianças trabalhando com tintas e pincéis etc...

Ao propor as atividades que seriam desenvolvidas no dia, as crianças opinavam sobre o que gostariam que fosse alterado para outra atividade que desejavam realizar.

SÍNTESE

Quando o professor do G2 iniciava uma atividade, ele explicava **o que** seria realizado e **como** deveria ser feito, permitindo com isso, o entendimento e a execução pela criança.

Sendo assim, os professores do G1 em relação o G2:

- a) Explicavam, mas nem sempre garantiam que todas as crianças entendiam **o que e como** era para fazer;
- b) Preocupavam-se, excessivamente, com a arrumação da sala e dos materiais, não sobrando tempo para explicações mais detalhadas para as crianças;

- c) Não apresentavam antecipadamente as atividades programadas para o dia e nem realizavam registros por escrito das mesmas (referencial gráfico para possível "leitura" pela crianças);
- d) Forneciam a instrução sem se preocupar se todos estavam prestando atenção; com isso, muitas crianças realizavam a atividade sem saber como e para quê, "mecanicamente".

Já os professores do G2, tiveram um comportamento inverso, o que garantia maior segurança por parte das crianças, na realização das atividades.

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO DURANTE A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

GRUPO 1

As interações observadas entre professor e aluno, ocorreram com maior frequência, neste grupo, quando as crianças solicitavam a atenção para mostrar o que já haviam realizado ou para pedir ajuda à professora quando não haviam entendido ou não sabiam fazer.

Muitas vezes necessitavam da ajuda da professora para concluírem a atividade: não estando convencidas de que faziam certo, chamavam a professora e pediam orientações.

Durante a realização das atividades, algumas professoras não interagiam com as crianças, pois enquanto estas realizavam o que havia sido proposto, aquelas "aproveitavam" para realizar outra atividade (muitas vezes preparar material para próxima atividade).

GRUPO 2

Para promover interações com seus alunos, os professores deste grupo questionavam as crianças quanto às possíveis soluções para um mesmo problema, ou seja, sempre que uma criança apresentava uma solução, a professora contra-argumentava, perguntando se não havia outra forma de resolvê-lo.

Durante a realização das atividades, muitas crianças perguntavam para a professora se estavam fazendo corretamente ou se estavam erradas; a professora solicitava que a criança observasse melhor, quando alguma coisa não estava certa. Permitindo que as crianças descobrissem os próprios erros, as professoras deste grupo conseguiam por parte das crianças, maior interesse e atenção.

SÍNTESE.

Em todas as situações de interação professor-aluno, ficou destacado que:

- No G1, as interações eram provocadas pelos alunos quando procuravam o professor para esclarecer ou mostrar o que haviam realizado; no G2, as interações eram provocadas, em sua maior parte, pelo professores, que questionavam as crianças durante e no final das atividades.

Esta diferença entre os dois grupos sugere que as interações são qualitativamente diferentes no G2 em relação ao G1.

No G2 o objetivo do professor, ao interagir com o aluno, era que este não apenas executasse o que foi proposto, mas que ele pensasse sobre o que fez, refletindo sobre o seu trabalho continuamente.

INTERAÇÃO ALUNO-ALUNO DURANTE A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

GRUPO 1

As interações entre as crianças deste grupo ocorridas durante a realização das atividades, consistiam em opiniões que umas davam sobre os trabalhos das outras, ou seja como estava sendo feito e se poderia ser feito de outra forma (freqüentemente mostravam os próprios trabalhos para os colegas verem como tinham realizado).

Terminado os trabalhos, algumas crianças "procuravam" quem ainda não havia terminado para ver se precisavam de ajuda, oferecendo-se para auxiliar o trabalho dos colegas.

Muitas vezes saíam do seu grupo ou carteira para ver quem "precisava" de ajuda.

Nas conversas entre elas, as crianças abordavam diversos assuntos, enquanto realizavam a atividade: falavam sobre os materiais que utilizavam, bichos que os colegas "pareciam" (Ex.: "...o Douglas parece um lobo...") etc.

Brincadeiras de faz-de-conta permitiam a interação entre as crianças, mesmo sem uma relação direta com a atividade que estava sendo desenvolvida.

Por exemplo: durante a atividade em que as crianças deveriam pintar uma folha de sulfite toda em listras, utilizando o giz-de-cera, algumas crianças pegaram a caixa de giz-de-cera e iniciaram uma conversa de telefone.

Outra forma de interação observada, foi a divisão dos materiais entre as crianças. Sempre que uma criança não tinha o material para a realização da atividade, algum colega emprestava depois de terminar a atividade, ou quando possuía dois, emprestava no início.

Quando as crianças ficavam sem atividade proposta pela professora, as crianças procuravam brincadeiras coletivas e individuais, brigando muito quando não havia os mesmos brinquedos para todas; geralmente não conversavam, disputando na força física, ocasião em que a professora interferia.

GRUPO 2

Foi observado, nas crianças deste grupo, que as interações ocorridas durante a realização das atividades consistiam nas conversas informais, em grupos, sendo que os assuntos, em sua maioria, eram sobre o que estava sendo realizado no momento.

Sendo assim, as crianças questionavam o colega sobre o que havia de errado, chamando a atenção do mesmo para o outro erro. Comparavam as produções das atividades e explicavam, uns aos outros, o porque desta e não daquela forma.

Emprestavam os materiais que tinham sobrando ou após terminarem a atividade.

Algumas crianças deste grupo, em suas classes, não demonstravam receio ou mesmo "medo" de errarem. Quando realizavam a atividade, arriscavam um palpite, propondo uma alternativa sem receio de ser criticado pelos colegas. Por exemplo, durante a atividade de escrita espontânea, a professora ditava oralmente uma palavra e as crianças, em grupo, escreviam e completavam: "Eu acho que suco de tem duas letras", a outra respondia, "... tem não, tem quatro" e a outra reafirmava "...mas eu acho que é só duas".

SÍNTESE

Nas interações entre os alunos, havia muitas semelhanças entre os dois grupos, exceto quando no G1, as crianças sem atividades programadas procuravam outras formas de ocupar o tempo, que acabavam resultando disputas ou brigas entre os

coleguinhas. Mas, de modo geral, interagiam bem entre si; perguntavam o que o colega já fez, se ele queria ajuda; brincavam etc...

FEEDBACK

GRUPO 1

Neste grupo, a principal característica era a ausência de feedback por parte das professoras sempre que as crianças terminavam uma atividade. Comumente a própria criança pendurava no varal dos trabalhos, ou guardava em caixas sua produção, sem sequer ser "vista" pela professora.

Observou-se que quando as crianças solicitavam uma "opinião" da professora, algumas vezes não recebiam a resposta, porque a mesma estava ocupada no preparo da próxima atividade.

Apenas uma professora deste grupo fornecia o feedback no final de todas as atividades solicitando que os alunos falassem sobre o trabalho que haviam terminado.

GRUPO 2

Todas as professoras deste grupo interagiam com as crianças proporcionando o feedback da atividade.

Observou-se que sempre que a criança concluía a atividade, as professoras perguntavam se havia entendido, opinavam sobre o resultado e quando estava incorreto, solicitavam que a criança observasse melhor, pois havia erros.

Havia uma grande preocupação por parte das professoras, com a compreensão das crianças sobre o que estavam realizando.

Mesmo que as crianças não terminassem a atividade simultaneamente, o feedback era fornecido à medida em que as crianças entregavam os trabalhos, uma a uma.

Se a atividade estivesse totalmente correta, a professora via os trabalhos e fazia comentários.

SÍNTESE

Ao terminar o trabalho, o professor tinha a oportunidade de realizar questionamentos ou comentários sobre o que foi realizado, nos dois grupos observados. No entanto as práticas observadas foram bastante diferentes, conforme já relatado:

- a) no G1 houve praticamente ausência desta interação com função de feedback. As crianças terminavam os trabalhos e o professor, na maioria das vezes, nem comentários fazia, exceto no caso de uma professora.
- b) no G2 os professores preocupavam-se em ouvir as crianças sobre os comentários que tinham a fazer sobre a própria produção. Além disto, faziam perguntas sobre o trabalho valorizando o desempenho dos alunos.

ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

GRUPO 1

Com exceção de uma professora, todas trabalhavam com grupos, ou seja, as mesas (que são individuais) ficavam juntas, formando grupos de três, quatro até oito crianças.

As professoras preocupavam-se muito com a arrumação e limpeza da sala de aula.

Os materiais, para realização das atividades ficavam em prateleiras ou armários, ao alcance das crianças mais altas; outros, apenas a professora alcançava.

GRUPO 2

Todas as professoras do G2 trabalhavam com as crianças em grupo.

As professoras mudavam a disposição das mesas, dependendo da atividade que estava sendo desenvolvida; às vezes, ficavam em grupo de quatro, outras vezes trabalhavam individualmente ou ainda em duplas.

Os materiais, como lápis, papéis, tintas, pincéis etc, ficavam em prateleiras, onde as crianças pegavam e guardavam.

SÍNTESE

A disposição dos móveis em quase todas as salas de aula era em grupo.

No G1 uma professora trabalhada com as mesas dispostas em fileiras, diminuindo as oportunidades para interações grupais. Além disto, neste grupo também observou-se que os armários, apenas alguns objetos ficavam ao alcance das crianças, criando uma relação de dependência entre a criança e a professora.

No G2, além de todas trabalharem em grupo, os materiais ficavam ao alcance das crianças, o que era altamente produtivo.

ANEXO 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

PROFESSORES:

1. Para você, o que é um indivíduo alfabetizado?
2. Na sua opinião, qual o papel da Pré-Escola no processo de alfabetização?
3. Quais são os seus objetivos atualmente em relação à leitura e escrita?
4. Quais as atividades que você tem desenvolvido na Pré-Escola em relação à leitura e escrita?
5. Atualmente você está desenvolvendo uma prática pedagógica, total ou parcialmente, baseada na proposta construtivista encaminhada pela Secretaria de Educação do Município?
6. Você faz uso de cartilha?
7. Como você explica o fato de que há muitas crianças que fracassam na escola?
8. Quais os seus planos futuros como docente?

ANEXO 4

DADOS DA ENTREVISTA

DADOS DA ENTREVISTA

Após as transcrições das entrevistas, analisaram se as respostas separadas de cada grupo - G1 e G2 - por questão, procurando agrupar em categorias as respostas consideradas de conteúdo semelhante.

A seguir, será apresentada, por questão, a seqüência dessas categorias, do G1 - Modelo considerado Tradicional e G2 - Modelo considerado Funcional, concluindo-se com uma comparação - síntese entre ambos os grupos.

Questão 01: "Para você o que é um indivíduo alfabetizado?"

GRUPO 1

Os professores deste grupo apresentaram uma variedade de respostas em relação a esta questão.

A resposta mais freqüente foi: "alfabetizado é que sabe ler e escrever". (3)

Houve ainda respostas que se referiam a alguma característica sobre a habilidade do indivíduo alfabetizado:

- saber juntar letras (2)
- saber escrever (1)

Algumas professoras deste grupo (3), apresentaram ainda respostas que foram consideradas dentro da categoria de "vagas", ou seja, não conseguiram responder com clareza o que foi perguntado. Exemplo de respostas: ..."alfabetizado é que está em contato com tudo que pode ser leitura e escrita." e ainda "... alfabetizado é que domina os pré-requisitos" etc.

GRUPO 2

Para os professores deste grupo, a resposta mais frequente foi: "quem domina o código e faz uso dele para se comunicar". (2)

A comparação entre as respostas apresentadas pelos dois grupos sugere que os professores do G1 apresentaram respostas variadas e vagas, demonstrando dificuldades em definir o que seja um indivíduo alfabetizado. Já os professores do G2, foram coerentes entre si ao definirem o que seja um indivíduo alfabetizado, além de serem mais claros em suas respostas.

Questão 02: "Na sua opinião, qual o papel da Pré-Escola no processo de alfabetização?".

GRUPO 1

Em ordem decrescente de frequência, as categorias neste grupo foram:

- preparar a criança para a 1ª série (CB) - (4)
- muito importante - (3)
- permitir o desenvolvimento global - (3)
- iniciar a alfabetização - (2)

GRUPO 2

Neste grupo, as respostas mais frequentes foram que a Pré-Escola deve:

- por a criança em contato com a linguagem escrita de forma significativa - (2)
- trabalhar com conteúdos que a criança necessite no presente (no momento) - (2)
- iniciar a alfabetização - (2)

Portanto, para os professores dos dois grupos, a Pré-Escola tem funções diferentes. Se para os do G1 ela tem a função de preparar para a 1ª série - Ciclo Básico, para os professores do G2, a criança na Pré-Escola tem que ter a oportunidade de muitos contatos com a língua escrita e de forma significativa.

Pode-se afirmar que os conceitos que os professores do G1 sobre a função da Pré-Escola no processo de alfabetização, são contrastantes com os do G2, que a entendem como um espaço capaz de promover inúmeras situações (de forma significativa) relacionadas à linguagem escrita.

Questão 03: "Quais são seus objetivos, atualmente, em relação à leitura e à escrita?"

GRUPO 1

Os professores deste grupo apontaram como principais objetivos, vários conteúdos, que foram agrupados em categorias, sendo:-

- trabalhar o alfabeto para as crianças conhecerem as letras - (4)
- despertar e incentivar o interesse das crianças (3)
- formar o hábito de ler e escrever - (2)
- promover o conhecimento da linguagem escrita - (2)
- conscientizar a criança da importância da leitura e escrita (1)
- trabalhar os pré-requisitos (1)

GRUPO 2

Para os professores deste grupo, os principais objetivos foram:

- propor a leitura e a escrita de forma mais interessante - (2)

- aperfeiçoamento através de cursos para os próprios professores -

(2)

Também apontaram como objetivos a necessidade de colocar o maior número de materiais (relacionados à leitura e escrita) à disposição da criança, e ainda promover situações em que a criança "descubra" sozinha.

Observa-se que os objetivos mais freqüentes (G1) em relação à leitura e à escrita estão concentrados no alfabeto, que segundo as respostas dos professores, seria o conteúdo "mais fácil" para a criança na aprendizagem da leitura e escrita.

Para os professores do G2, os objetivos têm como principal característica, trabalhar o "interesse" da criança, além de terem apontado a necessidade do próprio aperfeiçoamento sobre este conteúdo.

Questão 04: "Quais as atividades que você tem desenvolvido na Pré-Escola, em relação à leitura e escrita? "

GRUPO 1

Nas respostas apresentadas por este grupo, detectou-se que alguns professores confundiram atividade com materiais que são utilizados nas mesmas.

Sendo assim, as categorias com maiores freqüências para esta questão foram:

- escrever (cópia) - (5)
- ler histórias - (05)
- ouvir histórias contadas pelas crianças - (04)
- formar palavras - (03)

Usavam como recurso didático, para atividades relacionadas à leitura-escrita:

- jornais
- anúncios
- bilhetes
- recorte / colagem
- nome próprio
- parlendas
- revistas
- pintura
- dramatização
- desenhos
- jogos de mesa
- poesias
- música

OBS.: Não explicaram como faziam uso destes materiais, ou seja, em quais atividades os utilizavam, apesar de haverem sido questionadas.

GRUPO 2

Para os professores deste grupo, as atividades citadas, relacionadas à leitura e escrita foram:

- textos coletivos - (02)
- leitura de histórias - (02)
- exploração dos portadores de escrita - (02)
- trocas de sugestões entre as crianças - (02)
- tentativa de escrita - (02)
- auto-correção - (01)

Assim, as principais atividades desenvolvidas pelos professores do G1 foram a cópia e a leitura de histórias, como as principais responsáveis na formação do conceito de leitura e escrita.

Para os professores do G2, a construção de textos coletivos e leitura de histórias, foram as atividades citadas que melhor respondem às necessidades das crianças em relação a leitura e a escrita.

Questão 05: "Atualmente você está desenvolvendo uma prática pedagógica, total ou parcialmente baseada na proposta construtivista, encaminhada pela S.E.C.E. do Município?"

GRUPO 1

Os professores do G1, apresentaram as seguintes respostas:

- total - (01)
- parcial - (06)

GRUPO 2

Neste grupo, as respostas apresentadas foram:

- total - (01)
- parcial - (01)

Sendo assim, tanto os professores do G1, quanto os do G2 entendem que estão (total ou parcialmente) desenvolvendo uma prática pedagógica condizente com a encaminhada pela S.E.C.E. do Município.

Questão 06: "Você faz uso de cartilhas? "

GRUPO 1

Nesta questão, seis professores responderam que não utilizavam cartilha; apenas uma professora utiliza os textos de histórias das mesmas.

GRUPO 2

Todas as professoras deste grupo responderam que não utilizavam cartilhas.

Portanto, a maioria dos professores, nos dois grupos, não faz uso de cartilha.

Questão 7: "Como você explica o fato de que há muitas crianças que fracassam na escola?"

GRUPO 1

Vários foram os fatores apontados como responsáveis pelo fracasso escolar de muitas crianças. Os mais frequentes foram:

- condição social (da criança) precária - (07)
- condição econômica (da criança) precária - (05)
- falta motivação/estímulo por parte da escola - (03)
- falta de alimentação - (01)
- imaturidade da criança - (01)

Professores deste grupo, reconhecem que o fracasso escolar é hoje um problema que não será facilmente resolvido; nas entrevistas realizadas afirmaram que: "...crianças que são de periferia ... não têm condições de estudar", "... a mãe, aos poucos vai tirando a criança da escola" e ainda, "... crianças muito carentes, às vezes costumam fracassar na escola".

Um professor deste grupo afirmou que "não depende totalmente da criança, nem totalmente do professor o fracasso na escola", entendendo que ambos têm responsabilidades pelo problema em questão.

GRUPO 2

Os professores deste grupo, apontaram como causa do fracasso de muitas crianças na escola a soma dos fatores:

- má formação do professor - (02)
- pobreza que a escola "está" hoje - (02)

Uma professora afirmou que: "...não são todas, mas tem criança que o problema está nela".

Assim, os professores do G1 apresentaram como causas principais do fracasso escolar, fatores externos à escola, ou seja, o meio é o grande responsável pelo insucesso escolar.

Também entendem, que a escola não "motiva" as crianças para lá permanecerem.

Comparando as respostas dos dois grupos, observamos que no G2 há uma tendência mais crítica por partes dos professores, que não isentam a responsabilidade do docente neste processo, enfatizando que: "...é uma soma de fatores", mas apontam o professor, a escola (como um todo) e a criança como elementos responsáveis pelo fracasso escolar.

Questão 8: "Quais os seus planos futuros como docente?"

GRUPO 1

Os professores deste grupo, apontaram uma diversidade de planos futuros, sendo que as categorias mais freqüentes foram:

- aumentar seus conhecimentos - (07)
- continuar trabalhando com pré-escola - (03)
- aposentar - (01)

Disseram, por exemplo, que pretendem "...procurar melhorar cada vez mais ... tá sempre renovando", "Eu espero continuar trabalhando com crianças..." e ainda "Eu tô querendo largar minha outra atividade prá ficar só com o Pré...", mostrando assim, seus desejos e anseios.

GRUPO 2

Os planos futuros indicados pelos professores deste grupo, foram:

- aumentar seus conhecimentos - (02)
- montar uma escola - (01)
- ser coordenadora-pedagógica na pré-escola- (01)

Portanto, tanto os professores do G1 quanto do G2 apontaram como plano futuro, aumentar seus conhecimentos, especializando-se e estudando mais sobre as crianças.

ANEXO 5

***PORCENTAGENS MÉDIAS GERAIS DAS
CATEGORIAS SIM, NÃO E PARCIAL DOS 3
GRUPOS - G1, G2 e G3, REFERENTES À
CONCEPÇÃO DE LEITURA E ESCRITA E
CONCEPÇÕES BÁSICAS DE
METALINGUAGEM - SUB-ITENS 1 A 32.***

ANEXO 5 - PORCENTAGENS MÉDIAS GERAIS DAS CATEGORIAS SIM, NÃO E PARCIAL DOS 3 GRUPOS - G1, G2 e G3, REFERENTES À CONCEPÇÃO DE LEITURA E ESCRITA E CONCEPÇÕES BÁSICAS DE METALINGUAGEM - SUB-ITENS 1 A 32.

Itens	G1			G2			G3		
	SIM %	NÃO %	PARCIAL %	SIM %	NÃO %	PARCIAL %	SIM %	NÃO %	PARCIAL %
1	100	-	-	100	-	-	97	-	3
2	97	3	-	100	-	-	83	-	17
3	100	-	-	100	-	-	100	-	-
4	20	63	17	53	33	13	30	63	7
5	10	83	7	33	63	3	17	73	10
6	47	43	10	57	43	-	30	67	3
7	3	93	3	27	70	3	10	90	-
8	20	53	27	40	33	27	30	53	17
9	3	97	-	30	70	-	13	87	-
10	100	-	-	97	3	-	100	-	-
11	47	43	10	57	43	-	30	67	3
12	13	73	13	27	43	30	20	63	17
13	17	67	17	13	77	10	20	70	10
14	60	37	3	67	33	-	67	30	3
15	63	37	-	67	33	-	63	37	-

16	73	27	-	73	27	-	80	20	-
17	17	80	3	43	50	7	33	60	7
18	93	3	3	97	-	3	97	-	3
19	13	83	3	27	70	3	20	77	3
20	90	10	-	93	7	-	93	7	-
21	83	7	10	87	-	13	80	13	7
22	23	30	47	50	20	30	20	40	40
23	67	3	30	93	-	7	50	-	50
24	17	13	70	17	3	80	7	17	77
25	17	63	20	27	43	30	30	40	30
26	73	3	23	83	-	17	57	3	40
27	83	-	17	80	7	13	63	7	30
28	20	57	23	40	53	7	20	70	10
29	33	10	57	63	3	33	47	13	40
30	37	37	27	57	13	30	40	40	20
31	-	93	7	3	83	13	-	87	13
32	23	37	40	10	17	73	27	20	53

ANEXO 6

***PORCENTAGEM MÉDIAS GERAIS DAS
CATEGORIAS SIM, NÃO e PARCIAL, DOS 3
GRUPOS - G1, G2 e G3, REFERENTES AOS
PORTADORES DE TEXTOS, E RESPECTIVAS
RAMIFICAÇÕES (A, B e C) - SUB-ITENS
33 A 57.***

ANEXO 6 - PORCENTAGENS MÉDIAS GERAIS DAS CATEGORIAS SIM, NÃO e PARCIAL, DOS 3 GRUPOS - G1, G2 e G3, REFERENTES AOS PORTADORES DE TEXTOS, E RESPECTIVAS RAMIFICAÇÕES (A, B e C) - SUB-ITENS 33 A 57.

Itens	G1			G2			G3		
	SIM %	NÃO %	PARCIAL %	SIM %	NÃO %	PARCIAL %	SIM %	NÃO %	PARCIAL %
33A	77	23	-	90	10	-	77	23	-
33B	60	23	17	70	13	17	63	23	13
33C	63	17	20	77	7	17	57	30	13
34A	80	20	-	87	13	-	70	30	-
34B	40	17	43	60	20	20	50	33	17
34C	60	20	20	73	10	17	50	27	23
35A	47	53	-	60	40	-	67	33	-
35B	27	47	27	43	47	10	53	33	13
35C	33	50	17	63	33	3	50	27	23
36A	-	100	-	17	83	-	3	97	-
36B	-	93	7	7	87	7	3	97	-
36C	-	90	10	-	90	10	-	90	10
37A	100	-	-	100	-	-	100	-	-
37B	73	3	23	70	-	30	77	-	23
37C	70	3	27	80	7	13	73	-	27

38A	43	57	-	57	43	-	50	50	-
38B	27	53	20	50	43	7	40	53	7
38C	43	50	7	53	37	10	47	40	13
39A	20	80	-	60	40	-	50	50	-
39B	17	70	13	47	40	13	47	50	3
39C	30	67	3	63	33	3	53	40	7
40A	93	7	-	87	13	-	80	20	-
40B	60	10	30	63	13	23	57	20	23
40C	33	17	50	50	23	27	40	30	30
41A	27	73	-	53	47	-	13	87	-
41B	23	70	7	47	40	13	13	87	-
41C	23	67	7	50	37	13	13	73	13
42A	13	87	-	13	87	-	13	87	-
42B	7	90	3	7	90	3	10	87	3
42C	7	87	7	7	90	3	13	83	3
43A	73	27	-	87	13	-	87	13	-
43B	53	23	23	57	13	30	50	13	37
43C	27	37	37	33	27	40	47	40	13
44A	13	87	-	47	53	-	37	63	-
44B	7	87	7	23	53	23	23	63	13
44C	7	90	3	30	53	17	27	67	7
45A	53	47	-	60	40	-	57	43	-
45B	33	50	17	40	40	20	40	40	20
45C	23	57	20	50	27	23	50	37	13

46A	7	93	-	30	70	-	27	73	-
46B	7	93	-	17	70	13	27	70	3
46C	10	90	-	27	73	-	20	77	3
47A	77	23	-	90	10	-	67	33	-
47B	53	20	27	63	13	23	60	33	7
47C	33	27	37	50	20	30	57	33	10
48A	33	67	-	50	50	-	57	43	-
48B	23	63	13	33	50	17	50	40	10
48C	23	63	13	47	40	13	40	47	13
49A	100	-	-	100	-	-	97	3	-
49B	73	3	23	80	-	20	80	3	17
49C	77	3	20	83	-	17	63	7	30
50A	20	80	-	47	53	-	50	50	-
50B	13	77	10	43	50	7	27	50	23
50C	23	67	10	43	53	3	47	43	10
51A	73	27	-	90	10	-	80	20	-
51B	57	17	27	57	13	30	60	17	23
51C	73	20	7	77	10	13	83	13	3
52A	100	-	-	100	-	-	90	10	-
52B	77	3	20	77	-	23	63	13	23
52C	87	-	13	83	-	17	73	7	20
53A	93	7	-	93	7	-	77	23	-
53B	67	10	23	73	-	27	63	20	17
53C	87	3	10	83	-	17	70	17	13

54A	17	83	-	43	57	-	13	87	-
54B	10	83	7	37	57	7	7	87	7
54C	3	87	10	20	63	17	-	93	7
55A	53	47	-	87	13	-	73	27	-
55B	33	37	30	57	17	27	60	27	13
55C	47	33	20	50	17	33	60	23	17
56A	17	83	-	33	67	-	27	73	-
56B	3	87	10	33	67	-	20	73	7
56C	-	97	3	3	77	20	13	77	10
57A	23	77	-	80	20	-	60	40	-
57B	17	67	17	43	20	37	37	37	37
57C	20	60	20	60	13	27	47	23	30

ANEXO 7

***ANÁLISE ESTATÍSTICA DAS
FREQÜÊNCIAS DAS RESPOSTAS
APRESENTADAS PELOS 3 GRUPOS - G1, G2 e
G3, NOS SUB-ITENS 1 A 32.***

**ANEXO 7 - ANÁLISE ESTATÍSTICA DAS FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS
APRESENTADAS PELOS 3 GRUPOS - G1, G2 e G3, NOS SUB-
ITENS 1 A 32.**

Item	Teste	G.L.	Q	P-Value	Conclusão
1	Exato de Fisher	-	-	1.000	Não rejeito a semelhança
2	Exato de Fisher	-	-	<0.001	Rejeito a semelhança
3	Não houve testes			-	Os três grupos são idênticos
4	Exato de Fisher	-	-	0.004	Rejeito a semelhança
5	Exato de Fisher	-	-	0.201	Não rejeito a semelhança
6	Exato de Fisher	-	-	0.634	Não rejeito a semelhança
7	Exato de Fisher	-	-	0.004	Rejeito a semelhança
8	Qui-Quadrado	4	4.571	0.334	Não rejeito a semelhança
9	Exato de Fisher	-	-	0.002	Rejeito a semelhança
10	Exato de Fisher	-	-	1.000	Não rejeito a semelhança
11	Exato de Fisher	-	-	0.009	Rejeito a semelhança
12	Qui-Quadrado	4	6.000	0.199	Não rejeito a semelhança
13	Exato de Fisher	-	-	0.888	Não rejeito a semelhança
14	Exato de Fisher	-	-	0.923	Não rejeito a semelhança
15	Qui-Quadrado	2	0.097	0.953	Não rejeito a semelhança
16	Qui-Quadrado	2	6.111	0.786	Não rejeito a semelhança
17	Exato de Fisher	-	-	0.143	Rejeito a semelhança
18	Exato de Fisher	-	-	1.000	Não rejeito a semelhança
19	Exato de Fisher	-	-	0.845	Não rejeito a semelhança

20	Exato de Fisher	-	-	1.000	Não rejeito a semelhança
21	Exato de Fisher	-	-	0.318	Não rejeito a semelhança
22	Qui-Quadrado	4	8.300	0.081	Rejeito a semelhança
23	Exato de Fisher	-	-	<0.001	Rejeito a semelhança
24	Exato de Fisher	-	-	0.338	Não rejeito a semelhança
25	Qui-Quadrado	4	3.886	0.422	Não rejeito a semelhança
26	Exato de Fisher	-	-	0.128	Rejeito a semelhança
27	Exato de Fisher	-	-	0.248	Não rejeito a semelhança
28	Exato de Fisher	-	-	0.156	Não rejeito a semelhança
29	Exato de Fisher	-	-	0.162	Não rejeito a semelhança
30	Qui-Quadrado	4	6.381	0.172	Não rejeito a semelhança
31	Exato de Fisher	-	-	0.703	Não rejeito a semelhança
32	Qui-Quadrado	4	8.192	0.085	Rejeito a semelhança

ANEXO 8

***RESULTADOS DOS TESTES ESTATÍSTICOS
COM O GRAU DE CONCLUSÃO DOS SUB-
ITENS QUE APRESENTARAM LIBERDADE,
ESTATÍSTICA QUI-QUADRADO, P-VALUE, E
DIFERENÇA SIGNIFICATIVA.***

ANEXO 8 - RESULTADOS DOS TESTES ESTATÍSTICOS COM O GRAU DE CONCLUSÃO DOS SUB-ITENS QUE APRESENTARAM LIBERDADE, ESTATÍSTICA QUI-QUADRADO, P-VALUE, E DIFERENÇA SIGNIFICATIVA.

Sub-Item 02 - A criança utiliza sinais que correspondem a letras?

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	1.000	Não rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.005	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.005	Rejeito a semelhança

TABELA 15 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 2.

Sub-Item 04 - A criança já superou a fase de utilização das letras ou sinais, na mesma ordem?

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.002	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.008	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.410	Não rejeito a semelhança

TABELA 16 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 4.

Sub-Item 07 - A criança já superou a tendência para utilizar um sinal, letra ou grupo de letras para cada missão sonora?

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.003	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.104	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.612	Não rejeito a semelhança

TABELA 17 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 7.

Sub-Item 09 - Independente de erros ortográficos, a criança reproduz a estrutura das palavras?

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-quadrado	1	7.680	0.006	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-quadrado	1	2.455	0.117	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.353	Não rejeito a semelhança

TABELA 18 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 9.

Sub-Item 22 - A criança já superou a fase do realismo nominal?

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-quadrado	2	4.596	0.100	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-quadrado	2	6.286	0.043	Rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-quadrado	2	0.659	0.719	Não rejeito a semelhança

TABELA 19 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 22.

Sub-Item 23 - A criança é capaz de verbalizar uma palavra iniciada por determinado som?

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.002	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-quadrado	1	13.87	0.000	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.187	Não rejeito a semelhança

TABELA 20 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 23.

Sub-Item 32 - A criança distingue as noções de número, letra, palavra e frase?

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-quadrado	2	6.791	0.034	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-quadrado	2	3.311	0.191	Rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-quadrado	2	2.109	0.348	Não rejeito a semelhança

TABELA 21 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 32.

Sub-Item 11 - A criança já superou a fase de utilizar basicamente as letras do seu nome?

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.275	Não rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	6.73 e 02	Rejeito a semelhança

G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.239	Não rejeito a semelhança
-------	-----------------	---	---	-------	--------------------------

TABELA 22 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 11.

Sub-Item 26 - A criança é capaz de copiar corretamente?

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.532	Não rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.005	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.332	Não rejeito a semelhança

TABELA 23 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 26.

Sub-Item 17 - A palavra PÃO está igual ao item I?

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.004	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.840	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.289	Não rejeito a semelhança

TABELA 24 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 17.

ANEXO 9

ANÁLISE ESTATÍSTICA DAS FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS APRESENTADAS PELOS 3 GRUPOS - G1, G2 e G3, NOS SUB-ITENS 33 A 57.

**ANEXO 9 - ANÁLISE ESTATÍSTICA DAS FREQUÊNCIAS DAS RESPOSTAS
APRESENTADAS PELOS 3 GRUPOS - G1, G2 e G3, NOS SUB-
ITENS 33 A 57.**

33 a	Qui-Quadrado	2	2.321	0.313	Não rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.856	Não rejeito a semelhança
c	Qui-Quadrado	4	5.974	0.201	Não rejeito a semelhança
34 a	Qui-Quadrado	2	2.535	0.282	Não rejeito a semelhança
b	Qui-Quadrado	4	7.950	0.093	Rejeito a semelhança
c	Qui-Quadrado	4	3.914	0.418	Não rejeito a semelhança
35a	Qui-Quadrado	2	2.551	0.279	Não rejeito a semelhança
b	Qui-Quadrado	4	6.291	0.178	Não rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.005	Rejeito a semelhança
36 a	Exato Fisher	-	-	0.004	Rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.418	Não rejeito a semelhança
c	Não houve testes	-	-	-	Os três grupos são idênticos
37a	Não houve testes	-	-	-	Os três grupos são idênticos
b	Exato de Fisher	-	-	0.867	Não rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.823	Não rejeito a semelhança
38 a	Qui-Quadrado	2	1.067	0.587	Não rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.256	Não rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.815	Não rejeito a semelhança

39 a	Qui-Quadrado	2	10.58	0.005	Rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.003	Rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.006	Rejeito a semelhança
40 a	Exato de Fisher	-	-	0.374	Não rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.840	Não rejeito a semelhança
c	Qui-Quadrado	4	4.857	0.302	Não rejeito a semelhança
41 a	Qui-Quadrado	2	11.43	0.003	Rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	<0.001	Rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.001	Rejeito a semelhança
42 a	Não houve testes	-	-	-	Os três grupos são idênticos
b	Exato de Fisher	-	-	1.000	Não rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.872	Não rejeito a semelhança
43 a	Qui-Quadrado	2	2.432	0.296	Não rejeito a semelhança
b	Qui-Quadrado	4	2.214	0.696	Não rejeito a semelhança
c	Qui-Quadrado	4	6.811	0.146	Rejeito a semelhança
44 a	Qui-Quadrado	2	8.038	0.018	Rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.007	Rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.002	Rejeito a semelhança
45 a	Qui-Quadrado	2	0.271	0.873	Não rejeito a semelhança
b	Qui-Quadrado	4	0.814	0.936	Não rejeito a semelhança
c	Qui-Quadrado	4	7.783	0.100	Rejeito a semelhança
46 a	Qui-Quadrado	2	5.738	0.057	Rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.007	Rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.259	Não rejeito a semelhança

47 a	Qui-Quadrado	2	4.875	0.087	Rejeito a semelhança
b	Qui-Quadrado	4	6.711	0.152	Não rejeito a semelhança
c	Qui-Quadrado	4	7.363	0.118	Rejeito a semelhança
48 a	Qui-Quadrado	2	3.482	0.175	Não rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.288	Não rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.390	Não rejeito a semelhança
49 a	Exato de Fisher	-	-	1.000	Não rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.899	Não rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.410	Não rejeito a semelhança
50 a	Qui-Quadrado	2	6.826	0.033	Rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.004	Rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.248	Não rejeito a semelhança
51 a	Qui-Quadrado	2	2.756	0.252	Não rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.991	Não rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.533	Não rejeito a semelhança
52 a	Exato de Fisher	-	-	0.104	Rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.302	Não rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.428	Não rejeito a semelhança
53 a	Exato de Fisher	-	-	0.100	Rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.126	Rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.122	Rejeito a semelhança
54 a	Qui-Quadrado	2	8.783	0.012	Rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.002	Rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.002	Rejeito a semelhança

55 a	Qui-Quadrado	2	8.221	0.016	Rejeito a semelhança
b	Qui-Quadrado	4	6.783	0.148	Rejeito a semelhança
c	Qui-Quadrado	4	4.280	0.369	Não rejeito a semelhança
56 a	Qui-Quadrado	2	2.219	0.330	Não rejeito a semelhança
b	Exato de Fisher	-	-	0.001	Rejeito a semelhança
c	Exato de Fisher	-	-	0.004	Rejeito a semelhança
57 a	Qui-Quadrado	2	19.98	0.000	Rejeito a semelhança
b	Qui-Quadrado	4	14.00	0.007	Rejeito a semelhança
c	Qui-Quadrado	4	17.75	0.001	Rejeito a semelhança

ANEXO 10

RESULTADOS DOS TESTES, ESTATÍSTICOS COM O GRAU DE LIBERDADE, ESTATÍSTICA QUI-QUADRADO, P-VALUE E CONCLUSÃO DOS SUB-ITENS E RAMIFICAÇÕES QUE APRESENTARAM DIFERENÇA SIGNIFICATIVA ENTRE SI.

ANEXO 10 - Resultados dos testes, estatísticos com o grau de liberdade, Estatística Qui-Quadrado, P-Value e Conclusão dos Sub-itens e ramificações que apresentaram diferença significativa entre si.

Sub-item 50b - Receita Médica - (critério)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.004	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.150	Rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	2	4.618	0.099	Rejeito a semelhança

TABELA 25 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 50b.

Sub-Item 57a - Bilhete (Identificação)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	1	19.29	0.000	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	1	2.857	0.091	Rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	1	8.297	0.004	Rejeito a semelhança

TABELA 26 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 57a.

Sub-Item 35c - Convite de casamento (Função)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	4.90e-02	Rejeito a semelhança

G2 G3	Exato de Fisher	-	-	8.87e-02	Rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	2	3.464	0.177	Não rejeito a semelhança

TABELA 27 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 35c.

Sub-Item 41a - Folheto de Oração (Identificação)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	1	4.051	0.044	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	1	10.80	0.001	Rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	1	1.849	0.174	Não rejeito a semelhança

TABELA 28 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 41a.

Sub-Item 41b - Folheto de Oração (Critério)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.004	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	< 0.001	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.251	Não rejeito a semelhança

TABELA 29 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 41b.

Sub-Item 41c - Folheto de Oração (Função)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.005	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.001	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.447	Não rejeito a semelhança

TABELA 30 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 41c.

Sub-Item 54a - Palavra-Cruzado (Identificação)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	1	5.079	0.024	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	1	6.648	0.010	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	1.000	Não rejeito a semelhança

TABELA 31 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 54a.

Sub-Item 54b - Palavra-Cruzada (Critério)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.005	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.001	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	1.000	Não rejeito a semelhança

TABELA 32 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 54b.

Sub-Item 54c - Palavra-Cruzada (Função)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.010	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.001	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.671	Não rejeito a semelhança

TABELA 33 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 54c.

Sub-item 34b - Conta de Luz (Critério)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	2	3.870	0.144	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	2	1.364	0.506	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	2	5.556	0.062	Rejeito a semelhança

TABELA 34 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 34b.

Sub-Item 39a - Receita de Bolo (Identificação)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	1	10.00	0.002	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	1	0.606	0.436	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	1	5.934	0.015	Rejeito a semelhança

TABELA 35 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 39a.

Sub-Item 39b - Receita de Bolo (Critério)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.004	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.407	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.003	Rejeito a semelhança

TABELA 36 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 39b.

Sub-Item 39c - Receita de Bolo (Função)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.003	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.689	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.009	Rejeito a semelhança

TABELA 37 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 39c.

Sub-Item 44a - Carnê - (Identificação)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	1	7.937	0.005	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	1	0.617	0.432	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	1	4.356	0.037	Rejeito a semelhança

TABELA 38 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 44a.

Sub-Item 44b - Carnê (Critério)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.002	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	2	1.075	0.584	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.113	Rejeito a semelhança

TABELA 39 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 44b.

Sub-Item 44c - Carnê (Função)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.001	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.488	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.007	Rejeito a semelhança

TABELA 40 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 44c.

Sub-Item 45c - Cheque (Função)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	2	6.226	0.044	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	2	1.292	0.524	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	2	4.595	0.101	Rejeito a semelhança

TABELA 41 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 45c.

Sub-Item 46a - Cartaz de Propaganda (Identificação)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	1	5.455	0.020	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	1	0.082	0.774	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	1	4.320	0.038	Rejeito a semelhança

TABELA 42 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 46a.

Sub-Item 46b - Cartaz de Propaganda (Critério)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.006	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.458	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.004	Rejeito a semelhança

TABELA 43 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 46b.

Sub-Item 50a - Receita Médica (Identificação)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	1	4.800	0.028	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	1	0.067	0.796	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	1	5.934	0.015	Rejeito a semelhança

TABELA 44 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 50a.

Sub-Item 55a - Carta (Identificação)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	1	7.937	0.005	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	1	1.667	0.197	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	1	2.584	0.108	Rejeito a semelhança

TABELA 45 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 55a.

Sub-Item 55b - Carta (critério)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	2	4.124	0.127	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	2	2.054	0.358	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	2	4.682	0.096	Rejeito a semelhança

TABELA 46 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 55b.

Sub-Item 56b - Telegrama (Critério)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	<0.001	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.261	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.149	Rejeito a semelhança

TABELA 47 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 56b.

Sub-Item 56c - Telegrama (Função)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.005	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.288	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.006	Rejeito a semelhança

TABELA 48 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 56c.

Sub-Item 57b - Bilhete (Critério)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	2	13.34	0.001	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	2	2.111	0.348	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	2	5.555	0.062	Rejeito a semelhança

TABELA 49 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 57b.

Sub-Item 57c - Bilhete (Função)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	2	15.20	0.001	Rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	2	1.377	0.502	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	2	8.640	0.013	Rejeito a semelhança

TABELA 50 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 57c.

Sub-Item 43c - Mapa (Função)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	2	0.739	0.691	Não rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	2	5.467	0.065	Rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	2	4.947	0.084	Rejeito a semelhança

TABELA 51 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 43c.

Sub-Item 47c - Sinais de Trânsito (Função)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Qui-Quadrado	2	1.469	0.480	Não rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	2	4.125	0.127	Rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	2	6.593	0.037	Rejeito a semelhança

TABELA 52 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 47c.

Sub-Item 53a - Livro de História (Identificação)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Não houve testes	-	-	-	Os dois grupos são iguais
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.145	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.145	Rejeito a semelhança

TABELA 53 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 53a.

Sub-Item 47a - Sinais de Trânsito (Identificação)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.229	Não rejeito a semelhança
G2 G3	Qui-Quadrado	1	4.812	0.028	Rejeito a semelhança
G1 G3	Qui-Quadrado	1	1.193	0.275	Não rejeito a semelhança

TABELA 54 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 47a.

Sub-Item 53b - Livro de História (Critério)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.345	Não rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.003	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.561	Não rejeito a semelhança

TABELA 55 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 53b.

Sub-Item 53c - Livro de História (Função)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.706	Não rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.009	Rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	0.223	Não rejeito a semelhança

TABELA 56 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 53c.

Sub-Item 36a - Instrução de Jogos (Identificação)

	Teste	G.L	Q	P-value	CONCLUSÃO
G1 G2	Exato de Fisher	-	-	0.005	Rejeito a semelhança
G2 G3	Exato de Fisher	-	-	0.195	Não rejeito a semelhança
G1 G3	Exato de Fisher	-	-	1.000	Não rejeito a semelhança

TABELA 57 - Dados referentes às diferenças significativas, entre os três grupos, com relação ao sub-item 36a.