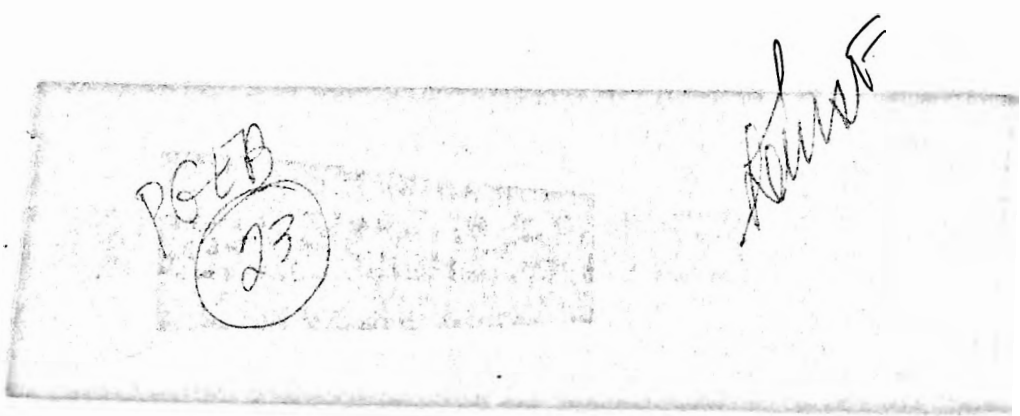


serie: Pênis João Educ
Brasileiros.
m - 3
p - 1

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Considerações sobre a obra
de Ana Maria Poppovic



Maio, 1984

2
LUST

Nossos agradecimentos às instituições e pessoas que motivaram, possibilitaram e incentivaram este trabalho, em especial:

- . Equipe da Casa Alfa;
- . Coordenação de Educação Prê-Escolar do Estado do Rio de Janeiro;
- . Coordenação de Educação Especial do Estado do Rio de Janeiro;
- . Regina Leite Garcia;
- . José Pereira Peixoto.

3
Beauf

ÍNDICE

	Página
LISTA DE ANEXOS	iv..
I. INTRODUÇÃO	1
II. BIOGRAFIA COMENTADA	5
III. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL	9
IV. DEFINIÇÃO DE CONCEITOS	12
V. ANÁLISE DA OBRA	15
VI. CONCLUSÃO	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR	48
ANEXOS	50

4
LUNF

LISTA DE ANEXOS

Anexo	Página
1. Teste Metropolitano de Prontidão	50
2. Teste de Inteligência Não Verbal	51
3. Questionário "M"	52
4. Entrevista com a Família	53
5. Alfa I	54
6. Alfa II	55
7. Alfa III	56

5
Laurif

I - INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho surge de uma tentativa de analisar a proposta educativa de Ana Maria Poppovic relacionando-a ao contexto histórico social da época, enfocando suas idéias, formulações teóricas e trabalhos realizados. Pretendemos ainda dar um enfoque crítico a obra realizada pela educadora.

Nosso objetivo ao escolher Ana Maria Poppovic prende-se ao fato de tratar-se de uma obra atual e pouco divulgada no Brasil, o que exigiu um longo e difícil processo de pesquisa.

O trabalho de Ana Maria Poppovic está documentado em revistas, cadernos de pesquisas, livros, artigos e citações em livros de outros autores.

Para elaborar esta monografia, fizemos um levantamento de todo o material publicado por Poppovic ou sobre ela, consultamos profissionais da área de educação, editoras, Fundação Carlos Chagas - São Paulo e Casa Alfa (nestes últimos adquirimos a maior parte do material utilizado nesta pesquisa).

Devido a pouca divulgação e reconhecimento de seu trabalho no Brasil as pesquisas bibliográficas na Biblioteca Nacional e outras foram infrutíferas.

Com todo o material colhido foi realizado um agrupamento e depois analisado.

Todo trabalho realizado por Poppovic nos despertou muito interesse, mas pela necessidade de delimitação do objeto de estudo optamos pela parte relativa à alfabetização, ficando outros aspectos de seu trabalho a serem analisados em trabalhos posteriores que poderão dar continuidade a esta monografia.

A especial atenção à alfabetização e suas relações

ab
DUMF

com as classes marginalizadas foi o aspecto que mais nos atraiu.

A preocupação com a alfabetização principalmente de classes marginalizadas representa uma tônica no pensamento de grupos que estão ligados direta ou indiretamente à educação, mesmo que com interesses diferentes.

Este assunto embora seja bastante discutido e abordado por diversas correntes, não se esgota, pelo fato das práticas educativas com base na Política Educacional não conseguirem solucionar e nem tão pouco minimizar o problema do analfabetismo em nosso país e as propostas alternativas que surgem serem pouco valorizadas, não recebendo incentivo e, quando utilizadas serem disvirtuadas de seus fundamentos ideológicos.

Ao optarmos pela análise desta questão, partimos da hipótese de que o fracasso escolar das classes populares não é devido à sua "cultura inferior", falta de estímulos, falta de maturidade, nível mental baixo, desnutrição, falta de conhecimento dos pais, etc... pois essas justificativas tentam responsabilizar a criança (determinismo biológico) e o meio-ambiente (determinismo sociológico) pela repetência e evasão escolar na 1ª série do 1º Grau.

Acreditamos que a problemática da alfabetização reside no fato da estrutura da escola permanecer inalterável, intacta (adotando "remendos administrativos", utilizando novas metodologias, novos recursos didáticos e aparatos tecnológicos etc...) não refletindo sobre a mudança na essência, isto é, na ideologia que perpassa o sistema educacional.

Adotamos este posicionamento por constataremos que a escola nunca é responsabilizada pela discriminação e marginalização das classes populares (principal determinante do fracasso escolar), visto que considera a criança a-histórica, abstrata e desvinculada de sua circunstância. Os padrões adotados como ideais são os da classe média, sendo rejeitada a cultura popular.

7
J. J. F.

Partindo desta visão surgiu no Programa Nacional de Educação Pré-Escolar a ênfase na *educação compensatória*, que adotou um modelo ideal de criança (classe dominante) e tentou compensar as *carências culturais* das crianças de classe popular resultantes de seu meio desfavorecido, através de atividades que tentavam substituir o *currículo oculto*, das classes dominantes.

A autora se posicionou desfavoravelmente à educação de cunho compensatório, pois não considerou uma cultura como modelo. Para Ana as culturas são apenas diferentes, resultando no conceito que norteou seus trabalhos: *a marginalidade cultural*.

O trabalho realizado por Ana Maria representa para nós educadores um estímulo pelo seu aspecto inovador e pela possibilidade que nos apresenta de discutir, à partir de suas formulações teóricas e prática educativa, novos caminhos que busquem possíveis transformações no processo de Alfabetização, objetivando a igualdade de oportunidades, isto é, acesso à cultura, direito à melhores condições de alimentação, habitação, saúde, trabalho etc... Mudanças que não se restringem apenas à educação, mas a todo o contexto político-social.

O grande mérito do trabalho realizado por Ana en contra-se na sua nova perspectiva na abordagem da realidade. O fracasso da alfabetização antes atribuído à criança ou ao meio sócio-econômico, foi pioneiramente questionado e atribuído à própria inadequação da escola, não só pela metodologia utilizada mas principalmente pela visão discriminadora da cultura popular.

Ana Maria constatou que "o fracasso escolar é re resultado de um inter-relacionamento mal sucedido entre o aluno que provém de meios sócio-econômicos desfavorecidos e a instituição escolar". (Jornal Alfa, agosto 1983)

O valor de seu trabalho não deve-se apenas à nova visão do problema, mas à sua atitude de aliar a teoria à

prática, criando uma metodologia, que traduziu-se num Pro
grama de Alfabetização a nível nacional, o que representou
uma iniciativa inédita na História da Educação Brasileira.

Outro aspecto em seu trabalho que merece grande
destaque foi o fato de não dirigir seus esforços apenas no
sentido de garantir o acesso à escola, mas na permanência de
todos na escola.

Suas idéias além de representarem uma proposta au-
daciosa para a época, forneceram subsídios para novas formas
de pensar a educação, que ainda hoje, estão presentes na
obra de vários educadores brasileiros.

8
Beuss

II - BIOGRAFIA COMENTADA

9
Docum F

Ana Maria Poppovic nasceu na Argentina, 1928, e veio para o Brasil aos seis anos de idade. Naturalizou-se brasileira e aqui construiu sua vida. Formou-se em Pedagogia na Faculdade de Filosofia Sedes Sapiential, em São Paulo, no ano de 1949.

Em 1953 iniciou o curso de Pós-Graduação, especializando-se em Psicologia Clínica na mesma faculdade que havia cursado anteriormente. Neste mesmo ano, foi organizadora e fundadora da sociedade Pestalozzi de São Paulo, entidade de atendimento a deficientes mentais.

Doutora em Ciências Psicológicas, título conferido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento (São Paulo), encaminhou-se decididamente para o campo psiconeurologia e educação em busca das causas de problemas psicológicos constantes em crianças que prestava atendimento como psicóloga clínica.

No período de 1958 a 1962, trabalhou como psicóloga do Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, passando a exercer o cargo de diretora do Departamento de Psicologia Aplicada do mesmo Instituto em 1962.

Como diretora do Departamento de Psicologia Aplicada, durante 9 anos, desenvolveu e orientou pesquisas e teses. Como pesquisadora, empenhou-se em analisar os fatos que direta ou indiretamente influíam no processo de aprendizagem.

Em 1971 deu início a seu trabalho como pesquisadora Senior da Fundação Carlos Chagas.

Durante o ano de 1975 foi assessora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo participando da elaboração do "Plano de Implantação para Atendimento ao Pré-Escolar no Estado de São Paulo".

10
Luis

Em 1976 foi membro de Missão Internacional organizada pela Fundação Van Leer (entidade holandesa que patrocina propostas educacionais para jovens e crianças carentes) para assessorar o governo colombiano sobre a implantação da pré-escola naquele país.

Ana Maria trabalhou junto à esta Fundação como membro da Fundação Carlos Chagas (onde era pesquisadora Senior) e do Conselho Editorial do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) do MEC.

Em 1977, com o apoio da mesma Fundação Van Leer lançou o Programa Alfa I, um programa de vanguarda que trazia propostas muito atrevidas para época. Este Programa partiu da acumulação teórica de muitos anos, passando por um processo empírico, de experimentação numa situação escolar real para resultar em uma proposta concreta de solução para os problemas de alfabetização.

Segundo o depoimento de Lia Rosemberg, gerente nacional das Casas Alfa e membro da equipe que criou o Programa Alfa, Ana Maria se envolveu por inteiro em todos os trabalhos. "Ela era um desses raros casos de associação entre pensamento, ação e sentimento. Por isso, não se pode dizer que ela se dividia entre os trabalhos que realizava. Ao contrário, se multiplicava: estava sempre inteira nas coisas que fazia. Tinha um entusiasmo, uma juventude, um envolvimento afetivo com o trabalho inegáveis. Tudo isso fez dela essa grande cabeça, uma pessoa com um enorme apego à vida e uma capacidade incomum de fluir. Ela transmitia a todos muita segurança no trabalho". (Jornal Alfa, agosto 1983)

Em 1977 deu continuidade ao seu trabalho lançando o Programa Alfa Dois e no ano seguinte o Programa Alfa Três que completava a parte prática de seu trabalho, com a intenção de realizar a alfabetização em três anos, sendo o Programa Alfa I, II e III para as 1as., 2as. e 3as. séries respectivamente. Partindo da necessidade de treinamento para as professoras que utilizavam o Programa Alfa, elaborou o Programa Pensamento e Linguagem em 1981.

Adriana

Neste mesmo ano levou o plano de atendimento ao pré-escolar, elaborado por ela, em 1975, quando Assessora da Secretaria de Educação de São Paulo, para a Secretaria de Educação de Osasco (município de São Paulo), quando se uniu ao Grupo de 0 a 6 anos com o objetivo de elaborar a proposta do governo Montoro para educação pré-escolar.

Ana Maria solucionou alguns problemas que surgiram para organização do grupo. Primeiro organizou o grupo internamente, depois encontrou algumas soluções para o alcance dos objetivos do grupo com relação a definição do plano político de atendimento a todas as crianças desta faixa etária. (0 a 6 anos),

Considerando a verba reduzida que o Estado destinava a construção de creches, elaborou um Projeto de Integração de três Secretarias Estaduais (Educação, Saúde e Promoção Social).

Segundo Ana Lúcia de Faria, diretora do Departamento de Educação de Osasco e membro também do Grupo de 0 a 6 anos, "Ana Maria possuía competência para entrar em qualquer grupo educacional, organizá-lo e ainda aprimorar sua metodologia". (Jornal Alfa, agosto 1983)

Internacionalmente conhecida, desenvolveu trabalhos, ainda, no Uruguai e na Argentina, realizando Seminários e Cursos de Orientação, na Malásia e Moçambique.

Ana Maria acompanhou exatamente 1.489.758 crianças que foram alfabetizadas, em quatorze Estados do Brasil, pelo Programa Alfa. Atualmente, com base na aplicação e diversas experiências de implantação, trabalhava nos detalhes da Reformulação do Programa Alfa, para adequá-lo a nossa realidade quando faleceu em junho de 1983 em um acidente automobilístico.

Consideramos quase impossível pretender em retrato acabado de Ana Maria Poppovic, pois vivia num interrupto processo de mudança.

"Ana Maria era uma pessoa das mais afetuosas, tur

12
Silvia

bulentamente afetuosa. Extremamente calorosa, tinha entu
siamos pela ação. Gostava de fazer as coisas, era mais uma
pessoa de agir do que de falar. Conseguiu uma carreira pro
fissional destacada com grande dedicação. Além disso, criou
nossos três filhos (Silvia, André e Jorge) dando-lhes aber
tura e uma educação democrática. Acima de tudo, era otimista,
tinha um grande amor pela vida definiu Pedro Paulo Poppovic,
marido de Ana". (Jornal Alfa, agosto 1983)

Ana Maria Poppovic, em menos de trinta anos de
atividade profissional, adquiriu uma vasta bagagem e cons
truiu um caminho próprio, de envolvimento progressivo com a
intervenção social nas instituições ligadas ao atendimento e
ao ensino de crianças das camadas mais pobres.

III - CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

13
Oliveira

Consideramos fundamental neste trabalho, relatar resumidamente os acontecimentos histórico-sociais e a política educacional que marcaram a época em que se desenvolveu o trabalho de Ana Maria Poppovic, e que direta ou indiretamente exerceram influência sobre ele.

A revolução de 1964 implantou um modelo econômico e regime político que levaram o Brasil ao agravamento da dependência externa. Os governos posteriores à Revolução procuraram atrair capitais estrangeiros necessários ao aumento da produção industrial e também promover maior intercâmbio comercial com as demais Nações estrangeiras, processo que culminou com o "Milagre Econômico".

O "Milagre Econômico" surgiu para justificar o enorme crescimento da dívida externa brasileira no período de 1968 a 1974, manipulando os índices do custo de vida, contribuindo diretamente para que os monopólios explorassem ainda mais a força de trabalho do país, implantando o modelo do capitalismo internacional.

A política adotada em função deste modelo econômico teve como objetivos: transformar o Brasil no período de uma geração em uma sociedade desenvolvida; duplicar até 1980 a renda per capita; alcançar até 1974 um índice de crescimento do produto bruto de 8 a 10%, adotando a "estabilidade política" e a "segurança nacional interna e externa" como pré-requisito para estas.

Estes objetivos determinaram diversos acontecimentos nos campos econômico, político e social, tais como a concentração da renda, ocasionando a elevação da mortalidade infantil, elevação do crescimento urbano e falta de condições essenciais de habitação e educação; redução da produção de alimentos e matérias-primas para consumo interno, obras vultuosas como a Transamazônica, Ponte Rio-Niterói, acordo Nuclear com a Alemanha, Itaipú, etc..., para demonstrar que o

14
Blumf

Brasil estava no ápice do desenvolvimento, reforçado pela exploração do sentimento nacionalista; cerceamento da liberdade de opinião, censura dos meios de comunicação e proibição de qualquer atividade política de estudantes e sindicatos, fechamento do Congresso Nacional e Ato Institucional nº 5.

A política adotada pós-64 utilizou a educação como um instrumento de controle ideológico.

A educação deve ser compreendida a luz do contexto histórico. Ela não molda o homem em abstrato mas, em dada sociedade e para ela. Sempre que ocorrem crises sociais, políticas e econômicas que causam uma transformação nessa Sociedade, a educação acompanha essa transformação.

A política educacional desenvolvida no Brasil pós-64 teve como função reforçar o sistema capitalista. Uma análise da legislação nos possibilita perceber o conteúdo ideológico implícito.

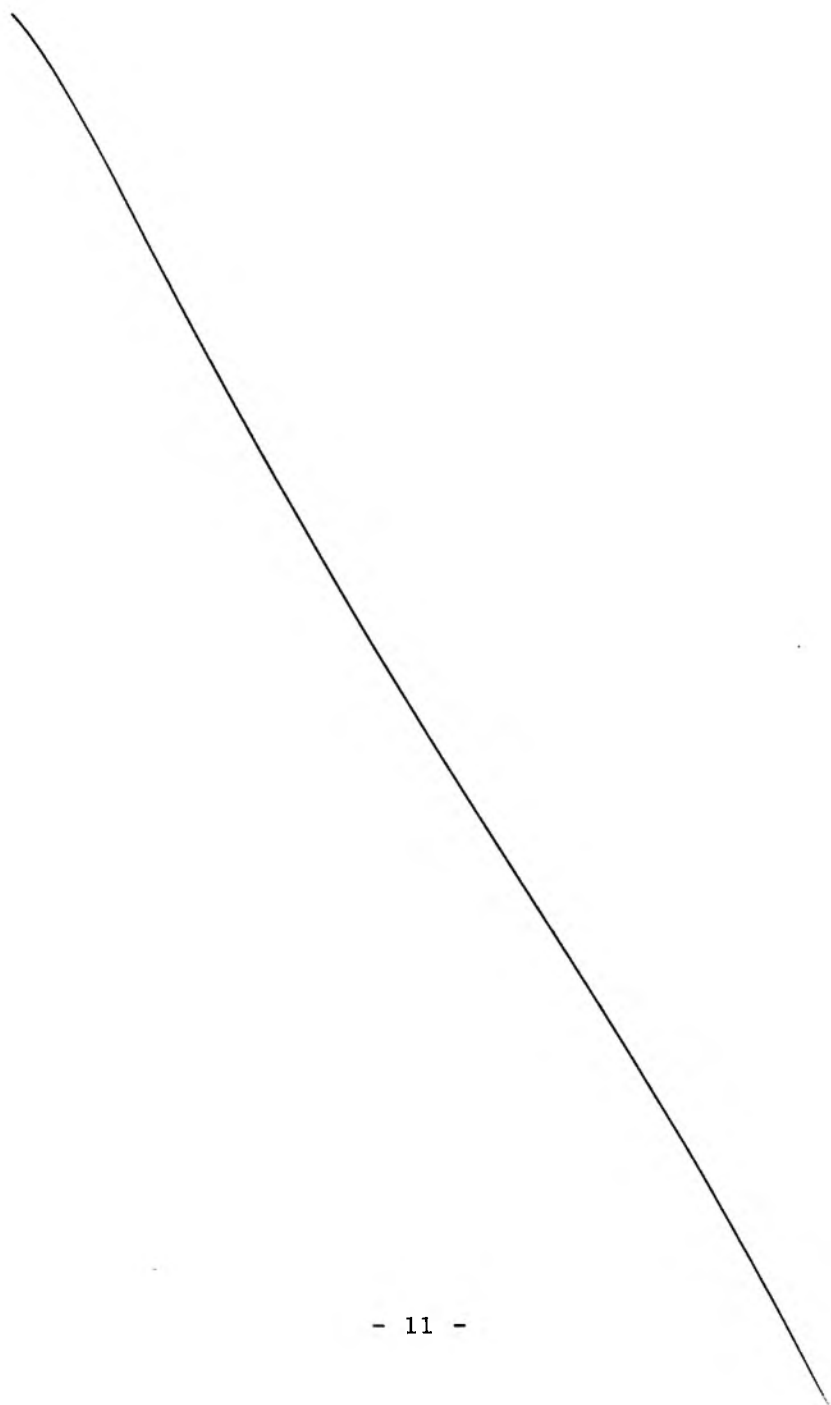
A lei 5692/71 retrata uma época voltada para importação de modelos, sendo a mesma importada dos Estados Unidos.

A reforma de ensino proposta pela lei assume a função da educação de reproduzir as relações de classe, de modo dissimulado, através da formação para o trabalho, que desviava o acesso aos cursos superiores, formando mão-de-obra barata que beneficiava a economia nacional.

A lei 5692/71 não ressaltou a importância da educação pré-escolar. Entretanto em 1975, com a criação da COEPRE (Coordenadoria de Educação Pré-Escolar) foi enfatizada por todas as áreas que atuam crianças na faixa etária correspondente. Foi transferida para o Pré-Escolar a responsabilidade para solução dos problemas sócio-econômicos, que através da educação compensatória viria "compensar" as deficiências do meio sócio-econômico, importando mais uma vez um modelo de educação ultrapassado em países desenvolvidos.

15
Luis

Ana Maria Poppovic que já desenvolvia um trabalho com crianças nesta faixa etária, questiona, neste momento, o discurso oficial e lança o conceito de marginalidade cultural, que responsabiliza o meio social da criança e a discriminação sofrida por ela na escola pelo fracasso escolar.



IV - DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

16
Revisão

Ana Maria Poppovic utilizou em sua obra vários conceitos que explicam a sua teoria. Estes e outros surgirão no decorrer do trabalho. Destacaremos alguns que consideramos necessários para melhor compreensão do texto a ser desenvolvido.

MARGINALIZAÇÃO CULTURAL - As pesquisas realizadas demonstram duas linhas de pensamento para explicar o fracasso escolar de crianças de classes populares. A primeira (determinismo biológico) atribuiu a responsabilidade pelo fracasso à incapacidade das crianças (nível mental baixo e disfunções neurológicas resultantes da desnutrição). A segunda (determinismo sociológico) considerava que a responsabilidade pelo fracasso escolar relaciona-se diretamente às condições de pobreza de sua família (alimentação inadequada, falta de higiene, vocabulário pobre, pouca estimulação, meio-ambiente sem recursos etc...).

Partindo destes dois conceitos surge uma nova forma de pensar a Educação que explica o fracasso escolar através do conceito de marginalização cultural expresso pela autora, atribuindo o fracasso à escola, que não aceita a cultura de outras classes, pois só conhece e considera os padrões da classe dominante como ideais e indispensáveis para uma previsão de boa realização escolar e exclui aqueles que não conseguem atingir essas expectativas.

Dentre os aspectos que contribuem para a marginalização cultural, Poppovic destaca: o preparo precário das professoras, currículo inadequado, inexistência de material didático concreto adequado e didática incoerente e não orgânica.

EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA - Partindo do ponto de vista do determinismo sociológico, em que a criança é vista como carente cultural, surge a educação compensatória. Ela tem como obje

17
Bruno

tivo, suprir as *deficiências culturais* decorrentes do am
biente pobre em que a criança vive. É, portanto, essa dire
triz que norteia a política educacional do pré-escolar, ado
tando um modelo ideal de criança (classe média) para definir
comportamentos a serem atingidos e marginalizando a cultura
das classes populares.

20
CURRÍCULO OCULTO - Entende-se por *currículo oculto* todo os
tímulos extra-escolares que a criança recebe no meio em que
vive e na família: linguagem, recursos materiais (livros,
brinquedos, etc...), experiências variadas. É atribuído ao
currículo oculto grande parte da responsabilidade pela boa
realização escolar, pois é considerado como um dos fortes
elementos que diferenciam as crianças de classe média e
classe popular.

A escola valoriza esse *currículo oculto* caracte
rístico das classes dominantes, marginalizando as crianças
das das classes populares por não possuírem este tipo de
treinamento.

AUTO-CONCEITO - Termo utilizado por Poppovic para definir
imagem que a criança faz de si mesma, isto é, como ela se
percebe no mundo. Seu *auto-conceito* pode ser positivo ou ne
gativo.

Um dos princípios norteadores do currículo, se
gundo a autora é desenvolver o *auto-conceito* positivo na
criança, principalmente as crianças marginalizadas, pois a
maneira mais eficiente de motivá-las é construir sua auto
-imagem positiva. O *auto-conceito* positivo é desenvolvido a
través da técnica do reforço.

A professora deve apreciar as realizações da cri
ança sem, contudo, utilizar excessos de elogios.

APRENDIZAGEM AUTO-POSSUÍDA - Aprendizagem *auto-possuída*
significa aquela em que o aluno é sujeito da ação, partici
pando ativamente do processo. O aluno realiza, sabe que
possui variadas aprendizagens úteis e disponíveis. É consci

1 P
Kauf

ente de seu próprio conhecimento e de sua habilidade para usar este conhecimento, na formação de suas atitudes e ações.

FUNÇÕES ESPECÍFICAS - Prontidão para alfabetizar significa ter nível suficiente para a aprendizagem da leitura e escrita. Os processos que compõem este processo são classificados em intelectuais, afetivos, sociais, físicos e funções específicas.

As *funções específicas* são aspectos do desenvolvimento necessários para alfabetização e que caso não sejam bem desenvolvidas podem acarretar mais tarde sérios problemas como dislexias, disgrafias e disortografias. O processo de aprendizagem em geral depende da integração harmoniosa das *funções específicas*. Seus aspectos mais importantes são a linguagem, a percepção, o esquema corporal, a orientação espacial e temporal e lateralidade.

O amadurecimento do sistema nervoso processa-se lentamente e vai integrando todas as noções adquiridas à medida em que existem possibilidades internas e qualquer falha deste processo provoca desarmonias evolutivas que podem traduzir-se em disfunções de maiores ou menores proporções, denominadas *disfunções psico-neurológicas*. Quando do início da alfabetização a criança deve ter interiorizado as *funções específicas* devidamente.

A evolução harmoniosa das *funções específicas* já descritas pode ser prejudicada por causas genéticas, lesões cerebrais mínimas ou fortes imaturidades neurológicas provocando déficits muitas vezes irreversíveis. Estas crianças poderão apresentar problemas perceptivos, de orientação espacial ou temporal, de esquema corporal, de linguagem, etc.... Este tipo de crianças apesar de ser beneficiada com um bom programa pré-primário, necessitam de um diagnóstico e ensino especializado.

19
Klein

Ana Maria Poppovic constatou que não existe uma teoria de aprendizagem totalmente aceitável. Esta situação levou-a, bem como outros autores, na posição de ter que fazer várias opções teóricas. Para cada aspecto que desejava abordar, escolhia quais os princípios, explicações ou mesmo simples afirmações eruditas que mais se adequavam as suas idéias.

Entre as duas grandes vertentes teóricas que dão fundamentação e explicação aos fenômenos da aprendizagem (Behaviorismo e Cognitivismo), Ana Maria optou pela posição cognitiva.

A influência teórica mais marcante e evidente, na sua obra, foi a Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget. Desde a publicação de Prontidão para a Alfabetização (Poppovic, 1966) até sua última obra Pensamento e Linguagem (Poppovic, 1981) percebe-se a influência de Piaget. Podemos destacar alguns aspectos que evidenciam essa influência: a importância atribuída a psico-genética, a utilização de conceitos, a mesma sequência das etapas do desenvolvimento, a importância da experimentação (aprendizagem auto-possuída) o conhecimento partindo do concreto para o abstrato, a utilização da terminologia específica, a questão da formação dos esquemas mentais necessários para a alfabetização como invariância e reverbilidade, a ênfase no processo e não no resultado, a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de buscar soluções próprias, o uso de testes de avaliação de nível intelectual da criança, a influência do meio ambiente no processo do desenvolvimento.

Dentre outros autores podemos destacar Brunner por sua influência na teoria que norteou a obra de Ana Maria. Podemos perceber claramente aspectos de suas teorias de Instrução principalmente na construção teórica do Programa Alfa. Para elaborar os princípios norteadores do Currículo, Ana

20
Luis F

Maria buscou fundamentos teóricos em Bruner, principalmente no tocante: à valorização do processo e resultado, à preocupação com o "aprender a pensar", à adequação do conteúdo ao estágio do desenvolvimento da criança, a importância da descoberta da invariância, pela criança, para a alfabetização, à prática de descobrir e resolver problemas por si, à motivação de competência que leva a criança a autonomia e autogratificação, ao currículo partindo das idéias mais gerais, que deverão ser progressivamente alargadas. Bruner foi influenciado por Piaget, embora discordasse em alguns aspectos.

Podemos também destacar algumas idéias de Bloom que foram utilizadas por Ana no desenvolvimento de suas pesquisas fundamentais como: a análise longitudinal de dados, a importância dos primeiros anos de vida e o uso da taxionomia de objetivos educacionais.

A taxionomia de objetivos educacionais foi um dos aspectos mais significantes no trabalho de Poppovic, pois em suas pesquisas utilizou frequentemente os objetivos de domínio afetivo, cognitivo e psicomotor. Os objetivos visavam uma mudança de comportamento determinando o modelo a ser alcançado. Essas mudanças comportamentais obedeciam a uma graduação do simples para o complexo.

Nos aspectos relativos a linguagem Ana Maria buscou fundamentos teóricos em Bernstein que criticava os conceitos de *educação compensatória* de de "deficiência lingüística". Bernstein deu um enfoque sociológico à linguagem, considerando que existem características lingüísticas típicas de cada classe social. Os tipos de linguagem foram classificados em "código restrito" relativo às classes populares e "código elaborado" correspondente às classes dominantes. Apesar de ter considerado os códigos lingüísticos de cada classe apenas como diferente, na própria denominação dos mesmos considerou a linguagem das classes populares mais restrita.

Observamos a influência deste autor na postura teórica de Ana Maria quando demonstra a sua preocupação em

não discriminar a "bagagem lingüística das crianças de classes populares, evitando subestimá-las.

A obra de Poppovic sofreu a influência de vários autores, além dos já citados, na elaboração teórica de sua proposta educativa. Dentre eles destacamos:

Ausubel pelas noções relativas ao impulso cognitivo (motivação), afiliação (estímulo) e formação do auto-conceito positivo.

Maslow pelo seu estudo sobre o sistema das necessidades hierarquicas que colocam as bases do modelo da motivação que irá predizer e controlar o comportamento. Este sistema é composto de vários níveis de necessidade: o fisiológico, o de segurança, o de ser amado e pertencer, o de auto-estima, o de auto-avaliação, o de conhecer e compreender.

Vygotsky e Luria no que se refere as teorias sobre a estrutura da linguagem e do pensamento e suas relações com as experiências sócio-culturais da criança, acreditavam que o desenvolvimento intelectual é essencial para o desenvolvimento social, e que a linguagem não é um simples aspecto do crescimento mental, mas sim a chave para todos os outros.

Ana Maria Poppovic extraiu os pontos de convergência e divergência destas teorias e adotou uma linha de pensamento própria, voltada para a sua aplicação prática, na tentativa de solucionar os problemas relativos à alfabetização.

O interesse de Poppovic e de sua equipe, posteriormente em pesquisar a educação partiu da controvertida questão da repetência e evasão escolar principalmente na fase que se processa a alfabetização.

Com a constatação de que numerosa verba era destinada a alfabetização sem resultados significantes, representando o desperdício de muitos bilhões de cruzeiros, vez que a taxa de repetência não diminuía, empenhou-se na

22
Luis

investigação das causas desse fracasso direcionando sua ação no sentido de intervir nesta problemática. Apesar de haver desenvolvido um trabalho teórico e prático sobre as *funções específicas* (1966), o trabalho de pesquisa, propriamente dito teve início em 1968.

Ao longo de nove anos foram desenvolvidas várias pesquisas e elaborações teóricas sobre alfabetização e classes marginalizadas. Das obras de Ana Maria destacamos as mais significativas.

Seu primeiro trabalho, intitulou-se Prontidão para Alfabetização - Programa para o Desenvolvimento das Funções Específicas. (Poppovic, 1966). Abordou os aspectos que fazem parte do processo de alfabetização como: intelectuais, afetivos, sociais, físicos e *funções específicas*. Embora tenha considerado todos esses aspectos, deu especial ênfase às *funções específicas*. Para ela, as *funções específicas* ! mereciam maior destaque devido ao pouco conhecimento das mesmas e por mais se relacionarem aos problemas ligados à alfabetização como dislexia, disgrafia e disortografia.

O desenvolvimento evolutivo e integrado das *funções específicas* foi considerado como o principal determinante do bom desempenho escolar, embora sujeito à influências dos aspectos afetivos, sociais, intelectuais e físicos. Para Ana, o processo de alfabetização depende da integração dos processos neurológicos e da harmoniosa evolução das *funções específicas*.

O trabalho foi dividido em duas partes: teórica e prática.

Na parte teórica a autora destacou os aspectos mais importantes das *funções específicas* como: linguagem,

percepção, esquema corporal, orientação espacial e lateralidade. Todos estes aspectos foram descritos de forma evolutiva, seguindo as etapas de desenvolvimento de Piaget, relatando as características próprias de cada etapa. Considerou, também, como a base para o desenvolvimento destes aspectos o desenvolvimento do esquema corporal, isto é, o desenvolvimento das *funções específicas* foi norteado pela *psicomotricidade*.

Para definir percepção, a autora utilizou a teoria gestaltica, embora associada a teoria psicogenética, como nos demais aspectos das *funções específicas*.

Concluiu, em sua formulação teórica, a importância do processo integrativo das *funções específicas* indispensáveis à prontidão para a alfabetização. Segundo ela, qualquer falha neste processo ou a falta de treinamento acarretaria uma desarmonia evolutiva podendo ocasionar disfunções de menores ou maiores proporções.

Tentou demonstrar que tanto o nível de inteligência como o grau de maturidade exerciam influência no processo de alfabetização.

À partir de suas formulações teóricas, considerou indispensável o treinamento das funções específicas do pré-escolar e a verificação das crianças que estão aptas a alfabetizar-se.

A parte prática do trabalho constou de duas partes: programa graduado para exercitação das *funções específicas* desde o pré-escolar até os 7 anos e folhas de exercício e verificação, para serem usadas pelas crianças.

"O uso dos exercícios destinou-se não só ao pré-escolar na preparação para a alfabetização, mas também aos campos da educação especializada (imaturos, dislêxicos, oligofrênicos e lesionados cerebrais mínimos). Recomenda-se seu uso também como instrumento de verificação, treinamento e ajuda de diagnóstico nos campos da fono-audiologia e da psicologia clínica". (Poppovic, 1966, p.23).

24
Kellert

Os exercícios seguiram uma graduação e foram enfatizados alguns aspectos, como: utilização do corpo como etapa básica para a aprendizagem; graduação do concreto para o abstrato; mudança de uma etapa quando ocorresse domínio completo da anterior; necessidade da assimilação do programa pelas professoras para que respeitassem a linha evolutiva, ampliassem o programa com sugestões e técnicas novas, pois o sucesso do trabalho dependia da participação ativa das professoras.

Analisando a obra de Poppovic, observamos que este trabalho foi o resultado de uma sistematização dos estudos e experiências realizados no campo psico-pedagógico com crianças que apresentavam deficiências neurológicas e intelectuais.

Verificamos que nesta fase de sua carreira, os seus estudos e experiências com crianças com dificuldades, associados à sua atuação na Clínica Pestalozzi, influenciaram na sua visão psicológica da criança, dando ênfase às deficiências, sem associá-las aos aspectos sociais.

Partindo da constatação da importância do desenvolvimento harmonioso das *funções específicas*, Ana Maria desenvolveu sua tese de mestrado Alfabetização: Disfunções Psiconeurológicas (Poppovic, 1968) relacionando repetência e evasão escolar ao processo desarmonioso destas funções.

Considerando a importância dos conhecimentos da Psicologia Clínica e sua relação com a Pedagogia utilizou-os em sua pesquisa, principalmente para selecionar os grupos estudados.

Este trabalho teve como finalidade evidenciar a existência de um quadro específico: as disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita, caracterizá-lo e apresentar uma sistematização de exame psicológico que permitisse sua identificação precoce.

Com base na teoria de Luria, principalmente no que se refere aos Sistemas Funcionais da Linguagem, a autora

25
Kellist

estabeleceu os critérios que seriam adotados para a classi
ficação dos grupos estudados.

Surgiu a necessidade da composição de dois grupos distintos, onde a variável utilizada fosse o nível de maturi
dade (Prontidão para Alfabetização). Um grupo foi formado por crianças que não apresentavam problemas para alfabeti
zação e outro por crianças que apresentavam prováveis problemas de alfabetização.

Os grupos foram extraídos de uma população comum, de crianças que se candidatavam a la. série, de inteligência normal, isentas de problemas graves do ponto de vista afe
tivo-emocional e de nível sócio-econômico correspondente a classe média e média inferior.

A seleção dos grupos, realizada através da utili
tização de instrumentos aplicados frequentemente pela Psico
logia, foram adaptados por Ana Maria para essa pesquisa em Educação, sendo utilizados os seguintes instrumentos para esta seleção:

- . *Teste Metropolitano de Prontidão* - escolhido pela capacidade de fornecer indicação sobre a prontidão da criança para a alfabetização.
- . *Teste INV* - por visar a verificação da inteli
gência e por ser um dos poucos testes de inteli
gência validados em nosso país.
- . *Questionário M* - pela necessidade de julgamento da professora a respeito de seus alunos, nos as
pectos intelectuais (capacidade mental), especí
ficos (funções específicas), de experiência(cur
rículo oculto), social e afetivo.

Provas Pedagógicas, Estudos Neurológicos e Psico
lógicos foram os instrumentos usados para comparação dos gru
pos e estudo de suas características.

Os aspectos pedagógicos foram estudados através do exame de aproveitamento escolar e da verificação das difi

culdades específicas mais frequentes em crianças com problemas de aprendizagem.

op
Kellist

Exames eletroencefalográficos e exames clínico-neurológicos, para o estudo dos aspectos neurológicos.

Entrevistas com mães e roteiro de provas psicológicas para verificar os aspectos psicológicos e a Escala de Inteligência de Wechsler (WISC), utilizada apenas para enriquecimento do conhecimento das características da organização intelectual das crianças estudadas.

Os resultados do Teste Metropolitano foram divididos em duas categorias: prevendo fracasso e prevendo sucesso escolar. A estas categorias foram correlacionados os resultados das provas psicológicas, utilizando o método estatístico de correlação bisseral e critério de Faverge para estabelecer os níveis de confiança.

As correlações encontradas foram satisfatórias para comprovar a validade da escolha dos Testes.

Ana pretendia comprovar a existência do quadro que se convencionou chamar "Disfunções Psiconeurológicas de Aprendizagem da Leitura e da Escrita", descrever-lhe as características e sistematizar uma metodologia diagnóstica.

Os dados apresentados foram analisados sob enfoque teórico, permitindo as seguintes conclusões: na população estudada, existia um determinado grupo que apresentaria dificuldades para a alfabetização, apesar de possuir nível mental normal, integridade da aparelhagem sensorial e não apresentar distúrbios afetivos que pudessem ser considerados como causa do problema. Estas crianças apresentavam uma síndrome decorrente de distúrbios no sistema funcional de linguagem. Esta síndrome, apesar de evolutiva, seria detectável na época da alfabetização, mas raramente era percebida pelas mães e professoras. Os instrumentos utilizados permitiram a identificação das crianças portadoras de "disfunções psiconeurológicas" antes da aprendizagem da leitura e da escrita.

Ana Maria, depois de concluir sua tese, percebeu a

27
Xausse

necessidade de novas investigações para o maior conhecimento dos complexos processos que condicionam a alfabetização.

Nesta pesquisa, percebemos novamente a influência de sua formação em Psicologia Clínica, a Teoria de Piaget norteando esse trabalho, a utilização de testes e a preocupação em detectar as deficiências e não as potencialidades.

Ana Maria deu continuidade às suas pesquisas, realizando outro trabalho Alfabetização: um Problema Interdisciplinar, (Poppovic, 1971) abordando o mesmo problema, com o mesmo enfoque acrescentando-lhe outra variável além da prontidão: o nível de inteligência mental. Neste trabalho utilizou mais uma vez os conceitos da área psicológica aliados aos métodos pedagógicos.

Considerou a idade de 6 e 7 anos propícia a alfabetização, entretanto observou que o critério cronológico não pode ser o único para admissão de crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. Outros aspectos devem ser considerados como: melhor conhecimento da realidade psicológica da criança quanto ao nível de aptidões e capacidades que deve possuir. Dentre os aspectos psicológicos que determinam a maturidade das crianças, três deles foram destacados: o aspecto intelectual, o afetivo-social e o psico-neurológico.

No aspecto intelectual, foram novamente utilizadas as etapas do desenvolvimento de Piaget e considerou que a criança na fase das operações concretas (6-7 anos) adquire dois princípios fundamentais para a alfabetização "a invariância e a reversibilidade", que permitem a realização das operações cognitivas para este processo.

No aspecto afetivo-social, Ana Maria constatou também a necessidade de um grau de amadurecimento que influi no processo de alfabetização. Trata-se da capacidade da criança de desprender-se daquelas características infantis de correntes do grupo familiar e adaptar-se para resolver as crises provocadas pelas mudanças exigidas no novo grupo social.

No aspecto psico-neurológico ressaltou a importância da evolução harmoniosa das *funções específicas*, pois qualquer falha neste processo integrativo traria como consequência disfunções psico-neurológicas.

O conhecimento do nível de prontidão para a alfabetização, com caráter mais objetivo, foi investigado por Ana Maria através dos mesmos instrumentos utilizados na seleção dos grupos da pesquisa anterior. A autora, neste momento de seu trabalho, pretendia detectar quais os fatores mais importantes para a alfabetização e de que forma o fator inteligência e maturidade influíam neste processo.

Ana Maria já havia verificado em sua pesquisa sobre Alfabetização e Disfunções Psiconeurológicas (Poppovic, 1968) que a maturidade é fundamental para o processo de alfabetização. Entretanto, para esta pesquisa levantou as seguintes hipóteses: "Durante o processo de alfabetização, realizado aos 6 anos de idade, o rendimento pedagógico da criança é diretamente proporcional a sua capacidade intelectual".

"A capacidade intelectual conseguiria compensar as dificuldades que porventura houvessem, devido a pequenas disfunções de caráter psico-neurológico". (Poppovic, 1971, p.77)

Os grupos, para esta pesquisa, foram assim organizados: foram selecionados da população de um Grupo Escolar da cidade de São Paulo, onde não se alfabetizava. Desta totalidade, foram selecionados o Grupo Experimental e o Grupo de Controle.

O Grupo Experimental foi dividido em três subgrupos, de acordo com as categorias de nível mental: crianças de inteligência inferior; crianças de inteligência média e crianças de inteligência acima da média.

A seleção foi feita através da verificação do nível mental, do grau de prontidão para alfabetizar e da observação da professora através do primeiro questionário.

O nível mental foi levantado através da aplicação do Teste INV.

O grau de maturidade foi verificado com o Teste ²⁹ *Reun* Metropolitan de Prontidão, auxiliado pelo questionário pre enchido pelos professores.

Escolheu-se um grupo de crianças que apresentaram um Índice quantitativo indicando insuficiência de prontidão para alfabetização.

Através do mesmo tipo de seleção foi formado o Grupo de Controle. Formaram-se dois grupos: um com sinais de maturidade e outro não.

Depois foram divididos em duas classes, organi zadas de forma que cada classe tivesse um peso semelhante em todas as características acima mencionadas na constituição de cada classe, metade das crianças eram portadoras de sinais de imaturidade, enquanto seus pares não o eram.

Cada professora lidaria com classes bem seme lhantes e sua influência recairia tanto sobre as crianças de maturidade normal, com sobre seus pares.

As duas professoras responsáveis receberam minu ciosa e rotineira orientação pedagógica.

A metodologia de ensino empregada foi semelhante, pois foram usados o mesmo material e ritmo de trabalho.

Durante o ano foram aplicadas provas pedagógicas em junho, setembro e novembro.

A variável inteligência e interação não apresenta ram níveis de significância, ao passo que a variável maturi dade foi significativa nas três verificações pedagógicas rea lizadas.

Os dados analisados na pesquisa levaram a con clusão que a maturidade é mais influente no processo de alfa betização do que a capacidade mental e que as crianças pode riam ser alfabetizadas com a condição de que seu nível de maturidade para esse processo fosse suficiente.

Considerando estas constatações, Poppovic lançou uma nova questão para a abordagem do fracasso escolar. A pron

30
P. L. M. F.

tidão para a aprendizagem da leitura e da escrita dependia do desenvolvimento de uma série de habilidades específicas e experiências, às quais as crianças pobres não tinham acesso. Logo, o fracasso escolar estaria diretamente ligado a pobreza.

Preocupou-se com a discriminação as quais as crianças de classes populares sofriam na escola, resultante de fatores ambientais, utilizando o termo marginalização cultural.

Partindo do pressuposto de que os esforços e as reformas educacionais deveriam basear-se num conhecimento da realidade a que se destina, fez uma pesquisa nesta área com o nome de Marginalização Cultural: Uma Metodologia para seu Estudo, (Poppovic, 1973). Esta pesquisa tinha como objetivo verificar a possibilidade de identificar fatores ambientais, predominantes nos grupos de nível sócio-econômico baixo, que pudessem redundar em má realização escolar e estudar, de forma exploratória, algumas características de um grupo de jovens considerados marginalizados culturais na tentativa de levantar hipóteses para trabalhos futuros.

Foi dado ao quadro do estudo deste trabalho o nome marginalização cultural por melhor caracterizá-lo. Foi entendido como marginalização cultural, "o processo que resulta dos fatores ambientais (condições de vida e aspectos culturais) atuantes de modo constante nos níveis sócio-econômicos baixos e que, por suas características são importantes na determinação do fracasso vital dos indivíduos e na manutenção de seu baixo nível de participação na sociedade global". (Poppovic, 1975, p.11).

Segundo a autora as classes populares possuem uma subcultura que é a transformação da cultura da classe dominante e apresentam características próprias diferentes da cultura dominante. Quando, a criança começa a frequentar a escola, depara-se com uma instituição mantida e organizada segundo os padrões da classe média.

A escola, inicia um processo de marginalização

das crianças de baixo nível sócio-econômico por desconhecer e desvalorizar os valores culturais de sua classe social. Esta marginalização se dá através do sistema educacional, currículo e professores.

A escolha do termo *marginalização cultural* para caracterizar este processo deveu-se a inadequação de outros conceitos já existentes. As nomenclaturas utilizadas por autores estrangeiros deveriam ser traduzidas como "privação cultural", "carência cultural" ou "deficiência cultural" e foram rejeitadas por significarem falta de cultura e compararem, de forma negativa e pejorativa a cultura das classes populares com a das classes dominantes.

O grupo estudado foi formado por 112 jovens, de um ginásio estadual da cidade de São Paulo, acompanhados durante quatro anos, em que realizaram o curso ginásial, que por circunstâncias fortuitas formavam dois grupos distintos do ponto de vista sócio-econômico e cultural.

Pelo fato de frequentarem a mesma escola, submetidos ao mesmo processo pedagógico e educacional e pelo caráter experimental da escola, com características curriculares distintas das demais escolas, optou-se em aproveitar esse grupo já formado, ao invés de selecionar numa população a amostra mais indicada para a pesquisa.

Foram utilizados alguns materiais já existentes na escola, como registros de informações, etc. Este material foi associado a instrumentos e materiais planejados para este trabalho. O trabalho foi dividido em duas etapas: índice de marginalização e características psicológicas de um grupo culturalmente marginalizado.

O "Índice de marginalização", consistia no conjunto de fatores ambientais, teoricamente citados como fatores de privação, que poderiam ser responsáveis pela deficiente realização escolar.

Para desenvolver este índice foram adotados os seguintes passos empíricos: classificação da amostra em duas variáveis - nível sócio-econômico e realização escolar; se

32
Ferreira

leção de fatores ambientais que pudessem determinar o fracasso escolar; verificação de quais destes fatores mantinham, concomitantemente, associação com nível sócio-econômico baixo e baixo rendimento na escola; análise das inter-relações dos fatores para identificar a importância de cada um no seu papel de variáveis incidentes do quadro de marginalização cultural.

Para a elaboração do "índice de marginalização", foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Avaliação do rendimento escolar
- Entrevista sócio-econômica
- Lista de comparecimento dos pais às reuniões da escola
- Questionários respondidos pelos alunos sobre aspirações, interesse na realização escolar, interação verbal
- Entrevista com a família sobre aspiração e ambiente familiar

As características psicológicas foram elaboradas à partir dos seguintes instrumentos:

- Teste INV
- Sociogramas bi-anuais
- Ficha de avaliação e ajustamento emocional e social
- Teste de vocabulário
- Escala de auto-conceito
- Teste de resistência a frustrações de Rosenzweig

Com base na análise comparativa, realizada nesta pesquisa, Ana Maria concluiu que o nível sócio-econômico influenciou diretamente no processo de aprendizagem, entretanto preocupou-se em detectar quais os fatores ambientais que influem significativamente no rendimento escolar. A identificação destes fatores permitiria uma atuação no sentido de modificar o meio familiar e a estrutura escolar e fornecer subsídios para a elaboração de um currículo que atendesse a esta população.

Em 1975 a equipe da Fundação Carlos Chagas, coordenada por Ana Maria Poppovic fez uma pesquisa nos Parques Infantis de São Paulo com o título de Marginalização Cultural

tural -subsídios para o currículo pré-escolar.(Poppovic,1975).

33
Poppovic

O objetivo da pesquisa foi obter dados capazes de caracterizar crianças de 4 a 6 anos de idade, frequentadoras de Parques Infantis da cidade de São Paulo, com a finalidade de organizar um currículo de intervenção destinado a diminuir o número de repetências em nível de ensino fundamental.

Percebe-se uma diferença acentuada na forma de tratamento do objeto de estudo. A ênfase dada aos aspectos psicológicos nos trabalhos anteriores foi minimizada e associada à fatores sociais. O fracasso escolar, antes somente atribuído à criança ou ao seu meio-ambiente desfavorecido, foi também atribuído à escola pela sua inadequação curricular; deficiente formação das professoras; falta de recursos materiais, etc. Contudo, embora reconhecesse a inadequação da escola à cultura popular, ao invés de tentar mudanças no sistema educacional a autora propõe a elaboração de um programa de aprendizagem que supra estas "deficiências" da classe popular.

A autora considerou duas posições teóricas como fundamentais, que abordavam os seguintes aspectos: "As influências ambientais exercem papel relevante e determinante no desenvolvimento intelectual do indivíduo"; "os primeiros anos de vida constituem a etapa mais importante desse desenvolvimento". (Poppovic,1975,p.8).

Analizou o problema da evasão e fracasso escolar, à partir desses pressupostos teóricos, levantando o problema da marginalização cultural.

Comparou o desenvolvimento das crianças de classe popular com as de classe média e concluiu que as experiências da criança das classes dominantes (currículo oculto) são facilitadores do processo de alfabetização.

Considerou as crianças de classes populares com uma defasagem na aprendizagem em relação às crianças de nível sócio-econômico médio e alto, em função do seu meio-ambiente desfavorável às experiências necessárias à aprendizagem.

Apesar de ter feito uma análise mais profunda do

problema do fracasso escolar, relacionando-o à fatores sociais, políticos e econômicos e a uma política educacional voltada para a classe dominante, propôs como solução o planejamento de um currículo voltado para as classes populares, que levasse em consideração as maiores fragilidades e áreas problemáticas destas crianças e de suas famílias.

Foram comparados dois grupos de crianças de classe média e classe alta, e um outro de crianças culturalmente marginalizadas na faixa dos 4 aos 6 anos de idade. Foram considerados como padrões ideais para previsão a boa realização escolar das crianças de classe média e alta de escolas particulares. Da comparação dos resultados das crianças marginalizadas com o padrão ideal, obtiveram-se subsídios para a elaboração dos currículos de intervenção nos Parques Infantis e posteriormente à elaboração do Projeto Alfa.

O trabalho de campo foi feito por um grupo de treinadores e entrevistadores, estudantes de psicologia, no contato com mães e crianças.

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

Instrumento Cognitivo - para avaliação dos conteúdos de matemática, linguagem, ciências e estudos sociais.

INTRA - relatório de observação de comportamento (feito pelos treinadores)

Teste de AUTO-CONCEITO - para avaliar a imagem que a criança faz de si mesma (feita pelos treinadores)

EXTRA - relatório de observação de comportamento em situações livres (feito pelo professor)

Entrevista com mães - para colher dados sobre as diferenças ambientais, culturais e educacionais dos dois grupos (feita pelos entrevistadores)

Os dados foram tratados através de cálculos de

35
Klein

porcentagem para os aspectos descritivos; comparações médias e correlações entre o desempenho das crianças e outros aspectos interferentes no rendimento escolar.

Os resultados mostraram que existe uma defasagem de dois anos na capacitação de realização das crianças de nível sócio-econômico baixo em relação às de nível sócio-econômico médio e que estas diferenças de desempenho vão aumentando gradativamente com o passar dos anos.

Analisando os dados, observou que as diferenças entre os dois grupos acentuou-se nas áreas de matemática e bases para leitura, concluindo que isto se dava em consequência da preparação pelas quais as crianças de classe média adquiriam na rede particular de ensino. Os conteúdos específicos transmitidos a este grupo de crianças estão diretamente relacionados aos itens dos testes aplicados nestas áreas. Esta fato explica o bom desempenho destas crianças nos testes aplicados.

Considerando as funções psiconeurológicas como base para a maturidade necessária à alfabetização e as operações cognitivas como instrumental necessário para o raciocínio, associando-os aos resultados deficientes das crianças de nível sócio-econômico baixo nestas áreas, concluiu mais uma vez que o fracasso escolar estava diretamente ligado a falta de treinamento e desenvolvimento das funções específicas para a alfabetização.

Nas conclusões da pesquisa percebemos que os dados levantados em sua hipótese foram comprovados. Esta comprovação justificou a necessidade da mudança nos objetivos da educação pré-escolar. Segundo a equipe, o objetivo tradicional, destinado apenas à socialização e adaptação afetiva da criança, deveria ser substituído por um objetivo específico, com currículo estruturado, visando o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem, da capacidade de abstrair, categorizar, solucionar problemas e tomar decisões. Foi atribuída à pré-escola, dentre suas funções, a de "preparar" as crianças de classes populares, através de um treinamento

específico para um bom desempenho escolar, suprimindo suas "de
fasagens" em relação às crianças de classe média.

Os dados sobre os aspectos ambientais, das crianças culturalmente marginalizadas, obtidos nas entrevistas com mães, foram correlacionados aos resultados do instrumento cognitivo com o objetivo de relacionar a realidade ambiental com o desempenho escolar. Os resultados mostraram a existência da relação entre ambiente "desfavorável" ao baixo desempenho na execução do instrumento cognitivo.

Os dados sobre os aspectos culturais não foram comparados no sentido de respeitar as diferentes realidades culturais. Foram apenas descritos, servindo como instrumento para o melhor conhecimento da realidade cultural das crianças as quais se destina o currículo, sendo indispensáveis para o estabelecimento dos objetivos e para o treinamento dos professores, esclarecendo-os sobre as características culturais, sociais e educacionais de seus alunos.

A equipe responsável por esta pesquisa, objetivou, a partir dos dados obtidos, formular um currículo de pré-escolar, especialmente destinado às crianças culturalmente marginalizadas dos Parques Infantis e, quando implantado, avaliá-lo para verificar os benefícios que poderia trazer em nível de 1º Grau.

Para a elaboração deste currículo, foram destacados alguns princípios norteadores:

- 1º - Enfatizar o processo da aprendizagem, muito mais que o produto, isto é, aprender a aprender e não aprender de determinadas coisas.
- 2º - Enfatizar o desenvolvimento da habilidade de solucionar problemas, envolvendo constantemente comportamentos de tomadas de decisão.
- 3º - Enfatizar o desenvolvimento da capacidade de livre comunicação e para alcançá-lo devem prever-se e incentivar, constantemente, atividades de interação verbal, de diálogo, de participação de verbalização de críticas e

37
P. Alves

reivindicações, de expressão de sentimentos e conscientização das "aprendizagens auto-possuídas".

- 4º - Desenvolver o *auto-conceito* da criança de forma a permitir-lhe a aquisição de um comportamento independente que seja auto-conhecido, habilitando-a a enfrentar e manipular as situações com que se defronta.
- 5º - Envolver os pais e encorajar seu comprometimento com os objetivos do programa de modo tal que o relacionamento escola-família seja um caminho profícuo nos dois sentidos; e, ainda usar esse relacionamento e o que dele resulta, como retro-alimentação para a constante atualização da programação em uso.
- 6º - Centrar o currículo em áreas psicológicas, devendo com isto entender-se, especificamente, operações cognitivas e funções psiconeurológicas - as duas áreas mais fundamentais e onde maiores carências foram encontradas. Os conteúdos programáticos passam a um segundo lugar, ficando vinculados às áreas que chamamos psicológicas.
- 7º - Observar no desenvolvimento das áreas, uma sequência hierárquica em termos de níveis de dificuldade.(Poppovic,1975)

Com base nos resultados de uma série de estudos sobre a alfabetização e para melhor conhecer e agir sobre ela, a equipe da Fundação Carlos Chagas, coordenada por Ana Maria, e com o apoio financeiro da Fundação Van Leer, iniciou em 1976, a elaboração de um programa curricular: o Programa Alfa. O programa foi destinado às crianças de baixa renda, pois são estas que convivem com o fracasso escolar.

Ana Maria adotou a vertente teórica que assumia uma posição cognitiva, isto é, preocupou-se com o processo e o resultado do conhecimento para a formulação dos princípios norteadores do currículo do Programa Alfa no seu trabalho Bases Teóricas do Programa Alfa. (Poppovic,1982)

Na elaboração das bases teóricas deste Programa foram destacados quatro princípios norteadores, com base nas abordagens teóricas de outros autores e nos princípios ado

tados para a elaboração do currículo para os Parques Infantis de São Paulo.

O primeiro princípio foi relativo a processo ver sus conteúdo. Ana Maria reconheceu que o "conteúdo" básico de um currículo cognitivo era o próprio processo do pensamento, o que frequentemente chamamos de conteúdo (assunto a en sinar) foi classificado de conteúdo secundário. Este princípio foi assim anunciado pela autora: "Enfatizar o processo da aprendizagem muito mais que o conteúdo - isto é, aprender a pensar é muito mais importante do que aprender determina das coisas. Dessa forma, serão necessariamente desenvolvidos tanto a habilidade de solucionar problemas quanto os compor tamentos de tomada de decisão, capacidades indispensáveis para o desenvolvimento intelectual desejado".(Poppovic,1982,p.33)

O segundo princípio destacou a importância da lin guagem, considerando-a um meio de traduzir a experiência e desempenhando um papel poderoso na implementação do conheci mento.

Ana Maria expressou, desta forma, o segundo prin cípio: "Estimular por todos os meios o enriquecimento da lin guagem, ou seja, a capacidade de comunicação livre, pois a habilidade para verbalizar é fundamental para o desenvolvi mento da capacidade de raciocinar. A linguagem deve se usada como instrumento vital para aquisição de novas aprendiza gens, organização dos processos mentais e planejamento de atitudes e comportamentos".(Poppovic,1982,p.33).

O terceiro princípio refere-se à motivação, apren dizagem e auto-conceito. Ana Maria adotou as idéias de David'Ausubel e Maslow à respeito do inter-relacionamento en tre motivação, autoconceito e realização escolar.

Decorrente das colocações desses autores, surgiu o terceiro princípio norteador do Programa Alfa: "Desenvolver o autoconceito positivo na criança, de modo a permitir-lhe ao lado da necessária motivação para aprender, a aquisição de um comportamento independente que seja autoconhecido, habi

litando-a a manipular as situações com que se defronta". (Poppovic, 1982, p.34).

O quarto princípio norteador do Programa Alfa relaciona-se às características culturais e adequação da realidade. Este princípio foi assim enunciado: "Levar em consideração o meio ambiente e as características que serviram de base para a definição da pessoa do aluno e de sua família, sejam elas psicológicas ou culturais, atentando para que o programa ofereça, dentro das possibilidades, soluções adequadas à nossa realidade". (Poppovic, 1982, p.34). Para bem definir a posição da autora quanto a este quarto princípio, cabe esclarecer que entre os dois extremos frequentemente adotados em relação a cultura popular, o de subestimar e superestimar essa cultura, Ana Maria adotou o meio-térmo indicando que "o currículo adequado é aquele que respeita o ambiente, aquele que ensina a ler, a escrever e a se comunicar usando a linguagem da comunidade mas indo muito além dela aquele que leva em conta os valores e as aspirações dos diversos grupos sem abdicar da utilização de conhecimentos universais para promover um crescimento contínuo nas estruturas mentais das crianças". (Poppovic, 1982, p.35).

Considerando estes princípios, foi constatado que o fracasso escolar estava relacionado aos dois pontos vulneráveis na sala de aula: professor e aluno. O professor por pertencer a um sistema escolar em geral pobre, carente de material didático, e desamparado de recursos técnicos e de possibilidades de aperfeiçoamento, muitas vezes sem formação suficiente, trabalhando de forma intuitiva. O aluno por ser proveniente de um meio econômico e culturalmente desfavorecido, não atinge o que a escola exige.

Ana Maria acreditou que o problema só poderia ser solucionado atacando-se com profundidade esses dois pontos. De uma parte, deveria ser oferecido à criança o atendimento pré-escolar para suprir as deficiências que se instalam nesta etapa e desenvolver uma capacidade de aprendizagem satisfatória. De outra parte, deveriam ser atendidas as falhas do sistema escolar, tanto administrativamente como

pedagogicamente, e reformulados os programas dos cursos de formação de professores, com especial atenção à 1ª. série.

Entretanto, essas soluções eram muito despendiosas e complexas, surgindo então a necessidade de soluções alternativas para minorar o problema.

Partindo desta posição, e com base nos resultados de nove anos de pesquisa foi lançado o Programa Alfa. (Popovic, 1977).

O Programa Alfa apresentava algumas características que o diferenciava de outros Projetos. Dentre elas destacamos: o programa destina-se concomitantemente a professor e aluno; tinha duração de três anos; abrangia toda a programação das três primeiras séries primárias, fornecendo material pedagógico para o aluno e professor; destinava-se com ênfase especial à criança marginalizada, embora não excluísse as outras.

As pesquisas realizadas demonstraram que as crianças pobres, que provem de lares desprovidos de recursos, não apresentaram elementos que favoreciam a alfabetização, e que a permanência média dessas crianças na escola é exatamente três anos, após os quais se dá a evasão. Muitas vezes esse tipo de criança é julgada pela professora, intuitivamente, como incapaz de aprender. Logo nos primeiros meses de aula, a criança é avaliada e colocada à parte do grupo.

Ana Maria acreditava que se a esta criança e a esta professora fosse dada uma oportunidade, através de maior disponibilidade para aprender e ensinar, materiais e técnicas de ensino adequadas e orientação para seu uso, este panorama poderia mudar.

Considerando que este Programa destinava-se à criança carente, supôs-se que o Governo poderia distribuí-lo gratuitamente às escolas da rede oficial. O material foi pensado com a finalidade de obter-se maior durabilidade e maior eficiência educativa e baixo custo.

Como a criança de classes populares difere da criança de classe média (para qual a escola está estruturada),

41
Sellest

pois não tem acesso ao currículo oculto, organizou-se um período introdutório que possibilitaria o desenvolvimento de esquemas mentais necessários para a alfabetização e matemática, semelhante ao currículo elaborado para o pré-escolar.

A alfabetização não foi considerada a meta mais importante a ser alcançada, mas o desenvolvimento do pensar. Com este objetivo e com uma orientação cognitiva, a etapa de instrumentação enfatizou a capacidade de raciocínio, de pensamento crítico, de capacidade de solucionar problemas e questionar situações. Foram incluídos também nesta etapa certas atitudes, motivações e desenvolturas que foram consideradas indispensáveis para a vida futura. chamadas "habilidades de sobrevivência".

"O Programa Alfa é composto de 3 etapas. Alfa-Um, Alfa-Dois e Alfa-Três. É formado por um conjunto de materiais integrados e sequenciados que pretende dar a professora a programação completa de ensino para alunos de qualquer nível sócio-econômico, em qualquer região do país". (Popovic, 1977, p.45).

Serão anexados neste trabalho os prospectos relativos ao material correspondente a cada etapa do Programa Alfa.

Foi feito um levantamento das palavras que poderiam ser usadas para a alfabetização, mas verificou-se a inexistência de um universo vocabular brasileiro que satisfizesse as necessidades do Programa. Surgiu então, a solução seguinte: com o material que as crianças recebem constroem suas próprias palavras e frases.

O Programa Alfa foi submetido a uma avaliação formativa durante o processo de sua elaboração. Foram avaliados: a adequação do material à didática proposta, a durabilidade e aceitação do material, a sequência das unidades, etc...

Ao longo de sete anos de utilização do Programa Alfa, Ana Maria acompanhou os esforços das Professoras e Secretarias de Educação de todos os Estados brasileiros. Com base neste acompanhamento deixou praticamente pronto a reformulação do Programa Alfa, que a Abril Educação levou a cabo

depois de sua morte.

Atualmente o Programa vem sendo adotado pela rede oficial de ensino, em quase todos os Estados do Brasil, com exceção de Minas Gerais, Sergipe, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

A Abril Cultural através da Casa Alfa, sob a direção de Lia Rosemberg gerente nacional das Casas Alfa e uma das autoras que formavam a equipe que criou o Programa Alfa, vem prestando assistência técnica aos professores que utilizam o Programa, dando continuidade ao trabalho de Ana Maria Poppovic. Neste trabalho percebemos a preocupação de Ana em oferecer uma didática nova que considerasse também as características sócio-culturais, utilizando um material concreto, variado e adequado às etapas de desenvolvimento e envolvendo uma orientação teórica e prática bastante completa para a professora.

Entretanto, o Programa Alfa apesar de incluir um treinamento em serviço para a professora, destinava-se essencialmente ao aluno.

Considerando o despreparo da professora como um dos fatores que mais significativamente contribuam para o fracasso escolar, e que esta professora precisava de maiores conhecimentos, novos recursos didáticos adequados, de apoio e motivação psicológica além de libertar-se de atitudes e valores que, mesmo inconscientemente, influem negativamente no processo de ensino-aprendizagem, a equipe coordenada por Ana elaborou Pensamento e Linguagem - Programa de Aperfeiçoamento para Professores das 1as. Sêries - em 1979 e 1980, para cuja realização a Fundação Carlos Chagas recebeu apoio financeiro total da Fundação Bernard Van Leer, de Haia, Holanda.

Este projeto foi baseado na análise crítica dos treinamentos existentes. Considerando estas críticas, ficou estabelecido que o treinamento deveria ser curto para prevenir a evasão, a linguagem deveria servir tanto a professora leiga como as de formação mais sofisticada, deveriam ser evitados textos de leitura difícil e o treinamento deveria ser

43
Luis F

viável com relação as possibilidades econômicas dos diferentes sistemas educativos.

A equipe preocupou-se principalmente em explorar os aspectos de nível cognitivo e afetivo que influenciam diretamente a aprendizagem. Estes aspectos foram traduzidos em dois objetivos para o treinamento: dar a professora uma visão crítica de sua atuação profissional, com base na realidade que a cerca e também nas teorias dos processos psicológicos e educacionais fornecendo uma sistemática de trabalho e modelos concretos de atuação.

Os recursos considerados mais adequados para este treinamento foram: material impresso para atingir os aspectos predominantemente cognitivos e filmes para tudo que diretamente se referisse a valores, crenças e mudanças de atitude. O material impresso foi adotado pelo seu baixo custo, envio fácil pelo correio, capacidade de viabilizar a instrução, facilidade de conservação e disponibilidade para consultas. Os filmes traziam a vantagem de permitir o acesso de informação a grande número de professores por meio de televisões educativas.

Neste programa Pensamento e Língua (Poppovic, 1981) surgiram características inovadoras para a aprendizagem como: o uso da ordem lógica (define primeiro, depois dá exemplos) e da ordem psicológica (do concreto ao abstrato, do próximo ao distante, do particular ao geral).

Neste treinamento verificou-se a necessidade da apresentação dos assuntos em pequenas "doses", de forma certa e parcelada. As informações atingiam um nível cada vez mais completo, até chegar ao ponto desejado. Desta forma, as professoras desenvolviam o conhecimento auto-possuído. O tipo de linguagem adotado para o treinamento foi fácil, simples, direto e acessível. O apoio a motivação e o estímulo ao auto-conceito foram os recursos empregados para obter disponibilidade das professoras.

A avaliação do Programa foi realizada com o objetivo de verificar qual a maneira mais adequada de organizar

44
Serraf

transmissão desses conhecimentos para diferentes tipos de professoras. Para esta verificação foram utilizadas três tipos de avaliação. O primeiro para a análise da metodologia adotada no treinamento, o segundo para verificar, por meio dos efeitos produzidos à nível dos alunos, os resultados do treinamento recebido pelas professoras. O terceiro tipo de avaliação foi utilizada para testar o impacto do treinamento em diferentes clientelas, procurando definir quais tipos profissionais da educação poderiam aproveitar melhor o material.

As avaliações foram realizadas através do uso de questionários, testes e outras medidas quantitativas, misturadas com entrevistas não diretivas, opiniões, presença ativa em reuniões de crítica, uso de técnicas de observação com participação nos processos, depoimentos, interpretações no estilo de estudos de casos e relatórios não convencionais.

Ana Maria e sua equipe sentiram a necessidade de avaliar o próprio processo escolhido para a avaliação do treinamento, ou seja, analisar os acertos e desacertos da posição metodológica adotada para a avaliação. Esta proposta representava uma inovação distante das metodologias tradicionais, trazendo algumas dificuldades pois as próprias avaliadoras (treinadoras) estavam sendo avaliadas. Os membros da equipe, em maior ou menor grau sentiram dificuldade de se livrar do antigo esquema de avaliação, mas finalmente foi assumida uma posição dialética e uma metodologia participativa. O mito da neutralidade do trabalho científico foi rejeitado e os avaliadores tiveram consciência do viés que carregavam. "A tentativa de encontrar novos caminhos metodológicos foi, em parte bem sucedida, mas não se chegou a nenhum modelo estruturado de método". (Poppovic et alli, 1981 p.58). Do ponto de vista pessoal e profissional esta tentativa foi muito enriquecedora pois possibilitou, por meio da participação, abranger, entender e realizar a total dimensão do treinamento de Pensamento e Linguagem.

O saldo da avaliação foi considerado positivo, tanto em relação ao método como em termos do aperfeiçoamento

45
Sena

profissional da equipe". (Poppovic et alli, 1981, p.58).

Percebemos no trabalho de Ana Maria Poppovic uma integração e evolução nos trabalhos elaborados. Alguns aspectos foram comuns neles como a análise do desenvolvimento da criança a partir de uma linha evolutiva, caracterizando cada etapa; utilização de conhecimentos teóricos adquiridos na área de Psicologia; análise dos dados através de técnicas estatísticas; preocupação com as deficiências; interesse pelos aspectos relacionados ao fracasso escolar, principalmente com a alfabetização.

Em seu primeiro trabalho, sistematizou seus conhecimentos da área psicológica e tentou caracterizar os aspectos determinantes da prontidão para a alfabetização.

Posteriormente, relacionou a falta de prontidão ao fracasso escolar e elaborou uma instrumentação para delectar o nível de maturidade para a alfabetização. Definiu as Disfunções Psiconeurológicas para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita como consequência do desenvolvimento desarmônico das funções específicas.

À partir da constatação de que o sucesso na aprendizagem estava relacionado ao bom desenvolvimento das funções específicas, acrescentou mais uma variável para ser analisada: a inteligência. Tentou identificar qual o fator mais influente e determinante no sucesso alfabetização: nível mental ou maturidade. Após a análise dos resultados desta pesquisa, concluiu que a maturidade era indispensável e exercia maior influência na aprendizagem da leitura e da escrita.

Observamos que desde o início dos seus estudos até esta época de seu trabalho havia uma ênfase nos aspectos psicológicos para analisar e explicar o fracasso na alfabetização. À partir de 1973, houve uma modificação na sua visão, pois embora continuasse a utilizar teorias e instrumentos psicológicos, começou a considerar, também, como determinantes do fracasso escolar, os aspectos sociais e o próprio sistema educacional. Partindo dessas modificações em sua

46
SILVANA

linha de pensamento, começou a relacionar os problemas de aprendizagem, especificamente ligados à repetência e evasão escolar nas 1ª séries do 1º grau, aos aspectos sócio-econômicos, criticando a educação compensatória e lançando o conceito de *marginalidade cultural*. Associou fracasso escolar não só às deficiências das crianças de classes desprivilegiadas e de seu meio-ambiente, mas também às falhas do sistema escolar. Considerando estes pressupostos, liderou a equipe da Fundação Carlos Chagas orientando trabalhos nesta área. Formulou considerações teóricas, tentando caracterizar o aluno das classes populares, em sua pesquisa em 1973, e relacionou o fracasso escolar à *marginalidade cultural* decorrentes dos fatores ambientais e culturais desfavoráveis.

Posteriormente, tentou comprovar a hipótese levantada na pesquisa anterior, comparando crianças marginalizadas e de classe média, tomando o segundo grupo como padrão ideal. Da comparação dos resultados dos dois grupos, concluiu que as crianças de nível sócio-econômico baixo encontravam-se com uma grande defasagem na aprendizagem em relação às de classe média.

Partindo dos dados obtidos, elaborou o currículo preparatório para a alfabetização, objetivando a equiparação do nível de prontidão das crianças de classes populares ao das crianças de classe dominante. Este treinamento específico, utilizado na rede pré-escolar permitiria às crianças de baixo poder aquisitivo o desenvolvimento de capacidades e experiências semelhantes às adquiridas através do *currículo oculto* ao qual não tinham acesso.

Percebeu a necessidade deste treinamento específico para crianças que ingressavam na 1ª série do 1º grau, que não frequentaram a escola anteriormente.

Elaborou um currículo específico para a alfabetização, durante três anos consecutivos, denominado Programa Alfa. Este Programa foi um marco no seu trabalho por ser a aplicação prática dos seus incansáveis estudos e elaborações teóricas.

47
Aluis

Após quatro anos de acompanhamento e avaliação deste Programa, sentiu a necessidade de um treinamento mais intensivo para as professoras. Este treinamento foi de grande valor pois, além de embasamento teórico e prático para as professoras permitiu sua participação ativa em debates e avaliações.

VI - CONCLUSÃO

48
Buss

A elaboração desta monografia representou uma oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre Ana Maria Poppovic, pesquisadora de enorme valor para a Educação Brasileira, desenvolvendo um trabalho teórico e prático no campo da alfabetização de crianças.

Poppovic foi a educadora de maior representatividade nesta área por dar novo enfoque à problemática da alfabetização das classes populares e tentar solucioná-la através de uma ação pedagógica alternativa e sistematizada.

No momento histórico que a educação pré-escolar, com cunho compensatório, era enaltecida como solução para as falhas do sistema escolar de 1º Grau, a autora questionou a *educação compensatória* e atribuiu também à estrutura da escola a culpa pelo fracasso escolar.

A nível teórico, Poppovic formulou questões e críticas bastante inovadoras para a época. Entretanto, a sua prática apresentou alguns aspectos contraditórios à sua forma de pensar.

Analisando seu trabalho sob uma ótica atual, com base em novos estudos sobre os problemas educacionais, percebemos alguns pontos a serem discutidos. As críticas não invalidam nem desmerecem o valor atribuído à sua obra, pois uma das características de Poppovic era a constante reformulação.

Um dos aspectos de sua teoria que consideramos discutível é a sua visão "clínica" da criança, talvez devido à sua formação em Pedagogia Clínica. Analisou os problemas educacionais partindo das "deficiências" relativas a criança ou ao meio social. Embora criticasse a *marginalização cultural*, contraditoriamente considerou como modelo ideal, em suas pesquisas, as crianças da classe dominante. Consideram-se esses padrões das crianças de classe média como os ideais para uma previsão de boa realização escolar e, da comparação

49
Lemos

dos resultados das crianças culturalmente marginalizadas com tais padrões, obtiveram-se os subsídios para a elaboração dos currículos de intervenção nos Parques Infantis. (Poppovic, 1975, p.9).

Esta visão foi percebida na utilização de instrumentos psicológicos que, partindo de um padrão pré-estabelecido de normalidade, selecionava as crianças através de testes para "medir" a inteligência, a maturidade, a realização escolar, etc. Estas medidas serviam tanto para classificar como para moldar as crianças para um comportamento socialmente definido e esperado. A instrumentalização utilizada foi discriminadora pelo fato de não considerar as características culturais das classes populares e o nível de desenvolvimento intelectual da faixa etária a que se destinava, sendo o nível de exigência muito rígido, influenciando negativamente no desenvolvimento do auto-conceito positivo, tão valorizado pela autora.

Outra questão que merece ser discutida é a tradição existente entre sua crítica à educação compensatória e à sua prática que visava "equiparar" as condições de aprendizagem das crianças das classes populares às dominantes.

Poppovic, embora criticasse a marginalização cultural sofrida pela criança e adotasse uma postura que considerava indispensável uma mudança na estrutura da escola, criticando a educação compensatória, em sua prática educativa, ao invés de dirigir seus esforços no sentido de modificar esta estrutura escolar preocupou-se em preparar crianças para que obtivessem sucesso neste mesmo modelo através de um treinamento específico: Programa Alfa. (Poppovic, 1977).

Segundo a autora, para atingir os objetivos deste Programa seria necessário uma orientação diretiva para as professoras por considerá-las despreparadas para agir com autonomia.

Consideramos que as críticas e sugestões das professoras ao Programa Alfa contrariaram a hipótese de Ana

50
Luis

sobre a "incapacidade dos professores", pois com base nestas críticas partiu para reformulação do Programa. Acreditamos que pelas suas características Poppovic perceberia que os professores poderiam ter mais autonomia e retomaria a ques
tão da diretividade.

Entretanto, compreendemos a intenção de Ana Maria em assumir uma atitude diretiva, pois considerando o profes
sor despreparado, julgou necessário assegurar o mínimo de instrumentalização metodológica para a eficiência do Pro
grama.

O trabalho de Ana Maria Poppovic, embora seja questionado em alguns aspectos, representa uma proposta ino
vadora para a época e suas idéias foram tão fecundas que ho
je, mesmo os autores mais progressistas as consideram e o conceito de marginalidade cultural não foi refutado e ser
viu como ponto de partida para novas questões e propostas al
ternativas.

O aspecto que consideramos mais significativo na ação educativa de Ana foi a abertura para novos caminhos.

Hoje, ã partir das suas idéias, percebemos que é possível buscar soluções para os problemas por ela levanta
dos, com novo enfoque. Acreditamos em uma Escola que consi
dere e valorize o que a criança é, utilizando sua bagagem
cultural e suas características como metodologia para o acesso à Cultura Universal, ao invés de simplesmente adaptá-
-la ao Sistema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

57
Rauisf

- Poppovic, Ana Maria e Moraes, Genny Golubi. Prontidão para a Alfabetização: Programa para o Desenvolvimento de Funções Específicas. São Paulo: Vektor, 1966 -
- Poppovic, Ana Maria. Alfabetização: Disfunções Psiconeurológicas. São Paulo: Vektor, 1968. -
- Poppovic, Ana Maria, Alfabetização: um problema interdisciplinar. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 1971, 2, 1 - 48.
- Poppovic, Ana Maria e Esposito, Yara Lúcia e Cruz, Léa Maria C. Marginalização Cultural: uma metodologia para seu estudo. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 1973, 7, 11 - 34.
- Poppovic, Ana Maria e Esposito, Yara Lúcia e Campos, Maria Machado Malta. Marginalização Cultural: Subsídios para um currículo pré-escolar. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 1975, 14, 7 - 43. -
- Poppovic, Ana Maria. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º Grau, inclusive crianças culturalmente marginalizadas visando ao processo ensino-aprendizagem. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 1977, 21, 41 - 46.
- Poppovic, Ana Maria e Rosemberg, Lia e Grosbaum, Marta e Silva, Teresa e Esposito, Yara Lúcia. Relatório: Pensamento e Linguagem. São Paulo: Melhoramentos, 1981.
- Poppovic, Ana Maria. Bases Teóricas do Programa Alfa, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 1982, 43, 31 - 36.

BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR

52
Luis

- Bastos, Lília da Rocha e Paixão, Lyra e Fernandes, Lúcia Monteiro. Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses e dissertações. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- Berger, Manfredo. Educação e Dependência. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977.
- Brasil. Lei nº 5692, de 11 ago. 1971.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Setor de Educação Pré-Escolar. Uma Nova Perspectiva Nacional. Brasília, 1975.
- _____. Atendimento ao Pré-Escolar. Brasília, 1977
- Bueno, Ricardo. O ABC do Entreguismo no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1980.
- Cardoso, Fernando Henrique e Ianni, Otávio. Homem e Sociedade: Leituras Básicas de Sociologia Geral. São Paulo: Nacional, 1976.
- Castro, Cláudio de Moura. Prática da Pesquisa. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1977.
- Ceccon, Claudius et alli. A Vida na Escola e a Escola da Vida. Petrópolis: Vozes, 1982.
- Cunha, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- Ferreira, Olavo Leonel. História do Brasil. São Paulo: Ática, 1980.
- Freitag, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Moraes, 1980.
- Galliano, Guilherme. O Método Científico. São Paulo: Harper, 1980.
- Gronlund, Norman E. A Formulação de Objetivos Comportamentais para as Aulas. Rio de Janeiro: Rio, 1975.
- Harper, Babette et alli. Cuidado Escola! São Paulo: Brasiliense, 1980.
- Kramer, Sonia. A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.
- Oliveira, João Batista Araújo. Tecnologia Educacional: Teorias de Instrução. Petrópolis: Vozes, 1973.
- Pereira, Luiz e Foracchi, Marialice. Educação e Sociedade. São Paulo: Nacional, 1977.
- Piaget, Jean. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

57
Recus

Poppovic, Ana Maria. Atitudes e Cognição do Marginalizado Cultural. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Sao Paulo, 126, 1972.

. A Escola, a Criança Culturalmente Marginalizada e a Comunidade. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, 30, 51 - 55.

. As Prioridades da Pesquisa em Psicologia da Educação. Trabalho apresentado na XXIII Reunião Anual da SBPC, Curitiba, 1971.

Saviani, Demerval. Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

54
BUSE

ANEXO 1

TESTE METROPOLITANO DE PRONTIDÃO

55
LUMF

TESTE METROPOLITANO DE PRONTIDÃO FORMA R

Gertrude H. Hildreth, Ph. D. Nellie L. Griffiths, M. A.

Adaptação e Padronização: Ana Maria Poppovic

MANUAL DE APLICAÇÃO

DISTRIBUIÇÃO
GRATUITA
CORTESIA DA EDITORA

Copyright © 1949 Harcourt, Brace & World - New York
Copyright © 1966 Vetor Editora Psico-Pedagógica Ltda. - São Paulo
É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, para
qualquer finalidade, sem autorização expressa dos editores



VETOR
EDITORA PSICO-PEDAGÓGICA LTDA.
AVENIDA PAULISTA, 2518 - SÃO PAULO
Fone: 242-2879

56
P. L. M. 7

NATUREZA E FINALIDADE DO TESTE

O progresso que as crianças pequenas fazem quando entram na escola primária depende, em grande parte, de sua prontidão para aprender e das previsões que a escola faz para as variações dessa prontidão. Entre os principais fatores que contribuem para a prontidão nos primeiros trabalhos escolares estão: aptidões e conhecimentos verbais, percepção visual e auditiva, coordenação muscular e habilidades motoras, conhecimentos de números e a capacidade de seguir instruções mantendo a

atenção em trabalhos de grupo. O grau de adiantamento do escolar principiante, nessas habilidades, depende de diversos fatores, tais como, inteligência, ambiente no lar, condições físicas e de saúde, grau de maturidade emocional, ajustamento social e bagagem geral de experiências. A falta de prontidão, em quaisquer destes traços, pode ser a responsável pelo insucesso pedagógico do aluno no primeiro ano escolar.

O Teste Metropolitano de Prontidão foi concebido para medir, nas crianças que iniciam a vida escolar, as características e aquisições que contribuem para o seu grau de prontidão na tarefa que deverão enfrentar. Elaborado para testar alunos no fim do Curso Pré-primário ou no começo do primeiro ano, este teste está contido num caderno de 16 páginas e consta de seis subtestes: Palavras, Sentenças, Informação, Semelhanças, Números e Cópia. Cada teste consiste de desenhos que deverão ser marcados ou copiados pelos alunos, de acordo com instruções dadas, oralmente, pelo examinador.

DESCRIÇÃO DOS SUBTESTES

Subteste 1. Palavras. Este é um teste de compreensão da linguagem, e não do uso da linguagem do aluno. Em cada fileira, o aluno deve escolher entre quatro desenhos, aquele que se relacione com a palavra que o examinador profere.

Subteste 2. Sentenças. Pela sua organização este subteste é semelhante ao anterior. Contudo, pede-se que o aluno compreenda frases e sentenças em vez de palavras soltas. A conversação adicional, que nem sempre é necessária para a localização do desenho certo pelos alunos, a capacidade do aluno em manter a atenção, comparável ao período de atenção requerida para se ouvir histórias e entender instruções no trabalho inicial de leitura.

Subteste 3. Informação. O subteste 3 é relacionado ao vocabulário. Pede-se que o aluno escolha entre quatro desenhos, aquele que for mais adequado à descrição do examinador.

Subteste 4. Semelhanças. O subteste 4 é um teste de percepção visual, relativo ao reconhecimento de semelhanças — uma aptidão necessária para aprender a ler. Cada item contém quatro desenhos diferentes de animais, objetos, figuras, le-

tras ou palavras. No centro da fileira há um desenho emoldurado igual a um dos outros quatro. O aluno deve fazer um círculo em volta do desenho igual ao do centro.

Subteste 5. Números. Este subteste mede o conhecimento de números. Verifica a realização em vocabulário numérico, contagem, números ordinários, reconhecimento de números escritos, escrita de números, interpretação de símbolos numéricos, significado de termos numéricos, significado de partes fracionadas, reconhecimento de formas, conhecimento da hora e o uso de números em problemas simples. Através do uso dos desenhos apresentados e de certas técnicas de verificação, os variados aspectos do conhecimento numérico podem ser explorados bastante satisfatoriamente.

Subteste 6. Cópia. O subteste 6 mede uma combinação de percepção visual e de controle motor, tal como é requerida para aprender a escrever. Este tipo de teste provou ser bom diagnóstico em crianças pequenas, tanto de maturidade mental como de desenvolvimento físico. A tendência para a inversão espacial no desenhar ou escrever, demonstrada pelas crianças pequenas, aparece nos

ítem tipo cópia. Verificou-se ser esta tendência relacionada com imaturidade em habilidades perceptivas, podendo ser sintoma de confusão motora.

Teste Suplementar: "Desenhe Um Homem". É possível classificar os desenhos das crianças que apenas entraram na escola, em diversas categorias correspondentes a estágios sucessivos no desenvolvimento mental. Portanto, o uso do teste "Desenhe Um Homem", como suplemento aos Testes de Prontidão é, antes de mais nada, uma indicação para se obter alguma informação sobre a maturidade mental.

CONSTRUÇÃO E PADRONIZAÇÃO DO TESTE ORIGINAL AMERICANO

Seleção do Conteúdo. As novas formas do Teste Metropolitano de Prontidão compreendem os mesmos subtestes da edição original, com exceção do subteste de Semelhanças que, nas formas antigas pediam para marcar pares de itens diferentes, sendo substituído pela técnica de escolher um objeto, entre quatro, que seja semelhante ao modelo assinalado. Todos os itens das formas antigas que puderam ser devidamente revistos, foram usados. Foram preparados itens adicionais até conseguir-se número suficiente para três formas experimentais, de duração aproximada ao das formas originais. O tamanho do caderno de teste foi aumentado para 21,5cm x 28cm, para tornar os desenhos mais claros e os espaços de trabalho maiores. Deu-se atenção especial aos desenhos, uma vez que eles são uma parte importante do teste. As novas formas contêm novos desenhos.

Análise de itens. As três formas experimentais do teste, incluindo os itens antigos e os novos, foram aplicadas a mais de 2.600 crianças no início do 1.º ano. Obteve-se valores de dificuldade e de validade para cada item.

Estes valores foram usados para eliminar os itens que não funcionavam a fim de preparar, cuidadosamente, duas formas finais, equilibradas em dificuldade e para classificar os itens dentro de cada subteste em ordem crescente de dificuldade.

Alternância das formas. Apesar de serem os itens, nas duas formas, iguais em dificuldade em termos de porcentagens, como resultado da análise de itens, uma verificação adicional foi feita sobre a alternância das formas, na qual cerca de 1.500 crianças foram submetidas às duas formas no início do 1.º ano. Metade da classe testada respondeu em primeiro lugar à Forma R, enquanto que a outra metade respondeu à Forma S. A análise destes dados demonstrou serem as duas formas totalmente comparáveis em relação aos resultados em cada subteste. Os resultados obtidos com esta pesquisa serviram também para determinar a precisão entre as formas.

Padronização Nacional Americana. As normas para o Teste Metropolitano de Prontidão foram estabelecidas através de um programa de padronização nacional do qual fizeram parte 56 comunidades de 26 estados. Os testes foram aplicados a alunos do 1.º ano, durante o primeiro mês após a abertura da escola, no outono de 1948. As normas finais estão baseadas em 15.081 crianças brancas de escolas públicas. As comunidades sobre as quais as normas foram elaboradas incluem grandes cidades, pequenas cidades, vilas e áreas rurais. Uma lista das comunidades que cooperaram será fornecida mediante um pedido ao editor americano.

PRECISÃO DO TESTE ORIGINAL AMERICANO

Os dados de precisão para o Teste Metropolitano de Prontidão estão no quadro abaixo. São fornecidos dados para cada subteste, para contagem total e para a soma dos subtestes 1-4 que são usados como resultado da prontidão para Leitura. As correlações indicadas são os valores médios de seis aplicações, baseadas em grupos de 90 a 273 (N médio = 195) alunos que iniciavam o 1.º ano (1). Os coeficientes são os resultados das duas formas alteradas do Teste R e S, aplicadas com alguns dias de diferença. O quadro também fornece médias, desvios-padrão e erros-padrão baseados no mesmo grupo.

QUADRO I

Coeficientes de Precisão e Dados Relacionados.
Teste Metropolitano de Prontidão, 1.º ano.

Subtestes	Coef. de Precisão	1.a Aplicação		2.a Aplicação		Erros -Padrão
		Média	Desvio -Padrão	Média	Desvio -Padrão	
Palavras	.583	15.61	2.51	15.92	2.26	1.62
Sentenças	.555	10.52	2.39	10.86	2.27	1.63
Informação	.586	12.02	2.05	12.39	1.89	1.33
Semelhanças	.773	13.19	4.23	14.19	3.75	2.02
Números	.839	13.50	4.78	14.38	4.85	1.92
Cópia	.762	5.26	2.76	5.31	2.75	1.35
Subtestes 1-4	.828	51.07	8.83	53.20	8.13	3.66
Subtestes 1-6	.890	69.71	13.93	72.96	13.12	4.62

(1) De Lebanon County, Pennsylvania; Ossining, New York; Keazny, New Jersey e Kittery-York, Maine.

A validade do Teste Metropolitano de Prontidão, isto é, a extensão em que os testes, realmente, medem a prontidão para o 1.º ano, pode ser julgada em termos do conteúdo do teste e da correlação entre os resultados em Prontidão com a realização escolar do 1.º ano.

Conteúdo dos testes. O conteúdo das novas como das velhas formas do teste foi preparado após um estudo cuidadoso das características e realizações, das crianças que iniciam a escola, que contri-

buem para a sua prontidão para a ^{instrução} de 1.º ano. Aplicações em larga escala das primeiras formas demonstraram que este tipo de material é capaz de predizer o sucesso no 1.º ano.

Correlação com a realização. O quadro II mostra a correlação entre o Teste Metropolitano de Prontidão aplicado em setembro de 1948, com o resultado em Leitura e o resultado em Números do "Primary I Battery of the Metropolitan Achievement Tests", aplicados em fevereiro de 1949.

QUADRO II

Correlação entre o Teste Metropolitano de Prontidão e o "Metropolitan Achievement Tests". (1)

Testes Metropolitano de Prontidão		"Metropolitan Achievement Tests"	
		Média em Leitura	Números
Subteste 1.	Palavras	.409	.441
Subteste 2.	Sentenças	.418	.424
Subteste 3.	Informação	.431	.400
Subteste 4.	Semelhanças	.486	.541
Subteste 5.	Números	.520	.634
Subteste 6.	Cópia	.341	.403
Subtestes 1—4	Prontidão para Leitura	.475	.530
Subtestes 1—6	Prontidão Total	.534	.616

(1) Dados de Lebanon County, Pennsylvania. (Números de casos, 487).

A magnitude das correlações apresentadas no Quadro II indica o valor do uso do Teste Metropolitano de Prontidão como um auxílio na previsão do sucesso escolar no 1.º ano primário. Nestes grupos, os 44 alunos classificados "Superior" nos Testes de Prontidão, estavam todos acima da média nacional de 1,5 em Leitura, e todos, com exceção de um, acima desta média em Números. Dos 90 alunos classificados "Médio Superior", 85 estavam acima da média em Leitura e 82, em Números. Dos 46 alunos classificados "Insuficientes", 22 estavam abaixo da média nacional em Leitura e 39, em Números.

Pesquisas adicionais sobre a validade do Teste Metropolitano de Prontidão estão sendo preparadas e serão publicadas oportunamente.

PESQUISAS REALIZADAS EM SÃO PAULO

Para iniciar os estudos de validação deste teste para o nosso meio, escolheu-se como forma de trabalho um tipo de descrição comportamental do teste, de maneira a apresentar todos os dados que fosse possível coletar, ajudando a melhorar a compreensão dos traços estudados pelo teste e as condições que modificam seu desenvolvimento.

Dentro desta orientação foram feitos estudos quanto a:

- 1 — Conteúdo;
- 2 — Comparação com outros testes que estudem as mesmas áreas e outras;
- 3 — Comparação de grupos contrastantes;
- 4 — Diferenciação dos resultados considerando a evolução da idade;
- 5 — Capacidade da previsão do teste.

Conteúdo. Considerando os traços que o teste pretende medir, foi feita uma análise cuidadosa do conteúdo, tanto sobre o aspecto formal (apresentação gráfica e instruções), como sobre alguns aspectos teóricos.

Do ponto de vista formal, fizeram-se modificações em alguns desenhos, eliminando aspectos culturais americanos pouco conhecidos em nosso meio. Os tempos exigidos pela estandarização americana foram controlados para verificar sua adequação ao nosso grupo, e a linguagem usada nas instruções sofreu naturalmente tradução e várias adaptações, decorrentes de experiências empíricas, até atingir uma forma considerada satisfatória.

O estudo do conteúdo formal do teste com estas adaptações, apresentou-se teórica e experimentalmente adequado em relação às áreas que pretendia medir. Considerando alguns aspectos teóricos do conteúdo do T.M.P., foi realizado um estudo visando a separar entre os subtestes, aqueles que se relacionassem mais com a maturidade de funções específicas como discriminação perceptivo-visual e auditiva, tendências a inversões, correlação visomotora e coordenação motora, daqueles subtestes que se referissem mais aos aspectos dados pelo treino e pela experiência.

Os resultados desta pesquisa indicaram, com um nível de confiança de 5%, que os subtestes 4 — Semelhanças e 6 — Cópia, são capazes de discriminar o grupo de crianças portadoras das dificuldades acima citadas.

Outro aspecto estudado foi a relação de inteligência com o T.M.P.

É conhecida a influência do nível mental nos processos da maturidade e da aprendizagem.

No caso do T.M.P., onde os diversos subtestes medem tanto a maturidade de funções específicas como a aprendizagem anterior, interessava saber como seria a relação dos resultados deste teste com os de um teste de inteligência. Foi usada como medida da inteligência o teste das Matrizes Progressivas de Raven e feita a correlação dos resultados pela fórmula de Pearson.

A correlação obtida foi de + 0,59, confirmando que o papel da inteligência não deve ser desprezado no estudo da prontidão para a alfabetização.

Comparação com outros testes. O teste mais usado em nosso meio para a verificação da maturidade para a alfabetização é o teste ABC de LOURENÇO FILHO.

Tanto em sua finalidade geral como em vários dos aspectos particulares, o teste ABC e o teste Metropolitano de Prontidão, relacionam-se intimamente. Procuram medir as mesmas áreas como, coordenação visomotora, correlação visomotora, percepção visual e auditiva. Outros aspectos os diferenciam, como a possibilidade de verificação da capacidade de prolação e memória visual, dadas pelo ABC e não pelo Metropolitano e, em contrário, os conhecimentos de vocabulário, números e quantidade que são abordados somente pelo Metropolitano.

Além disso, o fato do teste ABC ser de aplicação individual e o T.M.P. de aplicação coletiva, implica em vantagens e desvantagens bem conhecidas para ambos os testes.

Apesar destas diferenças, as semelhanças justificam comparar os resultados dos dois testes, uma vez que o teste ABC vem sendo usado em nosso meio há muitos anos como medida de verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita, com resultados aparentemente satisfatórios.

Feita esta comparação, chegou-se a uma correlação linear de + 0,60 entre os dois testes, possibilitando ao aplicador substituir um pelo outro, de acordo com as necessidades do momento.

Grupos contrastantes. Como já foi dito o T.M.P. mede tanto a maturidade de funções específicas que dependem de um adequado desenvolvimento psiconeurológico, como também funções adquiridas, dependentes da experiência e aprendizagem social e psicológica.

A comprovação desta afirmação foi feita através de um estudo comparando um grupo de crianças que havia feito o curso pré-primário, com outro emparelhado em idade, nível mental e social, que não havia frequentado tal curso. A comparação dos resultados do T.M.P. nestes dois grupos, mostra que os mesmos não são iguais, havendo diferença significativa a favor do grupo com o pré-primário.

Conseqüentemente, no julgamento dos resultados do T.M.P. deve ser levado em consideração o fato de a criança ter ou não frequentado o curso pré-primário.

Uma conclusão importante deste trabalho refere-se ao teste do desenho da Figura Humana. Houve, entre os dois grupos estudados, uma acentuação grande de diferença significativa a favor do grupo com pré-primário. Isto leva à seguinte suposição:

A tarefa exigida pelo teste de Goodenough, além de ser gráfica, e conseqüentemente influenciada pelo treinamento geral adquirido no pré-primário, parece ser influenciada também pelo aprendizado específico do Desenho da Figura Humana.

Em outras palavras, a criança de curso pré-primário é solicitada constantemente a desenhar, e entre seus desenhos, o desenho da figura humana seria frequente, levando-a a um aprendizado específico dessa tarefa.

Este raciocínio implica na necessidade de reservas no uso do teste de Goodenough como medida de inteligência, quando se lida com crianças dessa idade, que podem ou não ter tido treino nesse sentido.

Diferenciação de idades. O conceito de maturidade é essencialmente um conceito evolutivo. Assim sendo, desde que se espere um desenvolvimento das aptidões da criança para a alfabetização com o decorrer da idade, os resultados do T.M.P. deveriam demonstrar um aumento progressivo dentro das

idades onde esta evolução se dá.

A fim de comprovar a sensibilidade do teste a este aspecto evolutivo, procedeu-se à comparação dos resultados de dois grupos de crianças de idades diversas.

Características do grupo:
Crianças freqüentando o curso pré-primário do Grupo Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, situado no bairro da Lapa.

Nível sócio-econômico: médio e médio inferior.

Grupo A —

Número: 75 crianças, 36 meninos e 39 meninas.

Escolaridade: Freqüentando o 2.º grau pré-primário.

Idade Cronológica média: 5; 11.

Amplitude de idade: 5;5 a 6;4.

Nível mental: Percentil médio — 52 (Teste I.N.V. — aplicação individual).

Grupo B —

Número: 96 crianças, 47 meninos e 49 meninas.

Escolaridade: Freqüentando o 3.º grau pré-primário.

Idade Cronológica média: 6, 11.

Amplitude de idade: 6;5 a 7;4.

Nível mental: Percentil médio — 50 (Teste I.N.V. — aplicação coletiva)

Foram comparados, nestes dois grupos de idades, os resultados dos seis subtestes de T.M.P. bem como o de Índice Total, através do cálculo da significância das diferenças entre médias ("t" de Student) cujos resultados se encontram no quadro abaixo.

QUADRO III

T.M.P. — Médias (M), desvios-padrão (s) e cálculo da significância das diferenças entre médias (t), entre dois grupos de idades.

Subtestes	Grupo A — N: 76 I.C. média: 5;11	Grupo B — N: 95 I.C. média: 6;11	t
1. Palavras	M: 13,7 s: 3,6	M: 15,8 s: 2,4	10,0**
2. Sentenças	M: 7,5 s: 2,4	M: 8,2 s: 2,0	5,8**
3. Informação	M: 9,9 s: 3,0	M: 11,3 s: 2,3	8,8**
4. Semelhanças	M: 14,1 s: 3,3	M: 16,5 s: 3,3	6,0**
5. Números	M: 9,8 s: 3,3	M: 16,0 s: 3,8	20,6**
6. Cópia	M: 6,2 s: 2,5	M: 7,8 s: 2,2	12,3**
Índice de Leitura	M: 45,0 s: 9,9	M: 51,5 s: 7,4	3,8**
Índice Total	M: 63,0 s: 12,5	M: 73,9 s: 16,5	17,1**

** Diferença significativa a nível de 0,01.

Os dados do quadro demonstram que, em todos os subtestes e nos Índices de Leitura e Total, os resultados do T.M.P. diferenciam significativamente os dois níveis de idade em estudo.

Analisadas as idades de 6 e 7 anos, idades críticas para o aspecto de prontidão para alfabetização, onde o teste se mostra sensível ao critério de crescimento cronológico, restaria ainda verificar em idades inferiores e superiores, quais seus limites de aplicabilidade.

Validade de previsão. Como o T.M.P. se destina a prever as possibilidades de sucesso escolar das crianças submetidas ao processo da alfabetização, a validade foi planejada mediante a comparação dos resultados do teste com critérios de realização escolar.

O T.M.P. foi aplicado em dezembro de 1963, a um grupo de 54 meninos e 55 meninas, num total de 109 crianças, matriculadas no 3.º grau pré-primário do Grupo Experimental Dr. Edmundo de Carvalho.

A idade média do grupo era 6;9 e o percentil médio, obtido através da aplicação coletiva do teste I.N.V. de Pierre Weil foi de 50,8.

De acôrdo com as necessidades da escola, estas crianças foram divididas em 5 classes de 1.º ano primário, que passaram a freqüentar no ano letivo de 1964.

Os métodos de alfabetização destas cinco classes foram diferentes, dando-se liberdade a cada professora no uso da técnica que mais lhe aprofvesse. Esta orientação diversificada impossibilitou a comparação dos resultados do T.M.P. com um método de alfabetização determinado. Por outro lado, apresentou a vantagem de se ater mais à realidade escolar de nosso meio. Em geral, em nossas escolas não é aplicado um método rígido e único de alfabetização, dependendo da criatividade, recursos e experiência de cada professora, a escolha do método empregado.

A fim de se conseguir dados mais amplos e passíveis de melhor interpretação o trabalho foi realizado em duas etapas.

Primeira etapa:

Em setembro de 1964 procedeu-se a primeira comparação dos resultados do T.M.P. com dois critérios externos; a opinião da professora sobre cada aluno e a nota das provas escolares do mesmo.

Como já foi dito, o T.M.P. apresenta um índice de Leitura, obtido através da soma dos subtestes 1-2-3-4, e um Índice Total de Prontidão obtido pela soma de todos os subtestes.

O índice de Leitura foi comparado com uma nota dada pela professora a uma prova que requeria assimilação dos mecanismos da leitura oral e compreensão da mesma. Além desta nota considerada mais objetiva, solicitou-se às professoras que classificassem as crianças, de acordo com seu julgamento pessoal, em relação ao aproveitamento em leitura.

O Índice Total de Prontidão foi comparado com a média das notas das provas de linguagem, aritmética e leitura do mês de setembro. De acordo com seu julgamento pessoal, as professoras fizeram também uma classificação de todos os alunos de sua classe, considerando o aproveitamento geral que apresentavam naquela ocasião.

Além destes dois índices, realizou-se também a comparação dos resultados do subteste 5 — Números, com os resultados da aprendizagem em aritmética, usando-se os mesmos critérios: nota de prova e classificação da professora.

Deve-se ressaltar que nesta época do ano, devido aos métodos pedagógicos diferentes, cada classe havia atingido um andamentamento diverso nos três aspectos examinados.

Por ser pequeno o número de alunos, usou-se como método de trabalho, a fórmula de Spearman, de correlação entre diferenças de posições (rô) com os seguintes resultados:

QUADRO IV

Correlação dos resultados do T.M.P. com notas das provas e classificação das professoras. Setembro - 1964.

T.M.P.	Critério	C1. I	C1. II	C1. III	C1. IV	C1. V
	N	N-20	N-23	N-23	N-19	N-24
Índice Total	Prof. Total	0,77**	0,57**	0,65**	0,62**	0,85**
"	Méd. Prov.	0,83**	0,53**	0,61**	0,50**	0,85**
Índice Leit.	Prof. Leit.	0,55**	0,35*	0,38	0,30	0,69**
"	Prov. Leit.	0,58**	0,29	0,43	0,25	0,70**
Teste Num.	Prof. Arit.	0,66**	0,52**	0,79**	0,32	0,82**
"	Prov. Arit.	0,69**	0,61**	0,63**	0,35	0,85**

* Significante a nível de 0,05

** Significante a nível de 0,01

De maneira geral os resultados apontam para uma maior correlação do Índice Total de Prontidão e o do subteste 5 — Números, com os critérios adotados.

O Índice de Leitura mostrou correlações não significantes em três das cinco classes estudadas.

Nas correlações obtidas entre o subteste 5 — Números e os critérios externos, nota-se que estas não foram significativas apenas na classe IV. Este resultado pode ser explicado pelo fato de ter esta classe usado o Método Montessori, não estando os alunos na ocasião da prova em igualdade de condições, dadas as características do método.

Por esta razão pode ter ficado prejudicada tanto a classificação dos alunos pela professora, como a escolha do conteúdo para a prova escolar aplicada.

Segunda etapa:

Em dezembro de 1964 realizou-se a segunda comparação dos resultados.

Previam-se naquela ocasião, época dos exames finais para promoção das crianças que, cumprindo o programa oficial, teriam sido eliminadas as diferenças de conhecimentos dados, provocadas por metodologias diversas.

Organizou-se então como critério de comparação, uma prova pedagógica igual para todas as classes, que verificasse aspectos de linguagem e aritmética como seja: redação, ditado de texto, ditado de palavras, conhecimento de números, operações simples e problemas.

As provas foram todas corrigidas pela mesma pessoa, adotando-se um critério objetivo e único de desconto de pontos por erros cometidos. Das várias notas obtidas foi extraída uma média.

Devido a motivo de mudança de escola, doença e outros, o número de crianças ficou reduzido para 103, 52 meninos e 51 meninas.

O método empregado na correlação foi igualmente o das diferenças de posições (rô de Spearman).

QUADRO V

Correlação entre os resultados do T.M.P. e médias das provas finais, (novembro - 1964) com divisão em classes.

T.M.P.	Classe I	Classe II	Classe III	Classe IV	Classe V
	N-20	N-22	N-23	N-18	N-20
Índice Tot.	0,79**	0,54**	0,55**	0,62**	0,72**
Méd. Prov.					

** Significante a nível de 0,01

Realizou-se também a correlação do T.M.P. com os resultados das provas de todos os alunos, sem levar em consideração a divisão em classes escolares.

Pretendeu-se por meio deste cálculo, verificar se a mesma capacidade de previsão era válida, desconsiderando variáveis como: influência dos métodos de alfabetização, personalidade eficiência das professoras, constituição e organização das classes e outros fatores que pudessem ter influenciado no rendimento das crianças.

Calculou-se esta correlação através do "r" de Pearson obtendo-se o resultado de 0,50, considerado substancial neste tipo de comparação.

QUADRO VI

Correlação entre os resultados do T.M.P. e médias das provas finais, sem divisão em classes.

	"r"
T.M.P. — Índice Total — Médias Provas	0,50

As correlações apresentadas nos quadros V e VI, comprovam o valor do uso do T.M.P. como ajuda na previsão de sucesso escolar, ao nível de 1.º ano primário.

Por outro lado, as correlações obtidas demonstram que os resultados não significantes apontados no Quadro IV, eram, com toda probabilidade, devidos a diferenças da metodologia do ensino, anuladas no fim do ano escolar.

Conclusões

Dentro das condições e limitações das pesquisas realizadas como foram expostas no decorrer do presente trabalho, pode-se chegar às seguintes conclusões a respeito do Teste Metropolitano de Prontidão:

- 1 — Mostra ter validade ^{preditiva} das realizações escolares em nível de 1.º ano primário.
- 2 — A previsão de sucesso na alfabetização, dada pelo T.M.P., independe dos métodos pedagógicos empregados.
- 3 — O Índice Total de Prontidão apresenta maior correlação com os resultados escolares, do que os outros índices dados pelo teste.
- 4 — A correlação obtida entre o Índice de Leitura e resultados escolares é fraca e não significativa.
- 5 — Os subtestes 4 — Semelhanças e 6 — Cópia, possibilitam uma verificação de dificuldades específicas independentes da capacidade intelectual e da aprendizagem havida.
- 6 — O T.M.P. apresenta correlação substancial com o teste ABC permitindo a substituição do mesmo.
- 7 — Os resultados do T.M.P. sofrem influência da capacidade intelectual geral da criança.
- 8 — A aprendizagem e o treinamento dados pelo curso pré-primário, melhoram os resultados do T.M.P..
- 9 — O teste diferencia, significativamente, grupos de crianças de 6 e de 7 anos de idade cronológica.
- 10 — Finalmente, como observação qualitativa, trata-se de teste de fácil aplicação, simples correção, sendo suas tarefas agradáveis às crianças.
- 11 — Por ser de aplicação coletiva, apresenta vantagens de economia de tempo, fator importante em psicologia escolar.

INSTRUÇÕES GERAIS PARA APLICAÇÃO

1. O examinador deve estar totalmente familiarizado com as instruções e com o teste antes de aplicá-lo. Deve examinar uma cópia do teste, conhecendo cada item e a maneira com que os alunos devem respondê-lo e anotar todos os itens que requerem atenção especial. Os diferentes examinadores que trabalham com os alunos de uma mesma escola devem estar de acordo com relação aos procedimentos e respeitá-los ao aplicar o teste.

2. Não se recomenda testar grupos de mais de quinze alunos. Se os alunos forem imaturos ou retardados seria mesmo desejável grupos menores. A aplicação do teste em grupos menores torna mais fácil o controle do comportamento das crianças, evita a cópia e permite observar respostas individuais. Os alunos devem ser distribuídos em grupos e mantidos nesses mesmos grupos durante

tôdas as sessões do teste. Se um aluno demonstra incapacidade de adaptação para responder em grupo, deverá ser testado mais tarde, individualmente, porém, seguindo-se as mesmas instruções que para o teste coletivo.

3. Uma aplicação cuidadosa requer observação implícita das instruções. O vocabulário preciso das instruções foi elaborado com grande cuidado e qualquer desvio acentuado pode invalidar os resultados. Tôdas as instruções devem ser dadas devagar, com voz clara, natural e agradável. Ao aplicar o teste, o examinador deve permanecer de pé de maneira que todos os alunos possam vê-lo e que ele possa ver cada aluno enquanto trabalha. Enquanto demonstra, o examinador deve manter o caderno do teste à altura do nível dos olhos dos alunos sentados.

4. Os alunos devem estar localizados de forma que não possam copiar um do outro.

5. Os ítems de prática, no início dos subtestes 1, 4 e 6, devem ser usados como auxílio para mostrar aos alunos o que se espera que façam no teste propriamente dito. Deve-se dar o tempo necessário neases para que os alunos entendam claramente o modo de responder. Não se deve dar assistência individual aos alunos, após o início do teste. Durante cada subteste, o examinador deve verificar constantemente se os alunos estão trabalhando na fileira certa e se estão respondendo de acôrdo com as instruções. Ítems de prática para os subtestes 2, 3 e 5 não são necessários, pois, êstes são semelhantes na sua organização ao subteste 1. O quadro-negro deve ser usado livremente para mostrar aos alunos a maneira como devem marcar os desenhos. Se as crianças forem muito imaturas deve-se treiná-las um pouco no uso do crayon ou lápis com papel, antes da aplicação do teste.

6. Lápis ou crayons coloridos em vez de lápis comuns são mais desejáveis, tanto do ponto de vista do aluno como para facilitar a correção. O aluno deve levantar a mão quando a ponta de seu lápis ou crayon quebrar. Deve-se ter à mão um suprimento extra de lápis e crayons apontados, no caso de serem necessários. (1).

7. Os examinadores que preferirem usar marcadores, podem suprir os alunos com uma fôlha de papel ou cartão leve para ajudá-los a se manter na fileira certa. Neste caso, deve-se mudar a instrução "Coloque seu dedo na próxima fileira", substituindo-a por "Coloque seu marcador na fileira abaixo"

8. Pedidos para sair do recinto, ou outras atitudes, tais como são apresentadas por alunos que tenham dificuldade para executar, que tenham problemas temporários de visão ou outros casos parecidos, devem ser resolvidos pelo examinador, que é a pessoa mais indicada para julgar o tratamento adequado a cada caso.

9. Deve-se avisar os alunos que durante os períodos de teste ninguém deve falar a não ser o examinador. Nenhuma pergunta deve ser respondida durante a aplicação do teste.

10. Os subtestes devem ser aplicados em três sessões: I, Subtestes 1 e 2; II, Subtestes 3 e 4; III, Subtestes 5 e 6. Entre uma sessão e outra os alunos devem descansar e relaxar os músculos, conservando-se, no entanto, calmos.

11. Os subtestes 1, 2, 3 e 5 devem ser executados dentro de tempo marcado, depois de cada ordem. Nos subtestes 4 e 6, os alunos trabalham de acôrdo com seu próprio ritmo, porém, há um tempo máximo, bastante liberal, para todos poderem terminar a tarefa, com exceção dos muitos vagarosos.

O total do tempo de trabalho para todo o exame é de aproximadamente 60 minutos. Os limites de tempo estabelecidos nas instruções, devem ser observados estritamente, se os resultados quiserem ser avaliados nos termos das normas estabelecidas. Se um aluno não tiver tempo de terminar o subteste 4 ou 6, e o examinador desejar observar suas respostas na parte incompleta, poderá testar novamente aquêle aluno numa outra ocasião, estimulando-o passo a passo.

Os subtestes que tiverem instruções diferentes para cada exercício devem ser continuados até que todos os ítems sejam aplicados, mesmo se o examinador achar que os alunos não saberão respondê-los. Se forem omitidos os exercícios mais difíceis, ou, se os alunos não tiverem o tempo completo, o valor discriminativo do teste pode se perder, e crianças mais capacitadas não terão demonstrado sua realização total.

12. Os espaços da capa do caderno, reservados para a identificação dos alunos, devem ser preenchidos antes da distribuição dos cadernos, ou, então, os cadernos podem ser distribuídos apenas com os nomes das crianças, preenchendo-se os outros dados após o término do teste e recolhimento dos cadernos. No reinício de cada sessão de aplicação, depois do descanso, deve-se verificar se cada aluno recebeu seu próprio caderno de teste aberto na página certa.

13. As instruções que devem ser lidas para os alunos estão impressas em negrito; as instruções destinadas aos aplicadores estão entre parêntesis. As instruções devem ser lidas exatamente como se encontram no manual.

(1) Na experiência brasileira, o lápis colorido mostrou-se o instrumento mais adequado. (Nota do adaptador)

INSTRUÇÕES DETALHADAS PARA APLICAÇÃO

Antes de distribuir os cadernos, diga aos alunos: "Hoje nós vamos fazer uns jogos com os desenhos que há nestes cadernos. (Levante um caderno). Eu vou dar a cada um de vocês um destes cadernos e um lápis (ou crayon) para marcarem. Vocês devem ouvir com atenção tudo o que eu vou dizer. Se a ponta do lápis quebrar, levistem a mão que eu darei a vocês um outro".

Distribua primeiro os cadernos, depois os lápis. Ao dar a cada aluno o seu caderno, abra-o na primeira página. Dobre o caderno de maneira que apenas a primeira página do teste fique à vista. Sempre que devolver os cadernos aos alunos, verifique se eles estão abertos na página certa.

As instruções específicas para cada subteste estão nas páginas que se seguem. Dê as instruções devagar e claramente. Ajude apenas com os itens de exemplos, mas repita esses itens quantas vezes for necessário.

Quando os alunos se defrontarem com algum item que os faça hesitar, encoraje-os a continuar tentando, mas não lhes forneça auxílio para encontrar a resposta certa.

Agora passe para as instruções específicas do Subteste 1:

SUBTESTE 1 PALAVRAS (página 2)

- a. Abram seus cadernos e dobrem assim. (Mostrar e dar a ajuda necessária. Com crianças mais imaturas convém abrir os cadernos na página certa, antes de começar as instruções). Olhem para a primeira fileira de desenhos aqui. (Mostrar no caderno do aplicador). Ponham o seu dedo nessa fileira. (Verificar). Eu vou dizer para vocês marcarem um dos desenhos dessa fileira, fazendo uma cruz sobre ele, assim. (Mostre no quadro-negro como se faz uma cruz). Olhem para os desenhos enquanto eu falo. Aqui há um gato, um menino, uma flor e um bebê. (Mostre cada um deles). Agora marquem o bebê. (Pausa) Acharam? Assim. (Mostrar a marca no caderno do aplicador. Verificar se marcaram certo. Corrigir se for o caso).
 - b. Ponham o dedo na fileira seguinte. Risquem a casa. (Verifique se cada aluno encontrou a casa e a riscou corretamente).
1. Ponham seu dedo na fileira seguinte. Risquem a pena. (Espere 15 segundos). Após cada item diga: Ponham seu dedo na próxima fileira. (Espere 15 segundos após cada ordem).
 2. Risquem os móveis.
 3. Risquem o peru.
 4. Risquem a barraca.
 5. Risquem o tomate.

Agora virem o caderno, assim. (Ajude o aluno que não souber). (página 3)

6. Risquem o grilo.
7. Risquem a cômoda.
8. Risquem a corôa de flôres.
9. Risquem o lampião.
10. Risquem o pombo.
11. Risquem a machadinha.
12. Risquem o baú.

Agora virem para a página seguinte, assim. (Mostre e ajude se necessário). (página 4)

13. Risquem a máquina fotográfica.
14. Risquem o pica pau.
15. Risquem a flor.
16. Risquem o violão.
17. Risquem o papagaio.
18. Risquem o arco.
19. Risquem a locomotiva.

Agora virem o caderno, assim. (Demonstre e ajude se necessário).

SUBTESTE 2 SENTENÇAS (página 5)

Não há exemplos. Diga aos alunos: Ponham seu dedo na fileira seguinte. (Aponte para eles). Eu vou dizer uma coisa desses desenhos. Vocês acham o desenho certo e façam uma cruz sobre ele. Prontos? Ouçam:

1. Procurem a criança que está levando uma pá e um balde. (15 segundos para cada item).
2. Ponham seu dedo na fileira seguinte. Façam uma cruz no desenho que eu falar. No Jardim Zoológico nós vimos uns animais selvagens dentro de uma jaula. (Após cada item diga: Ponham seu dedo na fileira seguinte. Risquem o desenho sobre o qual eu falar).
3. As crianças dependuraram a cesta de flores na maçaneta da porta, tocaram a campainha e saíram correndo.
4. No jardim papai ajunta as folhas e as queima.
5. As crianças recortaram uma máscara numa abóbora. Colocaram uma vela dentro e puseram na janela.
6. Sílvia arrumou sua lancheira, dois livros e um estôjo para levar à escola.
7. Papai levou André e seu amigo Jorge ao circo. Lá eles viram um palhaço montado de costas num cavalo de arreo muito enfeitado.

Agora virem para a página seguinte, assim. (Mostre e ajude se necessário). (página 6)

8. Na Suíça as vacas usam sinos dependurados no pescoço para que o menino possa encontrá-las quando elas fogem.
9. Pedro construiu uma casa de dois andares e pôs uma chaminé encima.
10. O homem da farmácia vende remédios e outras coisas para gente doente.
11. O homem estava lendo um cartaz que estava pregado na cerca.

Para os três itens seguintes diga:

Risquem a figura que completa aquilo que eu vou dizer. Não falem nada, só risquem.

12. O homem aleijado não podia andar até que ele ganhou
13. O filho do fazendeiro foi ao poço para pegar
14. Na fazenda, depois que o capim é cortado, ele é guardado para os animais num

(Depois de 15 segundos diga: **Parem! Ponham seus lápis encima da mesa. Recolha os cadernos.**)

SUBTESTES 3 INFORMAÇÃO (página 7)

No início da 2a. sessão distribua os cadernos abertos na página 7 e diga: **Vamos fazer mais alguns jogos no caderno de figuras. Não escrevam nada até eu mandar. Prestem atenção e façam o que eu disser.**

1. Ponham o dedo na 1a. fileira de desenhos. Risquem a coisa que se usa quando a gente joga um jogo com bola, fora de casa (15 segundos para cada item).
2. Ponham o dedo na fileira seguinte. Risquem aquilo em que se guarda a roupa quando a gente vai viajar.
3. Risquem o que o fazendeiro usa quando ele trabalha no seu jardim.
4. Risquem aquilo que mostra que dia do mês é.
5. Risquem o que se usa para cortar madeira.
6. Risquem o que a galinha bota.
7. Risquem o que se leva nas paradas de soldados.

Agora virem a página, assim. (Mostre e ajude se necessário). (página 8)

8. Risquem aquilo que serve para tirar fotografia.
9. Risquem aquilo com que se viaja através do mar.
10. Risquem aquilo que se põe dentro de um aparelho para tocar músicas.
11. Risquem o que cresce por baixo da terra.
12. Risquem a coisa que mostra o mundo todo.
13. Risquem o que dorme numa caverna durante todo o inverno.
14. Risquem o que vocês encontram na areia para brincar na praia.

Agora virem os cadernos, assim. (Mostre e ajude se necessário).

SUBTESTE 4 SEMELHANÇA (página 9)

Diga às crianças: **Ponham o dedo na fileira de desenhos no alto da página. Olhem para o desenho do meio que tem um risco em volta. (Mostre-o). Procurem outro desenho igual a este e façam um risco em volta dele. (Demonstre como se desenha uma moldura oval ou um círculo no quadro-negro e depois espere). Vocês deviam ter feito um risco em volta deste patinho. (Verifique se todos os alunos escolheram a figura certa. Ajude os alunos da mesma maneira com os outros exemplos da página 9, verificando se entenderam).** Depois

que os exemplos foram feitos diga: **Virem a página, assim. (Mostre). Vocês vão fazer mais riscos em volta de outras figuras, como fizemos até agora, mas só que eu não vou ajudar mais. Lembrem-se de fazer um risco em volta do desenho que for igualzinho ao do meio. Vocês têm três folhas de figuras para fazer. (Aponte as figuras nas três folhas). Pronto, comecem! (Marque o tempo por escrito imediatamente. Não auxilie mais a riscar as figuras, porém observe se as crianças fazem as páginas 10, 11 e 12 e se não passam para a página 13. E preciso fiscalizar as viradas das páginas, pois algumas crianças param antes do fim do teste e outros o ultrapassam). (O limite de tempo é de 7 minutos). No fim de 7 minutos diga: **Parem! Larguem os lápis sobre a carteira. (Recolha os cadernos).****

SUBTESTE 5 NÚMEROS (página 13)

No início da 3a. sessão distribua os cadernos abertos na página 13 e diga: **Agora nós vamos fazer um jogo diferente, mas não escrevam nada até eu mandar.**

1. Olhem a fileira de maçãs no alto da página. (Aponte). Façam uma cruz na menor. (15 segundos para cada item).
2. Olhem a fileira de chapéus. Risquem o chapéu do meio.
3. Olhem estas figuras. Risquem o círculo.
4. Olhem o fazendeiro e suas galinhas. Risquem a 7a. galinha começando a contar na galinha que está perto do fazendeiro.
5. Olhem os cavalos. Risquem o 4.º cavalo começando a contar no cavalo que está perto do portão.
6. Olhem o quadrado que tem uma casinha dentro. Escrevam o n.º 4 no quadrado onde está a casinha.
7. Olhem o outro quadrado onde há uma árvore pequena. Façam o n.º 2 no quadrado onde está a árvorezinha.
8. Olhem o quadrado onde está o pássaro. Façam o n.º 9 nesse quadrado.
9. No quadrado seguinte onde está a bandeira, façam o n.º 7.
10. No quadrado seguinte onde está o chapéu, façam o n.º 3.
11. No quadrado seguinte onde está o botão, façam o n.º 6.

Agora virem a página, assim. (Mostrar). (página 14)

12. Olhem para a fileira de números que tem uma árvore no começo. Façam uma cruz no n.º 3.
13. Na fileira seguinte, depois do copinho de sorvete risquem o 6.
14. Na fileira seguinte, depois da colher, risquem o 9.
15. Na fileira seguinte, depois da maçã, risquem o 36.
16. Olhem as estrélas. Risquem 4 das estrélas.
17. Olhem os botões. Risquem 12 botões.
18. Olhem a fileira de relógios. Risquem o que está marcando 2 horas.

Agora virem o caderno, assim. (Mostre e ajude se necessário). (pagina 15)

- 19. Olhem a fileira de círculos no alto da página. Risquem o círculo que é metade preto.
- 20. Olhem a fileira de maçãs. Eu tinha 5 maçãs. Eu tinha 5 maçãs e comi uma. Risquem o número de maçãs com que fiquei.
- 21. Olhem para a fileira de sorvetes. Ouçam com atenção e não digam nenhuma palavra. Eu tinha 3 sorvetes e mamãe me deu mais 2. Risquem o número de sorvetes com que fiquei.
- 22. Olhem a fileira de lápis. Eu tinha 4 lápis e mamãe me deu mais 4. Risquem o número de lápis com que fiquei.
- 23. Vejam a fileira de chapéus. Risquem uma dúzia de chapéus.
- 24. Olhem as orelhas. Se há 3 crianças e cada uma tem 2 orelhas, risquem o número de orelhas que tem as 3 crianças juntas.

Agora virem a página, assim. (Mostre e ajude se necessário).

SUBTESTE 6 CÓPIA (página 16)

No início deste subteste, diga às crianças: Virem os cadernos, assim. (Mostrar o caderno em posição horizontal). Vocês vêem o desenho do alto da página? (Aponte para o exemplo a no caderno). Peguem o lápis e desenhem um exatamente igual a esse no espaço ao lado dele. (Demonstre no quadro-negro de maneira que todos possam ver. Verifique se todos os alunos estão copiando no espaço certo). Depois diga: Vocês devem copiar todas as figuras desta fileira e desta fileira. (Aponte para cada fileira). Copiem cada um destes desenhos no espaço que há embaixo dele. (Mostrar). Eu não vou mais ajudá-los. Vocês devem fazer o melhor possível. Pronto, comecem! (Anote o tempo por escrito. Não auxilie os alunos, mas verifique se estão copiando no espaço e na fileira certa. O limite de tempo é de 5 minutos) No fim de 5 minutos diga: Pare! Larguem os lápis encima da mesa. (Recolha os cadernos).

TESTE SUPLEMENTAR: "DESENHE UM HOMEM"

Este teste é recomendado como um suplemento importante para os outros testes. Os detalhes e habilidade com que a criança desenha a figura de um homem, indicam o estágio que ela alcançou em percepção e controle motor. Se este teste for usado, ele deverá ser feito na página-capa do caderno de teste, no espaço reservado para esta finalidade.

Deverá ser aplicado numa quarta sessão de teste. Distribua os cadernos com a capa para cima e diga às crianças: Agora desenhe um homem nesta folha o mais bonito que vocês puderem. Permita 10 minutos aos alunos. Quando os meninos tiverem terminado seus desenhos, fiscalize para que eles não rabisquem ou desenhem nas figuras já feitas. Recolha os cadernos assim que os 10 minutos se esgotarem.

INSTRUÇÕES GERAIS PARA CORREÇÃO

Para proceder à correção dos subtestes, o examinador deverá colocar ao lado da página do caderno de testes o cartão-chave de correção. Comparará assim as respostas dos alunos com aquelas indicadas nas figuras da chave de correção.

Os itens de exemplos que aparecem nos subtestes 1, 4 e 6, não são contados. A soma dos acertos em cada um dos subtestes 1 a 6 é a contagem obtida. A contagem máxima para cada subteste é a seguinte:

Subteste 1 — 19 pontos	Subteste 4 — 19 pontos
Subteste 2 — 14 pontos	Subteste 5 — 24 pontos
Subteste 3 — 14 pontos	Subteste 6 — 10 pontos

Convém usar um lápis colorido para a correção, de cor diferente àquele usado pela criança. Marque com um traço cada item cuja resposta é certa, com uma cruz as respostas erradas, e com um zero os itens não respondidos.

Nos subtestes 1, 2, 3 e 5, se o aluno não indicou a resposta certa com uma cruz, ou, no subteste 4, com uma moldura, mas marcou claramente de outra maneira, a resposta deverá ser considerada correta. Se um aluno marca mais de uma resposta em alguma fileira, não deverá receber ponto pelo item, mesmo se uma das respostas é a correta, a não ser que uma das marcas tenha sido, obviamente, feita para corrigir a primeira.

INSTRUÇÕES ESPECÍFICAS PARA CORREÇÃO

Subteste 5: Nos itens 6 a 11, onde se pede aos alunos que escrevam números nos quadrados, um número não pode ser considerado como certo se estiver invertido.

Alguns itens do subteste 5 admitem mais de uma forma de resposta correta.

No item 16 é considerado certo um risco em 4 estrélas ou uma marca na 4a. estréla.

No item 17, tanto pode ser feito um risco que cubra 12 botões ou marcas em 12 dos botões.

No ítem 20, admite-se um risco nas 4 maçãs ou uma marca na 4a. maçã.

No ítem 21, considera-se certo um risco em 5 sorvetes, ou uma marca no 5.º sorvete, ou ainda, escrever o n.º 5.

No ítem 22, considera-se certo um risco em 8 lápis, ou uma marca no 8.º lápis, ou ainda, escrever o n.º 8.

No ítem 23, considera-se certo um risco em 12 chapéus, ou uma marca no 12.º chapéu, ou ainda, escrever o n.º 12.

No ítem 24, considera-se certo um risco em 6 orelhas, ou uma marca na 6a. orelha, ou ainda, escrever o n.º 6.

Subteste 6: No subteste 6, o examinador talvez tenha que fazer algum julgamento subjetivo. Um número de respostas consideradas boas e más, para cada ítem, estão indicadas na chave de correção. Estes exemplos servem para orientar o examinador no julgamento da classificação das respostas.

A seguir, damos algumas sugestões gerais que convêm ter em mente sempre que se fizer a correção deste subteste:

1. Se as reproduções das figuras feitas pelos alunos são claramente parecidas com os modelos, deverão ser consideradas corretas.

2. - Passar o lápis por cima de qualquer um dos desenhos em vez de copiá-lo no espaço abaixo, não é considerado como certo.

3. Se um ítem é composto de uma ou mais partes, a omissão de uma das partes anula o ponto. O aluno deve copiar as partes na mesma ordem e direção em que se encontrem no modelo.

4. Desenhos cheios (preenchidos por dentro) são considerados como errados.

5. Cada ítem deve estar no lugar reservado para ele, para poder ser considerado certo, a menos que o aluno tenha trocado os itens de lugar, consistentemente, isto é, realizou vários desenhos consecutivos no espaço abaixo ou seguinte, onde deveriam estar.

6. Inversões devem ser consideradas como erro.

7. Itens copiados com linhas adicionais que modificam positivamente a figura estão errados.

A seguir, sugestões para a contagem de itens individuais no Subteste 6:

1. Nos itens 1, 7, 8 e 9 as letras e os números devem ser claros, completos e reconhecíveis como as letras e os números que foram pedidos. Se uma letra ou número está fora de proporção com relação às outras, o ítem não deve ser considerado errado.

2. No ítem 2, a figura deve assemelhar-se mais a um retângulo do que a um quadrado; os lados, aproximadamente, regulares e os ângulos mais ou menos retos.

3. O ítem 3, será considerado errado se o aluno o tornar parecido com uma letra manuscrita ou se ele desenhar o ponto médio até a base da figura, como uma letra M maiúscula impressa.

4. No ítem 4, os ângulos deverão ser aproximadamente retos. Se as duas partes da figura estiverem muito fora de proporção, o ítem deverá ser considerado errado.

5. No ítem 5, a figura deverá assentar-se sobre uma de suas pontas; os lados deverão ser quase iguais e os cantos devem ser claramente definidos.

6. No ítem 6, o ângulo reto deverá ser bem definido e os lados da figura não deverão ser extremamente curvos.

7. No ítem 10, a figura deve consistir de três círculos e um triângulo, com cada ponta do triângulo penetrando em um dos círculos. O triângulo deverá ser quase equilátero.

TESTE: "DESENHE UM HOMEM"

A correção deste teste consiste, essencialmente, em localizar cada desenho em um categoria determinada, de acordo com o critério abaixo:

E. IMATURO.

Características essenciais: Figura não reconhecível como um ser humano. Partes do corpo não ligadas, tais como, olhos, pernas, contornos da cabeça.

D. MÉDIO INFERIOR.

Completando as características de E, a maior parte das seguintes características: Braços em uma só dimensão, tronco, boca, nariz e cabelo.

C. MÉDIO.

Completando as características citadas em D e E, a maior parte destas características: Dedos, orelhas, narinas e alguma proporção entre as partes.

B. MÉDIO SUPERIOR.

Completando as características dadas em E, D e C, a maior parte destas características: Braços e pernas em duas dimensões; melhor proporção (comprimento do tronco maior do que a largura); vestimenta perfeitamente indicada; mais detalhes, tais como, sobranceiras e pupilas.

A. SUPERIOR.

Completando as características citadas em E, D, C e B, a maior parte destas características: Vestimenta não transparente; linhas firmes e encontrando-se nos pontos certos; detalhes como, pescoço, mãos, ombros e número correto de dedos.

CHAVE TESTE SUPLEMENTAR - DESENHE UN HOMEM

Categoria E - Imaturo		
Categoria D-Médio inf.		
Categoria C - Médio		
Categoria B-MédioSup.		
Categoria A - Superior		

De maneira geral em classes comuns, haverá alguns desenhos que poderão ser classificados em uma das cinco categorias citadas, porém, em classes especialmente boas não serão encontrados desenhos fracos, a ponto de cair na categoria mais baixa ou "imatura". Há diversos desenhos de exemplo para cada categoria nesta página, que servem como guia para a classificação. A correção será simplificada se os desenhos forem classificados, primeiramente, por ordem de qualidade e depois distribuídos nas categorias apropriadas. Devido ao elemento subjetivo que entra na avaliação dos desenhos, seria desejável que a correção fosse feita independentemente por duas pessoas e quaisquer discrepâncias, entre os diferentes examinadores, debatidas antes de estabelecer-se o resultado final.

As categorias deste teste estão baseadas em amostras de desenhos feitos por crianças que não tiveram preparo especial para o teste. Portanto, qualquer preparo ou ensino no desenho de figuras, anterior ao teste, irá invalidar os resultados.

Em adição ao seu uso como índices de estágios de desenvolvimento, os desenhos provam às vezes serem indicativos de pendores artísticos, habilidade motora e desembaraço manual que contribuem para o sucesso no trabalho manual, na escrita e no desenho.

Toda vez que desenhavam, as crianças tendem a revelar-se. Para a criança, o desenho é mais um veículo para exprimir idéias do que uma técnica de produção artística. Os desenhos das crianças, freqüentemente, revelam suas fantasias, os seus sentimentos e desejos mais recônditos. As crianças que, quando desenhavam um homem, fazem uma figura estranha e contorcida; aquelas que rabiscam sobre seus desenhos ou ficam envergonhadas do que desenharam, devem ser observadas, pois, são possíveis portadoras de sintomas de comportamento perturbado ou de problemas emocionais. O nosso conhecimento das implicações mais sutis dos desenhos infantis é ainda tão limitado, que seria melhor deixar essas interpretações para um perito no assunto.

INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DOS TESTES

O resultado de cada subteste separado é dado pela soma de itens correto. Este resultado deve ser anotado no fim de cada subteste e depois transferido para o lugar próprio na capa do caderno (acertos). Na capa do caderno há lugar para somar os acertos dos subtestes 1-4 que darão o resultado em Prontidão para Leitura e também para somar os acertos dos subtestes 1-6 que darão o resultado em Prontidão Total. O resultado do subteste 5 determina a Prontidão para Números.

Estas somas de acertos das diversas partes do Teste podem ser transformados em classificações e percentis, como descrito mais adiante.

Como o subteste 5 — Números parece estar relacionado com a habilidade para pensamento abstrato, ele serve não apenas para mostrar o que uma criança já conhece sobre números, mas também como sugestão relativa à maturidade mental da criança.

A avaliação do Teste "Desenhe Um Homem" é obtida na chave da página 12, e o resultado deve ser colocado no lugar reservado na capa.

NORMAS PROVISÓRIAS

Com o fito de permitir o aproveitamento do T.M.P. em nosso meio, foram elaboradas normas do grupo estudado em São Paulo.

Recomenda-se que estas normas sejam consideradas provisórias e aplicadas somente a grupos comparáveis àquêle do qual são resultantes. Esta cautela deve ser tomada devido ao número de crianças relativamente reduzido que formam o grupo a partir do qual foram elaboradas as normas, e devido ao fato de não se saber se este grupo é representativo da população de nossa cidade.

Este grupo é composto de 211 crianças, 108 meninos e 103 meninas.

Sua idade cronológica média e 6;11, abrangendo crianças de 6;5 a 7;4.

Época de aplicação: novembro de 1963 e novembro de 1964.

Escolaridade: Crianças freqüentando o 3.º grau pré-primário do Grupo Experimental Dr. Edmundo de Carvalho.

Nível sócio-econômico: (levantado de acordo com a classificação de HUTCHINSON, pelo prestígio das profissões dos pais.

Distribuição percentual:

- 23% — Grupos I e II — Profissões liberais, dirigentes de empresas, etc.
- 52% — Grupos III e IV — Profissões não manuais, de padrão médio e médio inferior
- 23% — V e IV — Profissões manuais e semi-manuais.
- 2% — Grupo Z, Y — Falecidos, aposentados, etc.

As normas foram elaboradas em percentis para os três. Índices dados pelas autôras: Prontidão para Leitura, Prontidão para Números e Prontidão Total.

QUADRO VII

Percentis correspondentes aos índices de Leitura, Números e Total.

Percentis	Leitura	Números	Total
0 a 9	até 39	até 8	até 55
10 a 19	40 — 45	9 — 12	56 — 65
20 a 29	46 — 48	13	66 — 71
30 a 39	49 — 51	14 — 15	72 — 75
40 a 49	52 — 53	16 — 17	76 — 78
50 a 59	54 — 55	18	79 — 81
60 a 69	56	19	82 — 84
70 a 79	57 — 58	20	85 — 87
80 a 89	56 — 60	21 — 22	88 — 91
90 a 99	61 e mais	23 e mais	92 e mais

De acordo com estes resultados, estabeleceram-se as seguintes classificações, seguindo o critério abaixo:

QUADRO VIII

Percentis	Classificação
0 a 9	Inferior
10 a 29	Médio-Inferior
30 a 69	Médio
70 a 89	Médio-Superior
90 a 99	Superior

Chegou-se desta forma ao quadro que se segue.

QUADRO IX

Classificação correspondentes aos resultados brutos nos índices de Leitura, Números e Total.

RESULTADOS			Classificação
Subtestes 1-4 Prontidão para Leitura	Subtestes 5 Prontidão para Números	Subteste 1-6 Prontidão Total	
61 — 66	23 — 24	92 — 100	Superior
57 — 60	20 — 22	85 — 91	Médio-Super.
49 — 56	14 — 19	72 — 84	Médio
40 — 48	9 — 13	56 — 71	Médio-Inf.
0 — 39	0 — 8	0 — 55	Inferior

Para se encontrar a classificação correspondente a uma determinada soma de acertos nos Subtestes 1-4, no Subteste 5, ou nos Subtestes 1-6, localize o resultado obtido pela criança na coluna adequada e faça a leitura da classificação correspondente na última coluna do Quadro IX. Por exemplo, uma soma de acertos de 49 pontos em Prontidão para Leitura (Subtestes 1-4) cai no bloco de resultados 49 — 56, o que dá uma classificação "Médio". Um resultado de 21 pontos no Subteste 5 — Número cai no bloco 20 — 21 e obtém uma classificação "Médio-Superior".

A significação do agrupamento em classificações usadas no Quadro IX, deve ser entendida da seguinte forma:

Superior: Ótimas probabilidades no trabalho de 1.º ano. Deve-se proporcionar oportunidades para trabalho enriquecido de acôrdo com as habilidades indicadas.

Médio-Superior: Boas probabilidades no trabalho de 1.º ano, contando que não existam contra-indicações como, saúde, fatores emocionais, etc.

Médio: Provavelmente obterá sucesso no trabalho de 1.º ano. Será necessário fazer um estudo cuidadoso das forças e fraquezas específicas dos alunos deste grupo, seguido de um planejamento adequado.

Médio-Inferior: Provavelmente terá dificuldade no trabalho de 1.º ano. Deve ser colocado nas classes mais lentas e ter mais auxílio individual.

Inferior: Grande probabilidade de fracasso sob condições comuns de instrução. Mais trabalho de pré-primário, situação em classe lenta ou trabalho individual são essenciais.

RELAÇÃO DOS RESULTADOS COM A IDADE

Uma vez que os Testes de Prontidão são medidas de maturidade de certas funções, seria razoável esperar que os resultados fôssem até certo ponto relacionados com a idade. Na base das informações conseguidas foi calculado que há diferença de 10 pontos no resultado total entre as idades de 6 ½ e 7 ½. Apesar dessa diferença, não se considerou desejável fornecer normas de idade para os testes de Prontidão, tanto devido a pouca variação de idade entre os alunos que foram submetidos a estes testes, como também, porque tais normas complicariam a interpretação dos resultados sem contribuir de maneira apreciável para o seu significado. Na prática, o aplicador deve saber que um resultado baixo em Prontidão indica um grau de maturidade mais lenta para o aluno de mais idade que para o aluno mais novo. No entanto, se os resultados indicarem prontidão para trabalho de primeiro ano, o significado é o mesmo para as duas crianças.

SUGESTÕES PARA O USO DOS TESTES

Alguns dos objetivos mais importantes, para os quais o Teste Metropolitano de Prontidão foi elaborado, são enumerados abaixo:

1. Determinar a prontidão de um aluno para fazer trabalho de 1.º ano, especialmente com referência ao aprendizado da leitura e aritmética.
2. Prover uma base objetiva e segura para agrupar alunos de 1.º ano com programas adequados de instrução.
3. Sugerir quais os alunos que se beneficiariam se ficassem no pré-primário.
4. Determinar o adiantamento e a fraqueza do aluno nas áreas de prontidão em leitura e aritmética.
5. Avaliar a prontidão da classe e da escola, em leitura e aritmética.
6. Adaptar a instrução ao nível do grupo e de cada indivíduo.
7. Analisar a preparação recebida no pré-primário.
8. Indicar quando o trabalho formal em leitura e números devem ser iniciados.
9. Determinar se os alunos alcançaram o que deles se esperava, à luz de sua prontidão,
10. Determinar a distribuição da prontidão numa classe, grau ou escola.

Se as crianças obtiverem resultados ou extremamente altos, ou baixos, o professor deverá fazer esforço para determinar melhor quais as razões do sucesso ou do fracasso do aluno. Em casos duvidosos seria bom repetir o teste, ou, no caso do professor achar que o aluno não se fez justiça, fazer um exame individual. O principal propósito do teste é fornecer elementos aos psicólogos, aos professores, orientadores e administradores da escola, orientando-os nas adaptações dos currículos necessários às diferenças individuais. Em resumo, as autoras recomendam que as crianças que têm uma classificação baixa não sejam excluídas do 1.º ano e colocadas entre as crianças menores do Pré-primário, mas, que se forneça a tais alunos, durante um 1.º ano intermediário, um treino para aprendizagem que lhes assegure um ajustamento feliz e futura realização.

A criança de 7 anos de idade que tenha um resultado total abaixo de 55 pontos, quase sempre provará necessitar treino de classe intermediária ou especial. Tais crianças não deveriam sequer tentar aprender leitura e aritmética de maneira formal até que haja evidência considerável de mais maturidade.

Crianças de 7 anos de idade e que tenham um resultado total de menos de 72 pontos deveriam ter um currículo de 1.º ano modificado. Um resultado de 43 pontos, ou menos, em prontidão para leitura, indica que se pode iniciar um pouco de leitura no começo do ano, enquanto que um resultado de 13, ou menos, em Números, indica que apenas um trabalho informal e acidental deverá ser feito em trabalho numérico.

Formam exceção à estas regras, crianças estrangeiras, inteligentes, que têm um resultado baixo devido à dificuldade de vocabulário, e crianças que não responderam adequadamente ao teste, mas para as quais exista outra indicação considerável de maturidade. As crianças estrangeiras deveriam ser reexaminadas com material não-verbal ou deixar seu julgamento em suspenso, até que elas tenham tido oportunidades para aprender a língua.

São tantos os fatores que influem no sucesso do trabalho do 1.º ano que, mesmo tendo sido demonstrada uma boa correlação do Teste com o sucesso no trabalho do 1.º ano, o professor deve encarar os resultados obtidos com precaução, particularmente, se há evidência de que o resultado deste Teste não está de acordo com outras informações a respeito da maturidade daquela criança. A classificação com base neste Teste deve ser considerada como tentativa, até que o professor tenha tido oportunidade suficiente para controlar os resultados do T.M.P. através de sua própria avaliação com relação às habilidades da criança.

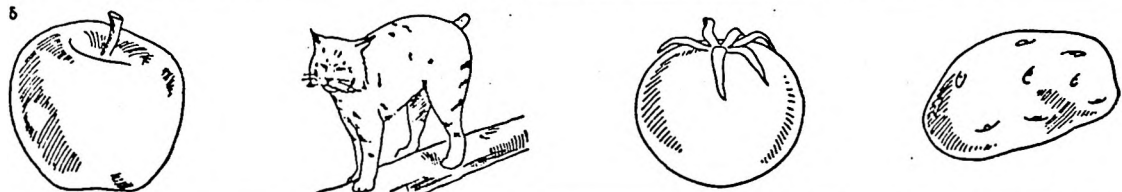
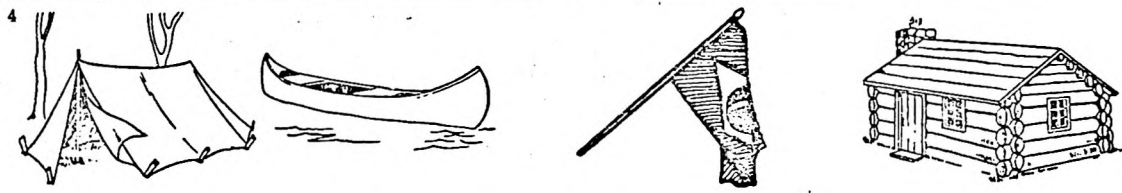
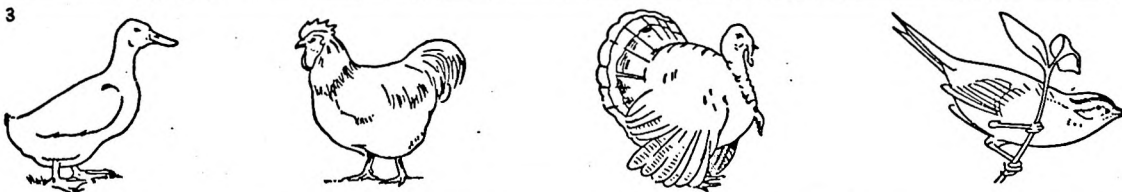
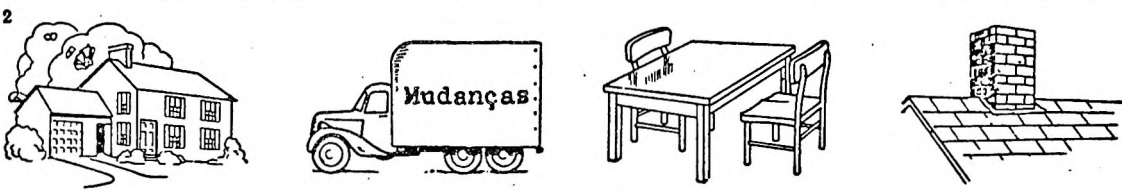
Durante o primeiro ano escolar, deve ser fornecido, às crianças imaturas, um programa de atividades que inclua atividade de linguagem, trabalho com ferramentas, jogos e construção de coisas. O cabedal de informações da criança deve ser aumentado e sua facilidade no uso da linguagem muito melhorado, antes de iniciar o ensino da leitura formal. A escrita com lápis e papel deve ser postergada até que um maior controle seja evidente e as capacidades perceptivas amadurecidas. O desenho, a pintura e a construção são atividades que contribuirão para a aquisição desta maturidade. Em algumas escolas foram organizados grupos transição com um currículo entre pré-primário e 1.º ano, para crianças de 6 anos que são imaturas.

A experiência demonstra que a instrução muito prematura ou extensiva de crianças imaturas resulta apenas num aprendizado mecânico sem possibilidade de transferência. O aprendizado feito desta maneira provoca problemas posteriores no campo pedagógico e, em decorrência, no ajustamento emocional e social. A criança imatura não deve iniciar o processo de alfabetização nestas condições, pois, arrisca-se a um prejuízo que só poderá ser recuperado através de reeducação. Uma vez que a criança atinge o nível adequado de maturidade, o ensino e o aproveitamento passam a ser reais, embora não se deva esperar que esta criança alcance, imediatamente, outras crianças que estavam mais amadurecidas no início.

RECOMENDAÇÕES ADICIONAIS

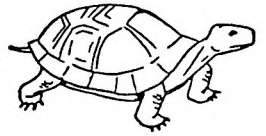
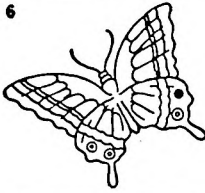
1. O material de que é composto este teste nunca deve chegar ao conhecimento de mães de alunos ou pessoas não profissionais, devido ao perigo que se corre de invalidação da prova se esta for divulgada ao público ou ensinada às crianças.
2. Recomenda-se que o teste não seja aplicado por professoras de 1.º ano, nem de pré-primário, pois constatou-se uma tendência inconsciente a ensinar seus alunos os conhecimentos que são exigidos pelo teste.
3. Os testes devem ser aplicados por psicólogos, orientadores educacionais ou pedagógicos e em último caso, por professores de 2.º, 3.º ou 4.º ano que se comprometem ao sigilo exigido.
4. De acordo com nossa experiência a aplicação mais eficiente é feita com um aplicador que dá as instruções e um ajudante que auxilia as crianças, vira as páginas, verifica se estão trabalhando nos lugares certos, etc...
5. A correção, avaliação e distribuição em classes deve ser feita por psicólogo ou orientador, principalmente se se desejar extrair a riqueza qualitativa que o teste é capaz de mostrar.

SUBTESTE 1 - PALAVRAS

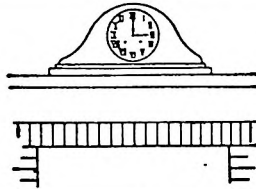


65
L. S. S.

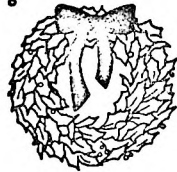
6



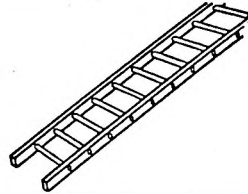
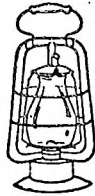
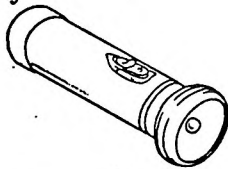
7



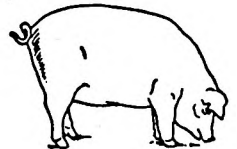
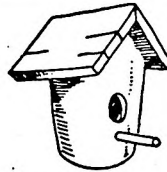
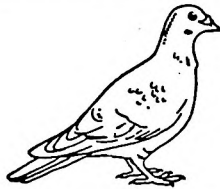
8



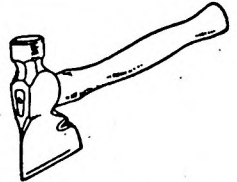
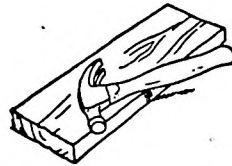
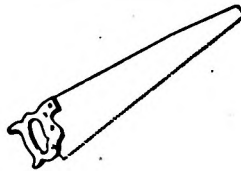
9



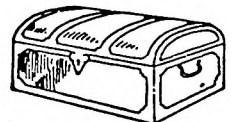
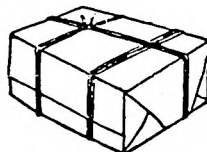
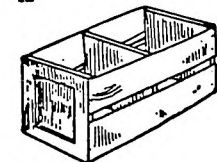
10



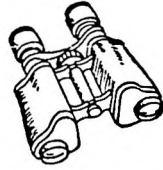
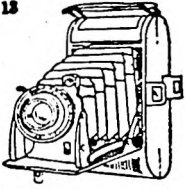
11



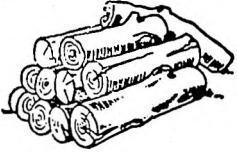
12



13



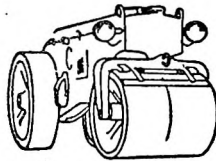
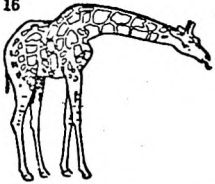
14



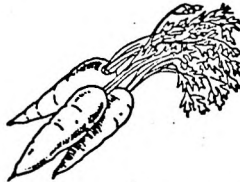
15



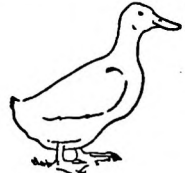
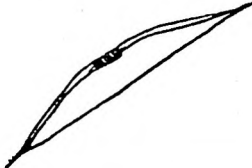
16



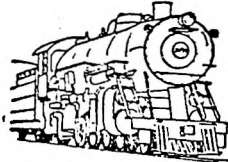
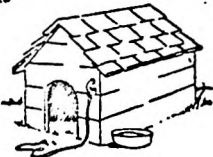
17



18



19



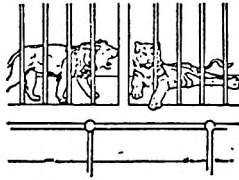
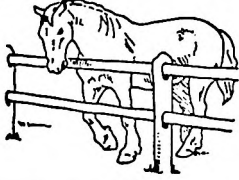
SUBTESTE 2 - SENTENÇAS

66
Alves

1



2



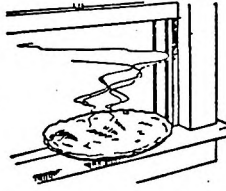
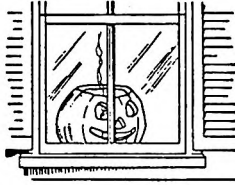
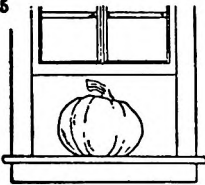
3



4



5

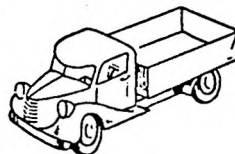
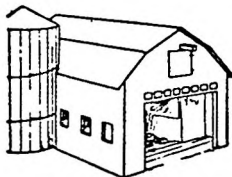
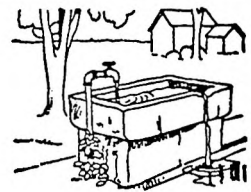
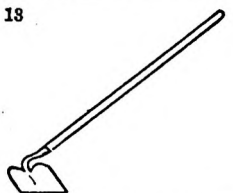
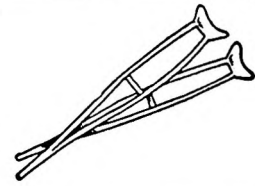
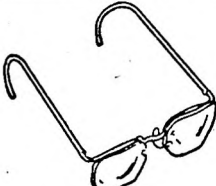
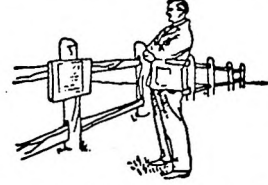
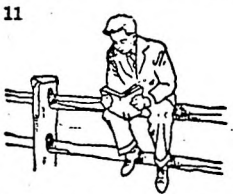
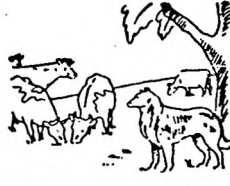


6



7

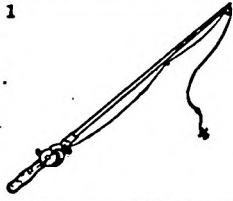




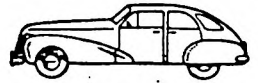
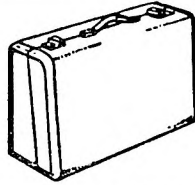
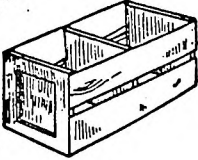
SUBTESTE 3 - INFORMAÇÃO

67
SOLIST

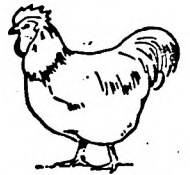
1



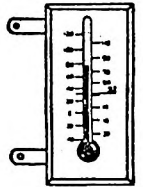
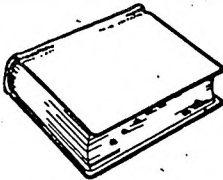
2



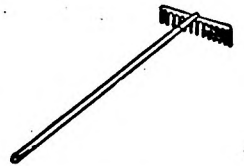
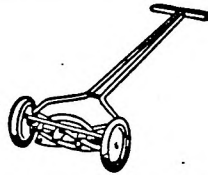
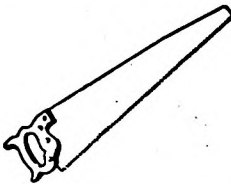
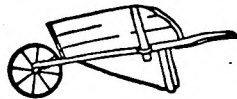
3



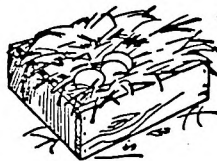
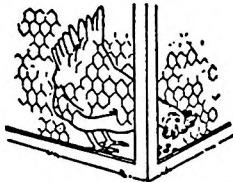
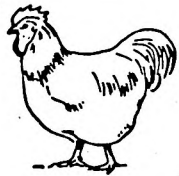
4



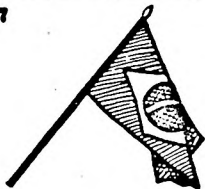
5



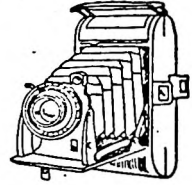
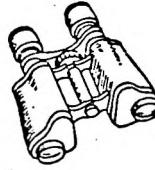
6



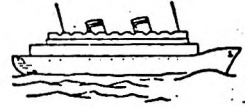
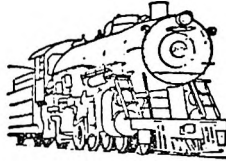
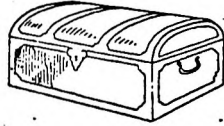
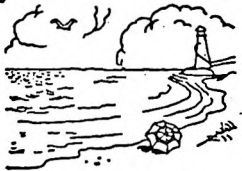
7



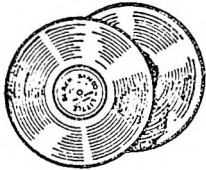
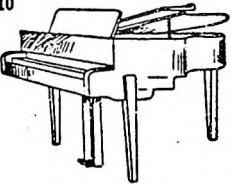
8



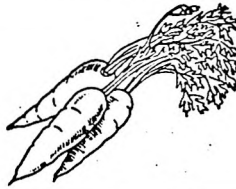
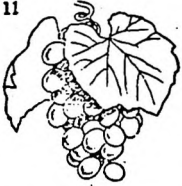
9



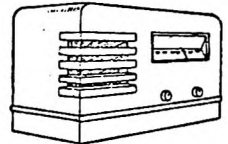
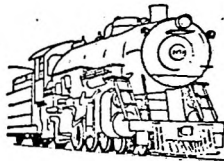
10



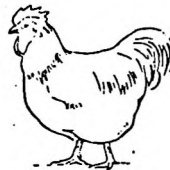
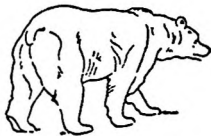
11



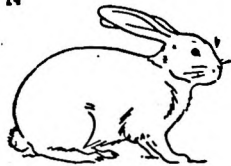
12



13



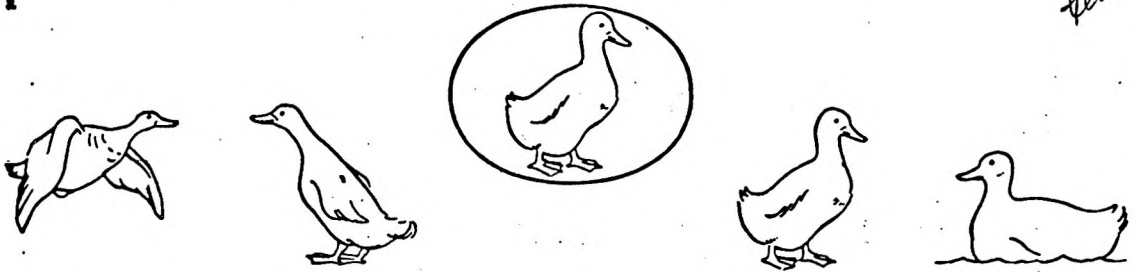
14



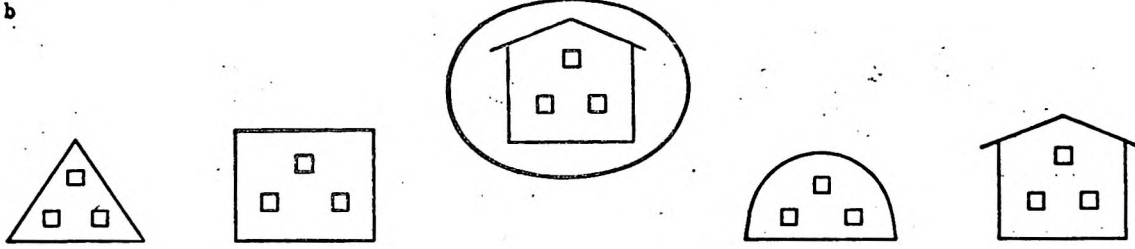
SUBTESTE 4 - SEMELHANÇAS

68
11/11/11

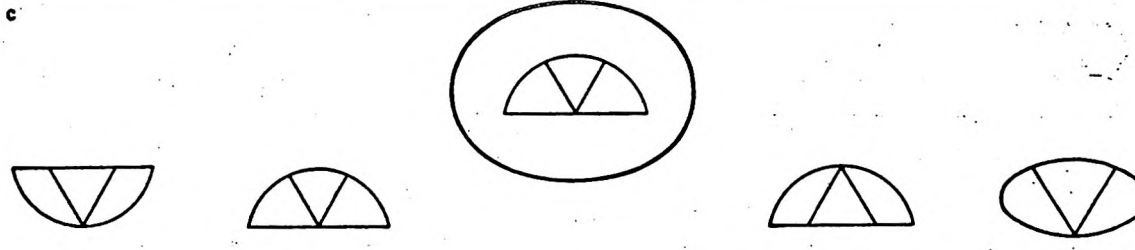
a



b



c



d

AO OK KO NO

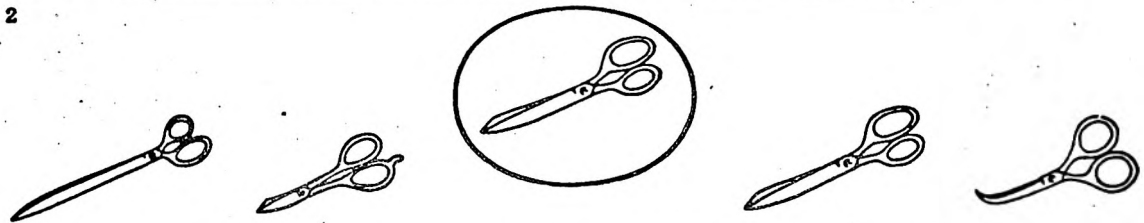
e

631 361 361 316 613

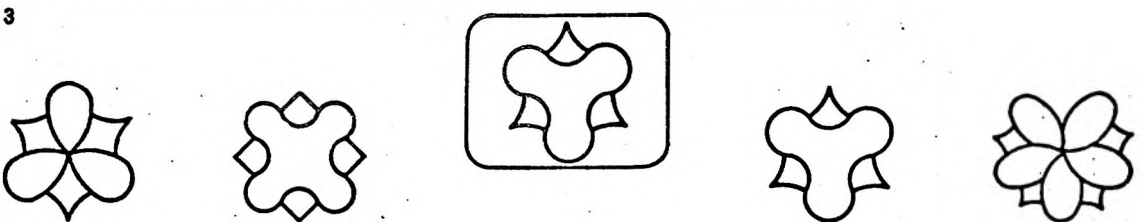
1



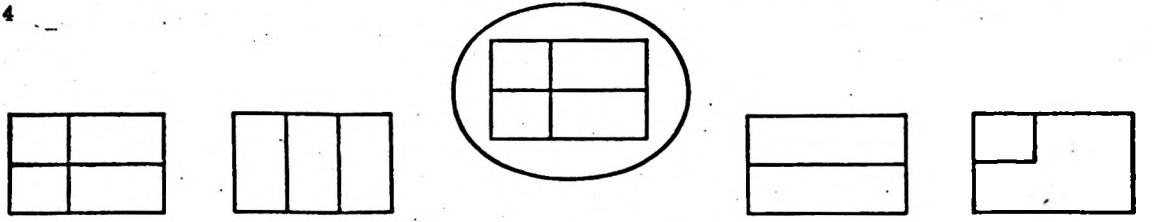
2



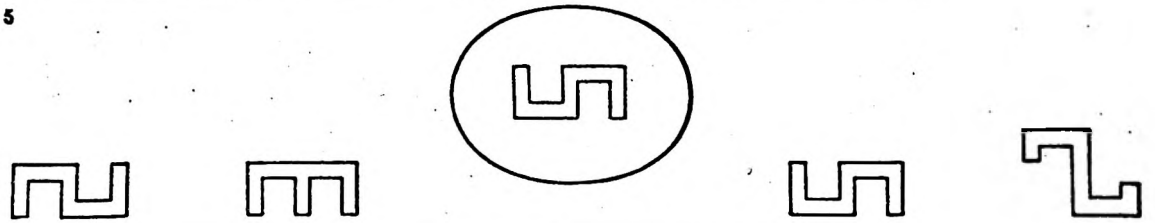
3



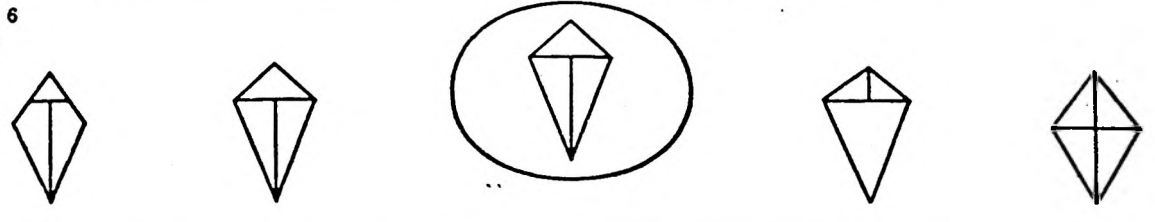
4



5

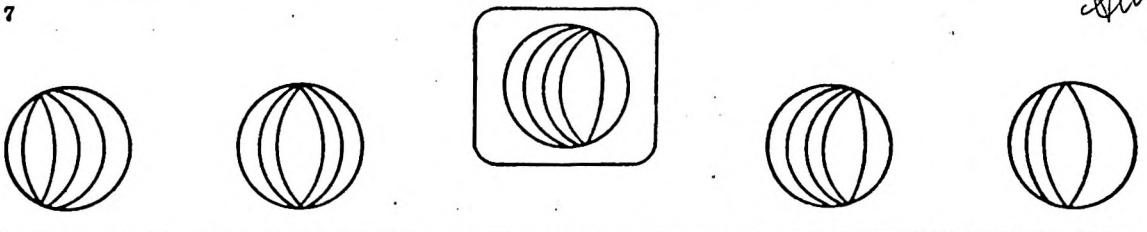


6

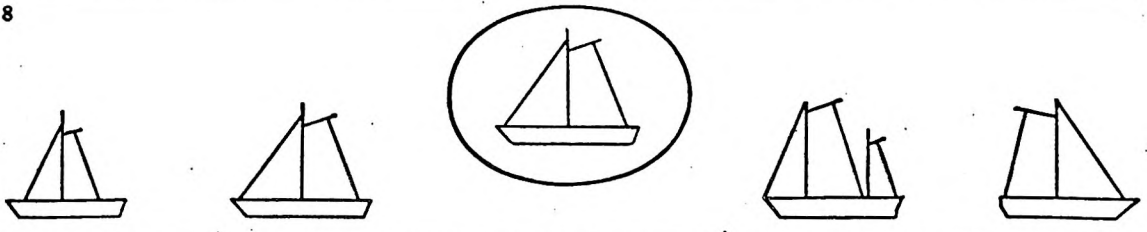


69
S. S. S.

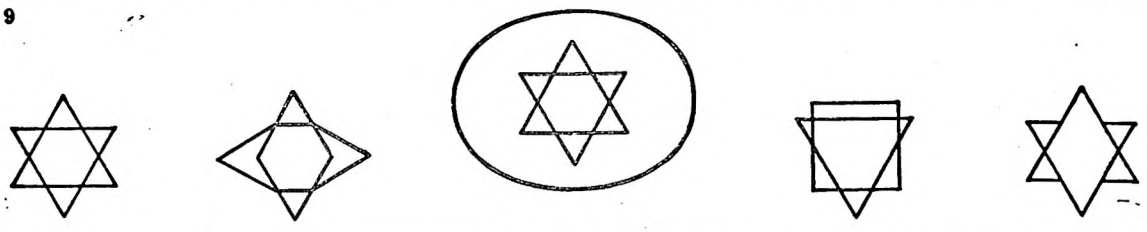
7



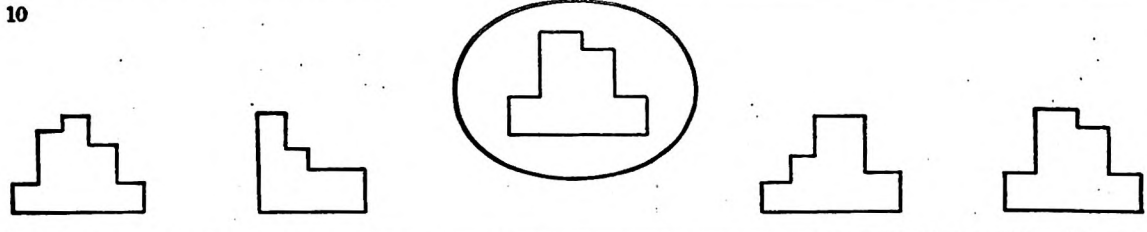
8



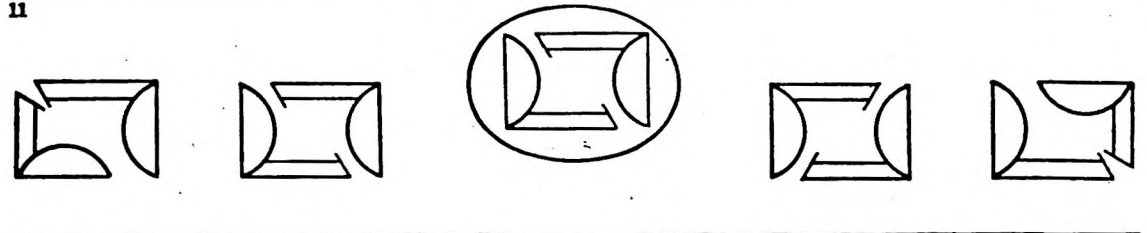
9



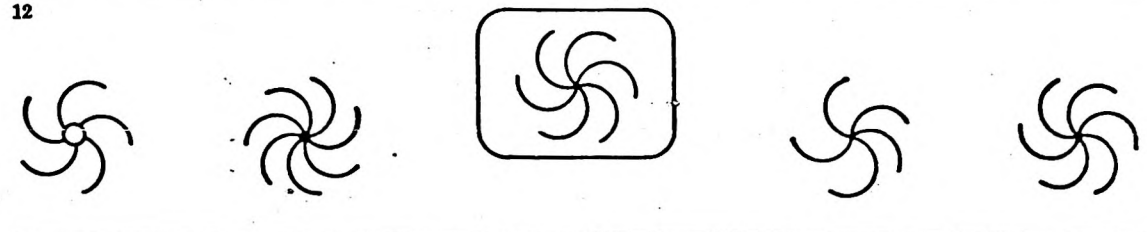
10



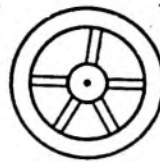
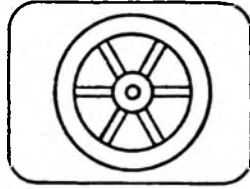
11



12



13



14

674

467

647

647

746

15

SOL

SAL

SAL

LAS

ALS

16

foto

fato

fato

fota

tofa

17

29

92

29

62

39

18

GV

CA

GA

AG

GA

19

pardos

podars

pardos

arpdos

parsod

SUBTESTE 5 - NÚMEROS

70
Luis

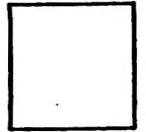
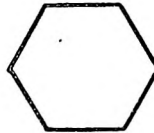
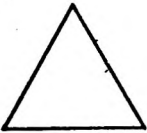
1



2



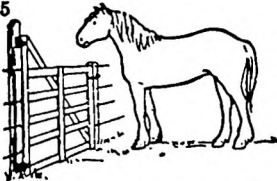
3



4



5



6-8



9-11



12




3 5 7 2

13



6 3 4 8

14




5 7 9 1

15

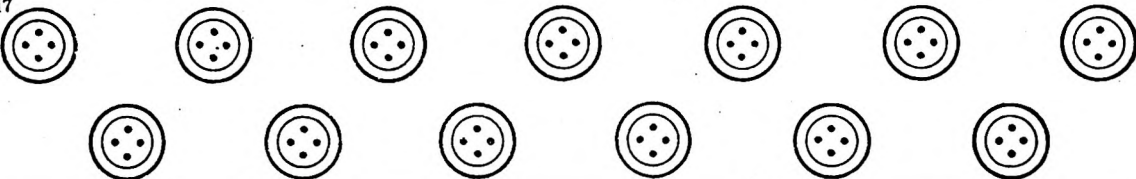


56 63 93 36


16



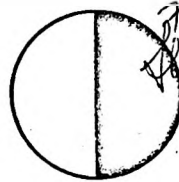
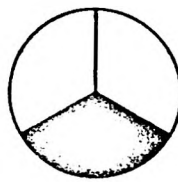
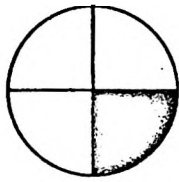
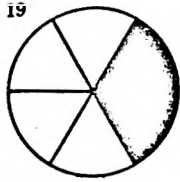
17



18



19



Handwritten signature

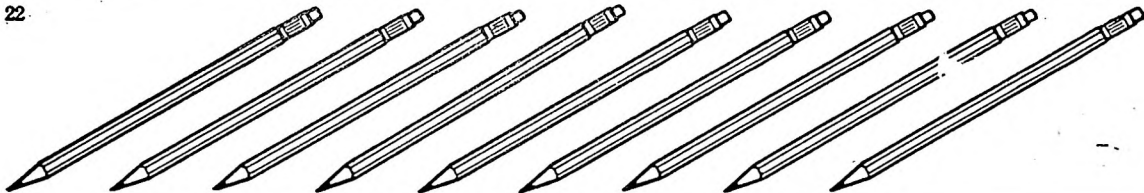
20



21



22



23

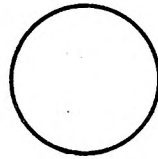


24



ACERTOS

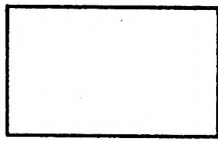
a.



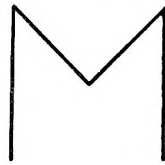
1.



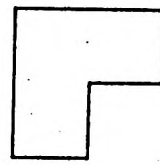
2.



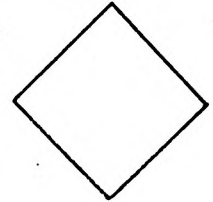
3.



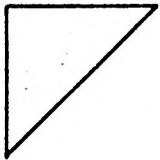
4.



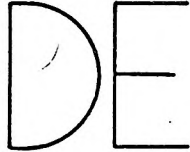
5.



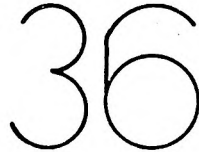
6.



7.



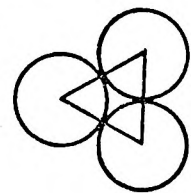
8.




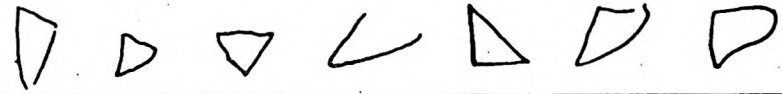


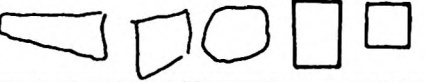


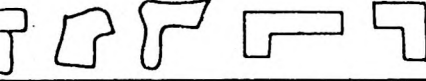


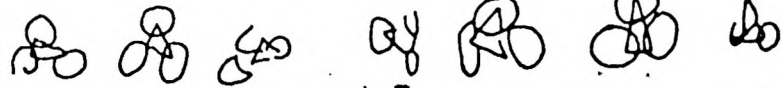





9.



10.



<p>2</p> 	<p>EXEMPLO</p>	<p>3</p> 	<p>bom</p>  <hr/> <p>máu</p> 
<p>4</p> <p>AL</p>	<p>bom</p> <p>ALALALAL</p> <hr/> <p>máu</p> <p>A7AIALLA</p>	<p>7</p> <p>DE</p>	<p>bom</p> <p>DE DE OE DE DE</p> <hr/> <p>máu</p> <p>OE OE ED OE DE</p>
<p>5</p> 	<p>bom</p>  <hr/> <p>máu</p> 	<p>8</p> <p>36</p>	<p>bom</p> <p>36 36 36 36 36 36</p> <hr/> <p>máu</p> <p>32 32 69 36 36 38</p>
<p>6</p> <p>M</p>	<p>bom</p> <p>MMMMMM</p> <hr/> <p>máu</p> <p>MWmNMM</p>	<p>9</p> <p>BFS</p>	<p>bom</p> <p>BFS BFS BFS BFS BFS</p> <hr/> <p>máu</p> <p>BES BES BSF BFZ BFS</p>
<p>7</p> 	<p>bom</p>  <hr/> <p>máu</p> 	<p>10</p> 	<p>bom</p>  <hr/> <p>máu</p> 
<p>8</p> 	<p>bom</p>  <hr/> <p>máu</p> 		

Handwritten signature

73
B. M. A.

ANEXO 2

TESTE DE INTELIGÊNCIA NÃO VERBAL - INV



BATERIA FATORIAL CEPA TESTE DE INTELIGÊNCIA NÃO VERBAL-INV

PIERRE G. WEIL

FATOR G

FORMA - C

76
elms

Nome

Idade.....a.....m Data do nascimento/...../.....

Naturalidade Est. civil Sexo

Nível de instrução

Profissão

Ocupação atual

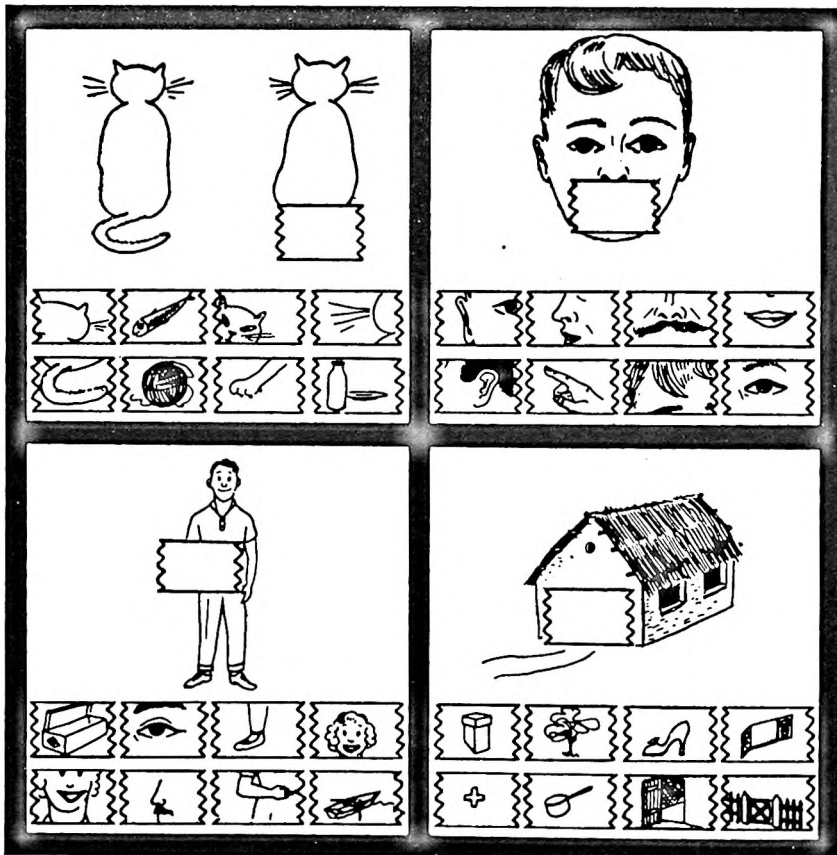
N.º.....

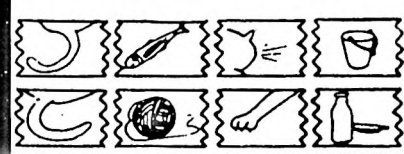
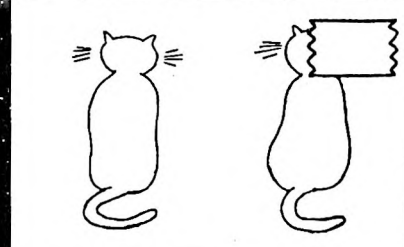
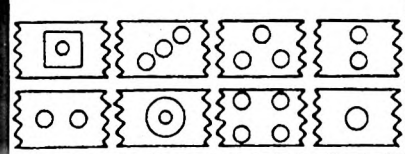
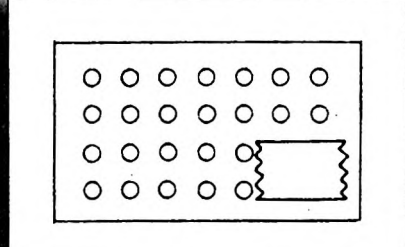
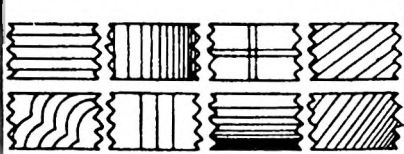
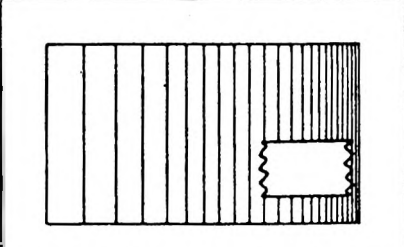
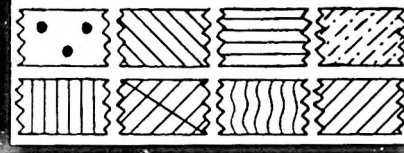
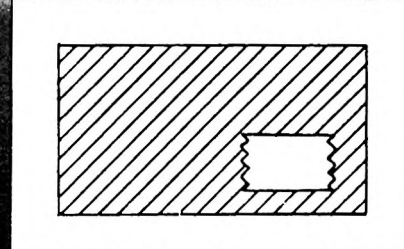
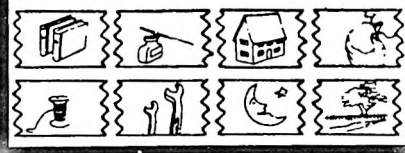
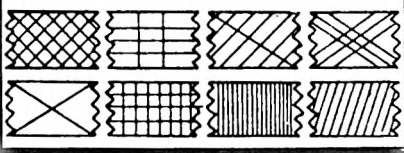
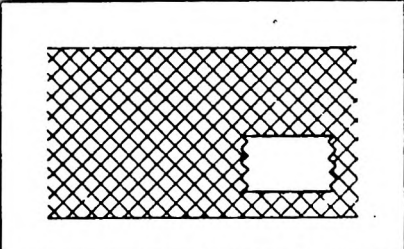
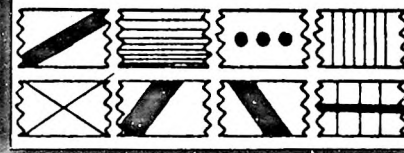
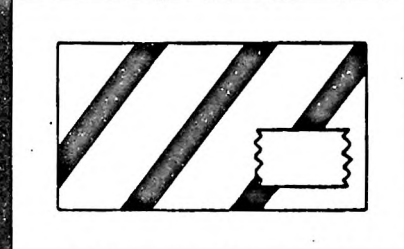
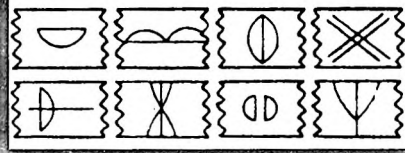
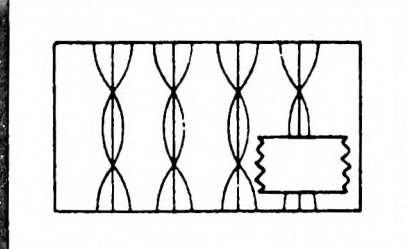
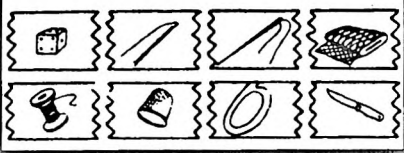
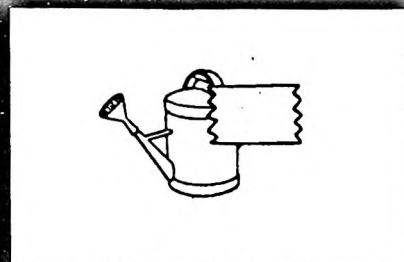
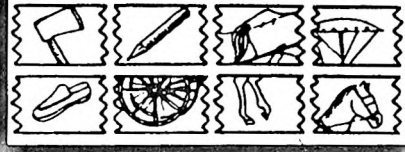
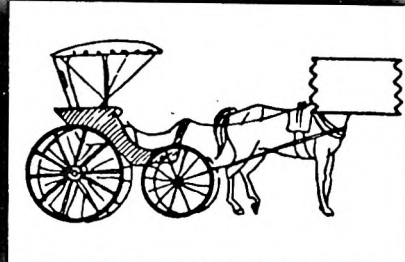
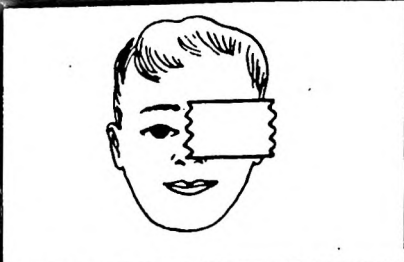
Data da Prova/...../.....

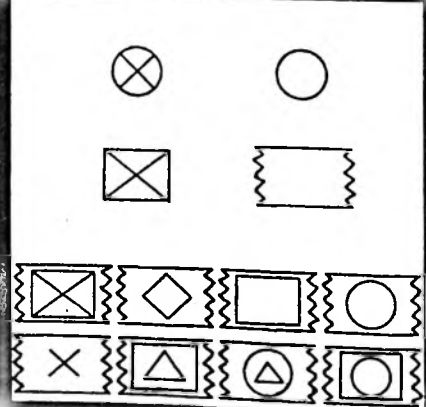
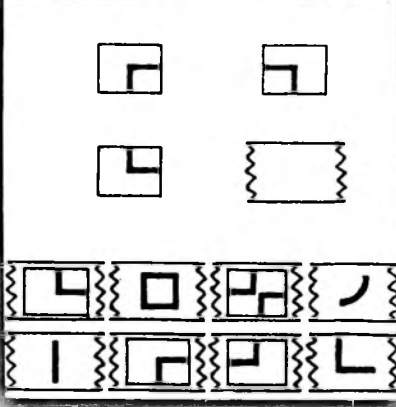
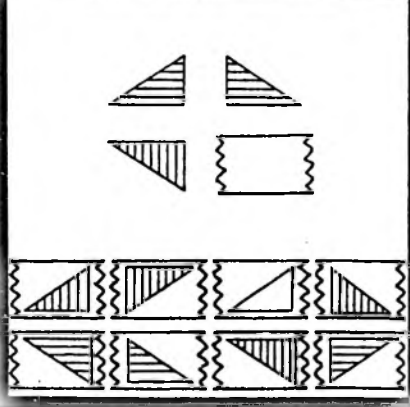
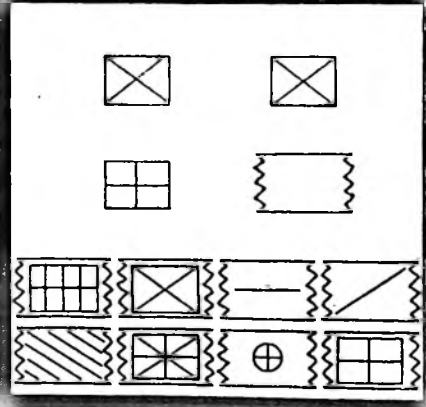
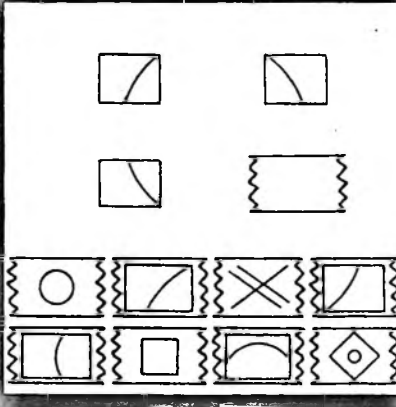
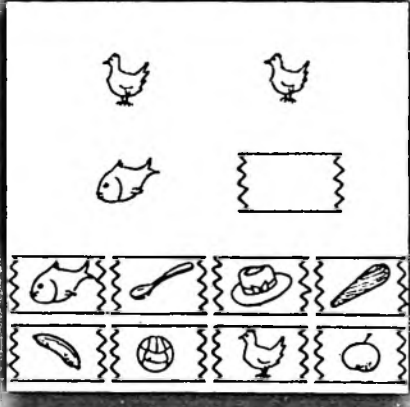
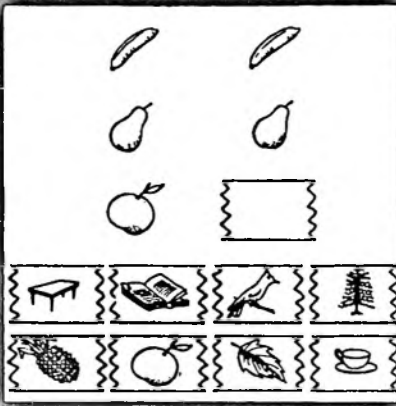
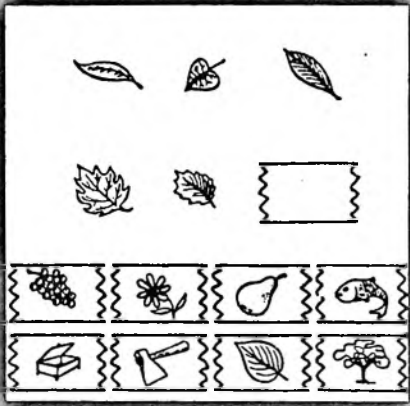
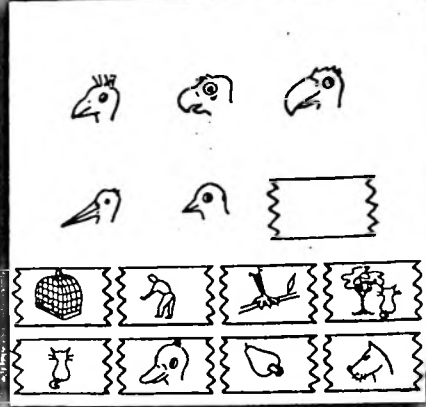
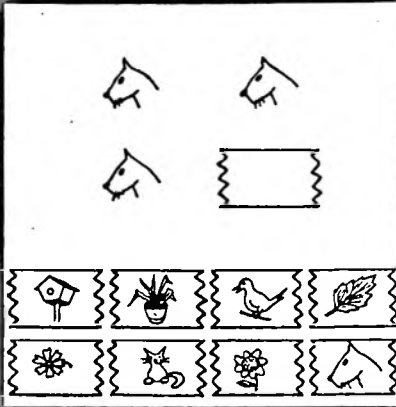
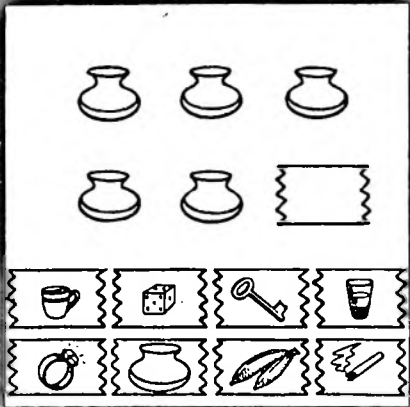
Pontos Percentil

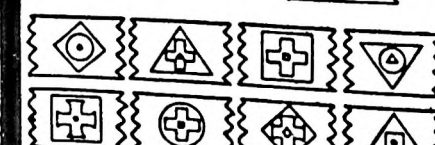
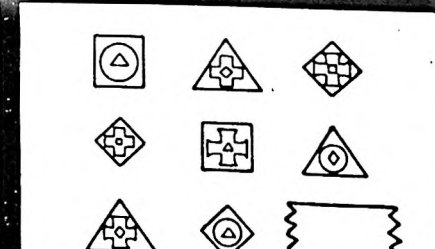
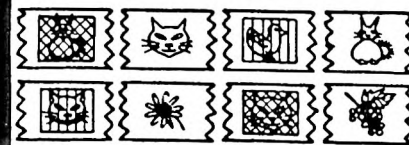
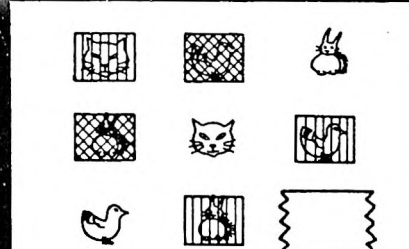
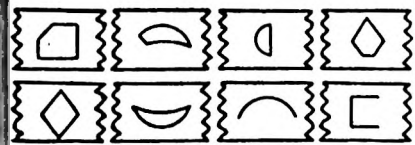
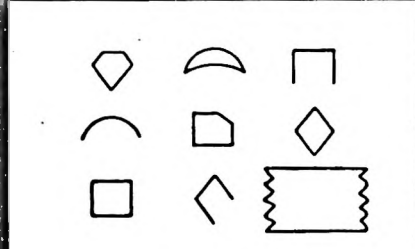
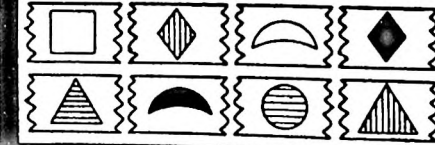
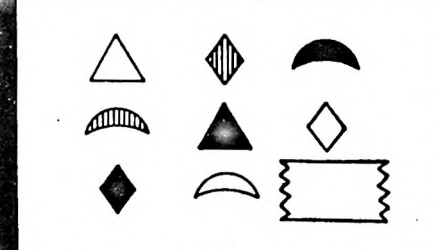
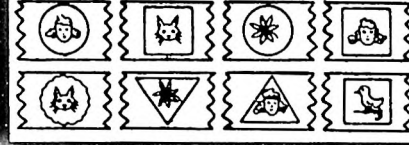
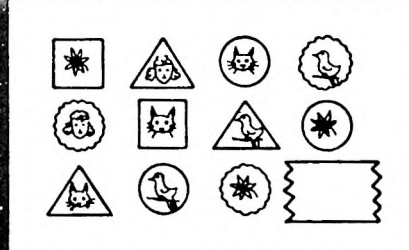
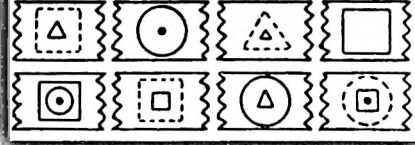
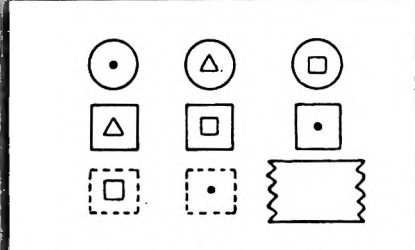
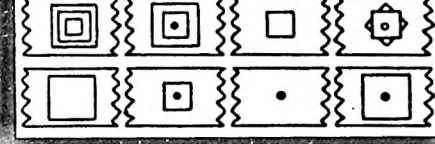
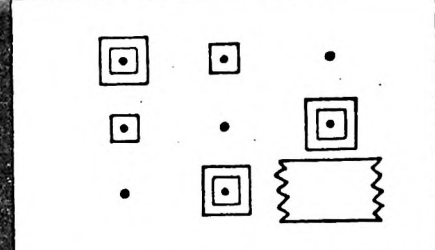
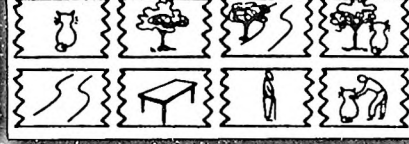
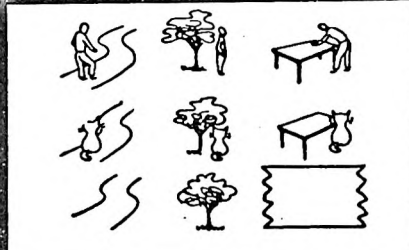
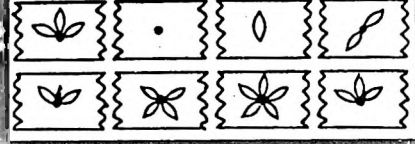
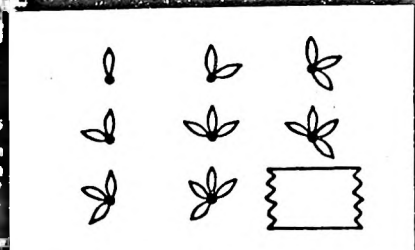
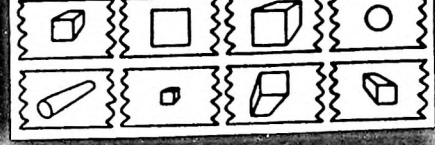
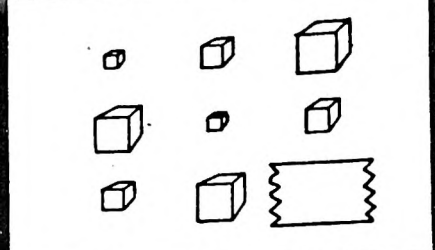
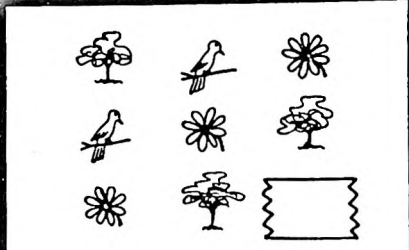
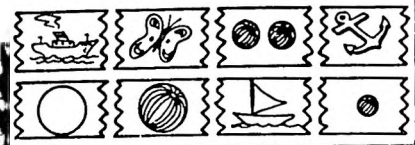
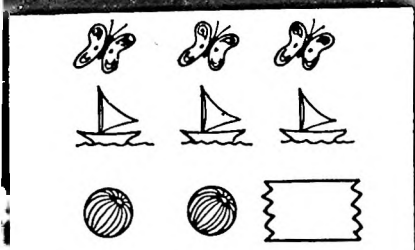
Apurador

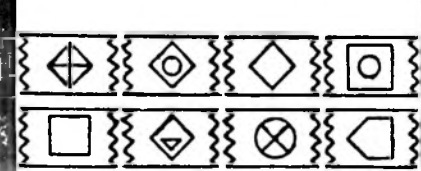
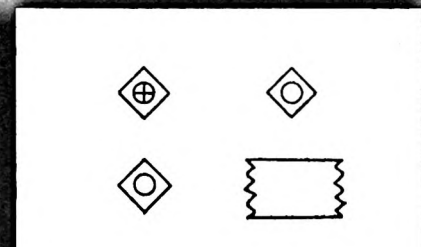
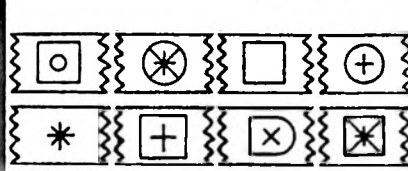
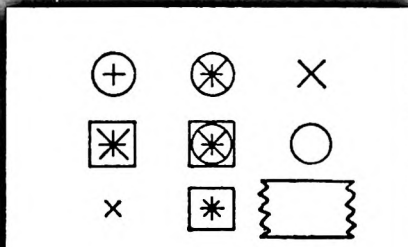
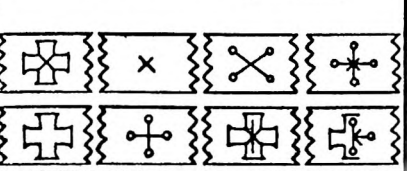
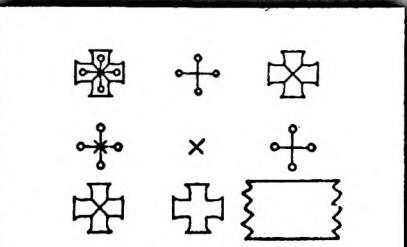
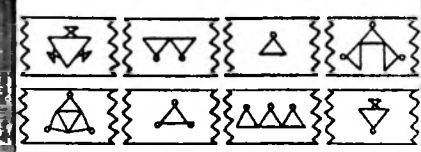
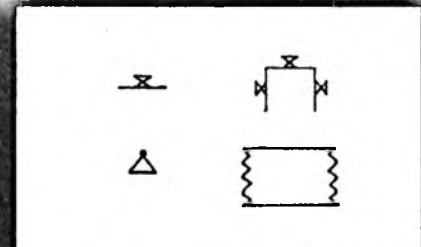
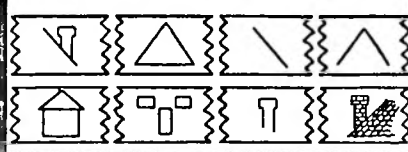
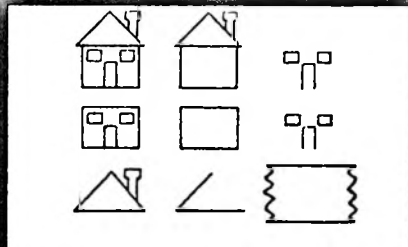
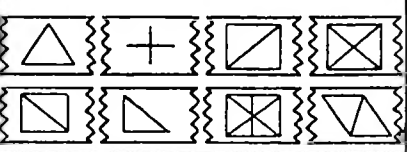
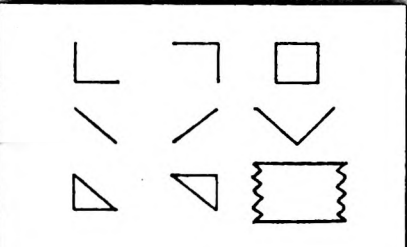
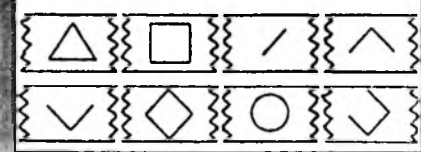
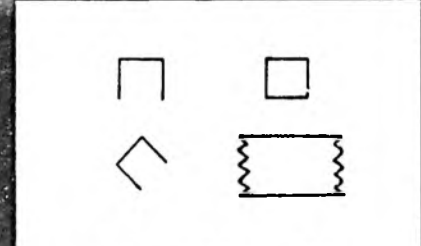
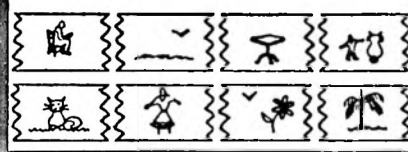
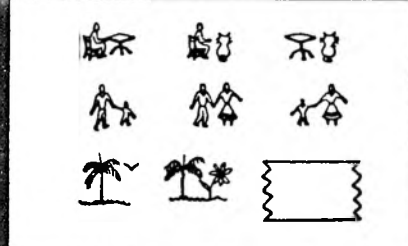
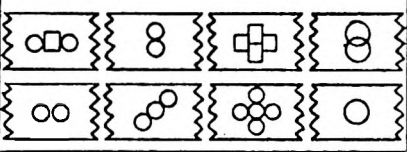
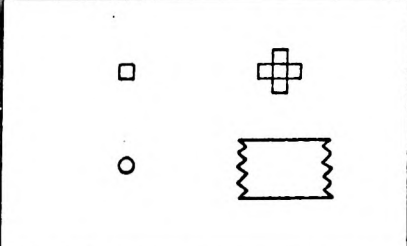
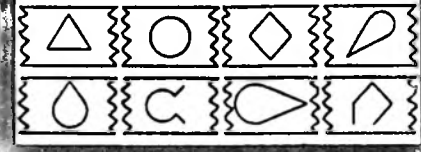
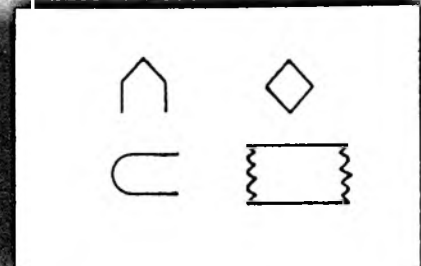
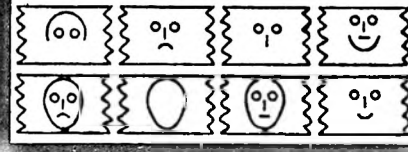
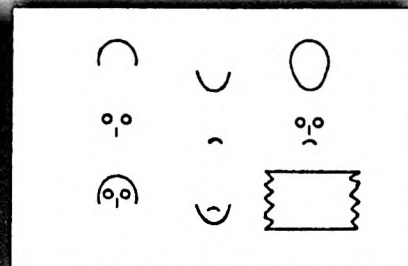
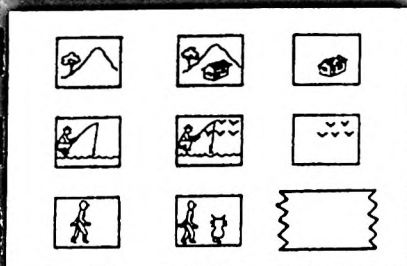
Examinador











EDIÇÕES  C E P A

78
KLM

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO "M"

29
201

ANEXO A

QUESTIONÁRIO M (a ser preenchido pela prof.)

Nome Data N.º
 Sexo Grau Data nasc.
 Quanto tempo frequentou a escola Idade
 Professôra:

I — FATÔRES INTELECTUAIS

	Sim	Não
1 Age como uma criança de inteligência normal
acima do normal
abaixo do normal
2 Sabe seguir instruções dadas individualmente
3 Sabe seguir instruções dadas coletivamente
4 Tem espírito de iniciativa
5 Pede informações e sabe recebê-las
6 Acompanha estórias e sabe reproduzi-las
7 Apanha as idéias principais do que é ensinado
8 Apresenta traços de criatividade
9 É ambiciosa e tem desejo intenso de aprender
10 Assimila e aplica o que é ensinado

II — FATÔRES ESPECÍFICOS

1 Fala e entende bem o português .....	.....	.....
2 Em sua casa fala somente o português .....	.....	.....
3 Pronuncia corretamente tôdas as palavras .....	.....	.....
4 Fala com voz modulada e ritmo adequado .....	.....	.....
5 Seu vocabulário é normal para a idade .....	.....	.....
é mais rico .....	.....	.....
é mais pobre .....	.....	.....
6 Enxerga bem, sua visão é aparentemente normal .....	.....	.....
7 Ouve bem, sua audição é aparentemente normal .....	.....	.....
8 Usa normalmente a mão direita, é dextro .....	.....	.....
é canhoto .....	.....	.....
é ambidextro .....	.....	.....
9 Sua coordenação motora nas mãos em relação às outras crianças da classe é normal .....	.....	.....
melhor .....	.....	.....
pior .....	.....	.....
10 É ágil com seu corpo em atividades físicas, no recreio, em corridas, exercícios .....	.....	.....
11 Possui ritmo nas canções, jogos etc. ....	.....	.....
12 Ordena desenhos, gravuras etc. da esquerda para a direita .....	.....	.....
13 Diferencia adequadamente tamanhos, formas etc. ....	.....	.....

	Sim	Não
14 É capaz de manter a atenção normalmente
15 Possui uma memória razoável
16 Seu ritmo de trabalho (velocidade) é normal
é muito lento
é muito rápido

III — FATORES DE EXPERIÊNCIA

1 Conhece as côres comuns .....	.....	.....
2 É capaz de copiar o seu nome .....	.....	.....
3 Sabe fazer dígitos .....	.....	.....
5 Usa o lápis com facilidade .....	.....	.....
6 Usa adequadamente "ontem — hoje — amanhã, antes-depois, tarde-cedo, em cima-em baixo, menor-maior — perto-longe" ..	.....	.....
7 Seus desenhos já são estruturados, já saiu da fase do rabisco incompreensível .....	.....	.....
8 Sabe e canta algumas músicas de memória .....	.....	.....
9 Seu ambiente familiar lhe proporciona elementos de experiência de vida, passeios, revistas, jogos, conversa, etc. ....	.....	.....
10 Veste-se e come sozinho arruma suas coisas .....	.....	.....

IV — FATORES DE SOCIABILIDADE

1 Participa normalmente de atividades de grupo .....	.....	.....
2 Sabe esperar sua vez .....	.....	.....
3 Obedece às ordens dadas, da primeira vez .....	.....	.....
4 Deseja e participa de atividades que não sejam pura recreação .....	.....	.....
5 É disciplinado, lembrando de suas obrigações rotineiras .....	.....	.....

V — FATORES AFETIVOS

1 É aparentemente uma criança contente .....	.....	.....
2 É capaz de controlar o choro .....	.....	.....
3 Sente-se igual às outras crianças .....	.....	.....
4 É calma e não excessivamente instável .....	.....	.....
5 É razoavelmente pacífica, não provocando as crianças .....	.....	.....
6 É cooperadora, não se negando a fazer as coisas .....	.....	.....
7 É suficientemente independente, não precisando da professora para fazer as coisas .....	.....	.....
8 É suficientemente confiante, não pedindo aprovação exagerada .....	.....	.....
9 Está livre de manipulações, tics e caçoetes .....	.....	.....
10 É satisfatoriamente sociável, não sendo muito egoísta ou exibicionista .....	.....	.....

Outras observações:

Resumo — (não use este espaço)

PO
LUCAS

ANEXO 4

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

8
Alu

ANEXO B
ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

- Nome Data nasc.:
- a) Sexo: Idade: Grupo:
- Nome pai: Informante:
- Nome mãe:
- b) Profissão pai: c) Prof. mãe:
- d) Constelação familiar:
- e) Mais pessoas que vivem em casa:
- f) Línguas faladas:
-
- 1) A criança foi desejada? E o sexo?
- 2) Características da gravidez: (doença, acidente, hemorragias, convulsões, rubéola (mês) medicações, operações, raios X, RH) outras
- 3) Foi preparada para o parto?
- 4) Quem atendeu o parto e onde?
- 5) Prematuro, a termo, gêmeos?
- 6) Duração entre a 1.ª contração e a sala de parto?
- 7) Duração na sala de parto até o nascimento?
- 8) Rompeu-se a bolsa prematuramente?
- 9) Parto normal ou induzido?
- 10) Anestesia (tipo):
- 11) Forceps, cesárea:
- 12) Complicações:
- 13) Côr normal da criança (azulado, vermelho, amarelo)
- 14) Quanto durou esta côr?
- 15) Asfixia, icterícia, má formação?
- 16) Chorou logo?
- 17) Tenda de oxigênio? Quanto tempo?
- 18) Pêso ao nascer: Comprimento:
- 19) Dificuldades para mamar?
- 20) Quais?
- 21) Boa sucção, engolia bem?
- 22) Tempo de amamentação:
- 23) Teve ou tem inapetência, rejeição ou exagêro?
- 24) Em que época?
- 25) Tinha ou tem vômitos, diarreia, prisão de ventre?
- 26) Freqüência e época:
- 27) Babava até que idade?
-
- 28) Fixou a cabeça aos
- 29) Sentou aos
- 30) Ficou em pé aos
- 31) Engatinhou aos

- 32) Andou aos
- 33) Caia ou não com freqüência?
- 34) Que mão começou a usar de preferência?
- 35) Idade do controle esfinteriano anal?
- 36) Vesical diurno:
- 37) Vesical noturno:
- 38) Doenças (meningite, encefalite, lesão cerebral, dor de ouvido, fraturas etc.)
- 39) Hospitalização (tempo)
- 40) Medicações:
- 41) Febres altas (duração e tipo):
- 42) Convulsões, desmaios, afogamentos:
- 43) Transtornos respiratórios ou circulatórios:
- 44) EEG, outros estudos:
- 45) Realiza movimentos automáticos?
- 46) Quando sentado balança-se?
- 47) Tem algum movimento associado?
- 48) Seus movimentos são agitados?
- 49) É ágil? (bicicleta, corridas, escaladas, muro etc.)
- 50) Deixa cair as coisas das mãos?
- 51) Esbarra nas coisas?
- 52) É habilidoso com as mãos?
- 53) Possui ritmo?
- 54) Tem atenção razoável?
- 55) Tem memória razoável?
- 56) É rápido, lento, normal?
- 57) Dorme bem? Horas:
- 58) Acorda à noite?
- 59) Mexe-se demais na cama?
- 60) Fala ou grita dormindo?
- 61) É sonâmbulo?
- 62) Levanta-se e vai à cama dos pais?
- 63) Range os dentes? Acordado ou dormindo?
- 64) Tem bed-rocking?
- 65) Balbuciou nos primeiros meses?
- 66) Idade das primeiras palavras (automáticas ou designativas)
- 67) Idade da primeira sentença:
- 68) Idade da prolação perfeita:
- 69) Habilidade para contar fatos
- 70) Gostou de ir à escola, jardim?
- 71) Gosta de aprender coisas?

82
Alves

- 72) Gosta de estudar?
 - 73) Recebe ajuda no estudo? Qual?
 - 74) Houve falhas pedagógicas (mudança de professor, ausência etc.)
 - 75) Dificuldade na leitura ou escrita?
 - 76) Dificuldade para aritmética:
 - 77) Êxito, fracasso, normal na escola:
 - 78) Tem algum defeito de fala?
 - 79) Quando apareceu?
 - 80) Periodicidade e características:
 - 81) Evolução do quadro:
 - 82) Incidência de algum quadro na família
 - 83) É corrigido ou castigado?
 - 84) O defeito é modificado pelo ambiente ou outras circunstâncias

 - 85) Relacionamento com o ambiente (agressividade, dependência, timidez, abulia etc.)
 - 87) Chupa o dedo, outros objetos?
 - 88) Roi unhas:
 - 89) Outros tics:
 - 90) Manifestou curiosidade sexual? Que idade?
 - 91) Foi dada orientação? Satisfatória?
 - 92) Masturba-se? Desde quando?
 - 93) Houve alguma regressão? Qual
 - 94) Chora muito?
 - 95) Outras características:

 - 96) Houve ou há na família débeis mentais, cegos, surdos, alcoólatras internados, epiléticos, prêsos?
 - 97) Com asma, alergia, sintoma psico-somático?
 - 98) Em tratamento psicoterápico?
 - 99) Pessoas que demoraram para falar, para ler e escrever, canhotos, que falam mal, gagos?
 - 100) Nível sócio-econômico:
- Data:
- Observações:

R2
ALFA

ANEXO 5

ALFA I

ALFA 1

82
Lousa

Para o aluno:

6 livros:

Introdução 1 e 2: exercícios de preparação para a Alfabetização, complementados com material concreto de apoio.

Alfabetização 1 e 2: exercícios que acompanham o esquema progressivo de apresentação das sílabas.

Matemática 1 e 2: exercícios apoiados no uso do material concreto.

2 cadernos:

Minhas Palavras: para Alfabetização.

Caderno Quadriculado: para Matemática.

Material concreto:

17 folhas avulsas coloridas, de papel cartão: material complementar para Alfabetização e Matemática.

Jogo de 79 fichas de plástico com as letras, sílabas e sons fundamentais.

* *Suportes de sílabas de plástico:* para as crianças encaixarem as fichas de sílabas, formando palavras e frases.

* *Arquivadores de plástico:* para guardar as fichas de sílabas.

* *Jogo de 27 barrinhas de plástico:* representam de 1 a 10 unidades, para as aulas de Matemática.

Para a professora:

3 livros

Cartas à Professora de Alfa Um: o "Livro dos Porquê", no qual a orientação teórica do Programa Alfa é explicada em linguagem simples e coloquial.

Unidades para a Professora 1 e 2: os dois "Livros dos Como", com a orientação para o procedimento em cada aula, passo a passo.

O índice por atividades ajuda a professora a localizar facilmente cada assunto. Um sumário apresenta o conteúdo programático, com os objetivos das atividades.

Para a classe:

* *10 cartazes coloridos:* para fixação das sílabas, apresentação de novos conteúdos de Ciências e Estudos Sociais e

desenvolvimento da linguagem escrita.

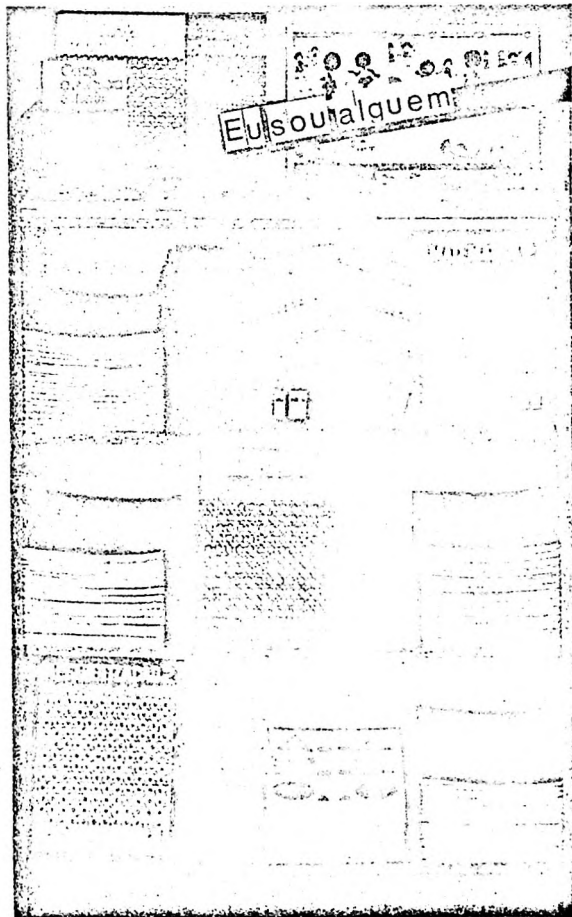
* *Cartões seqüenciais:* 85 cartões (17 conjuntos de 5) com representação de histórias, para treinar ordenação temporal, explorar a linguagem oral e apresentar novos conteúdos.

* *Canaleta de plástico:* correspondente ao suporte dos alunos, em tamanho grande, serve para a professora apresentar as sílabas, palavras e frases.

* *Jogo de 87 letras em cartão:* para a professora montar as sílabas, palavras e frases na canaleta.

* *Estante para guardar o material.*

Os materiais com asterisco são de uso permanente; não precisam de reposição.



85
Kauf

ANEXO 6

ALFA II

ALFA 2

86
S. Silva

Para o aluno:

9 livros:

Eu Leio: para fixação da Alfabetização e treino de Linguagem.

Eu Escrevo 1 e 2: exercícios de Linguagem.

Eu Descubro 1 e 2: exercícios de Solução de Problemas, com apoio em material concreto e no Almanaque.

Eu Resolvo 1, 2 e 3: exercícios de Matemática, com apoio em material concreto.

Almanaque: livro básico para a criança e para sua família: noções de segurança, higiene, primeiros socorros e curiosidades.

2 cadernos:

Letras e Frases: de Linguagem.

Números e Contas: de Matemática.

Material concreto:

* *Ábaco de plástico colorido*: instrumento para treino de operações matemáticas.

12 folhas avulsas: para apoio e complementação das aulas de Matemática e de Solução de Problemas.

Relógio de cartão: para leitura das horas.

Vire-revire: disco de cartão com sugestões de temas para as aulas de Linguagem.

Régua de plástico com lente.

Para a professora:

3 livros:

Cartas à Professora de Alfa Dois: o "Livro dos Porquê", que explica, em linguagem coloquial, a orientação teórica de Alfa.

Unidades para a Professora 1 e 2: dois "Livros dos Como", com a orientação para cada aula do ano. Pelo índice de atividades a professora localiza facilmente cada assunto. O sumário do conteúdo programático explica os objetivos de cada atividade.

* *Ábaco* igual ao das crianças.

* *Almanaque* igual ao dos alunos.

Para a classe:

* *12 cartazes coloridos* para apoio das aulas de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Solução de Problemas.

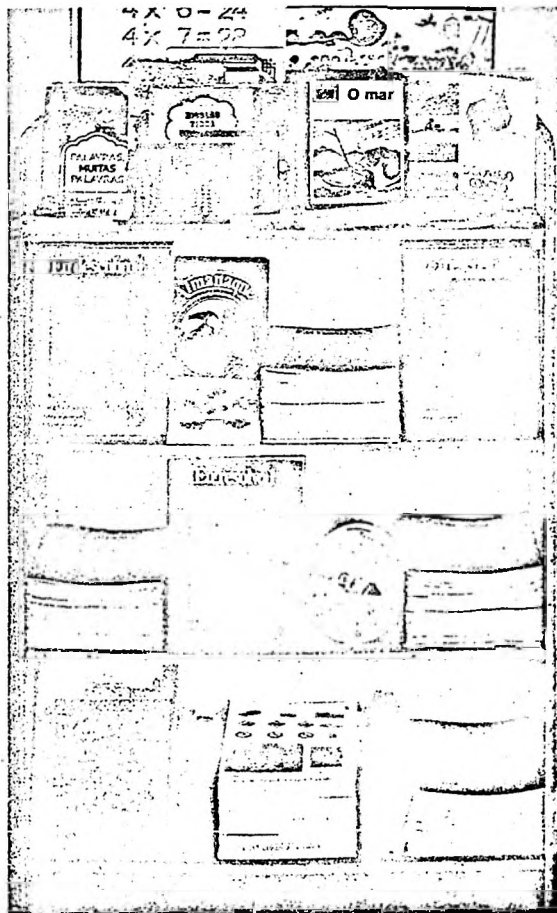
* *Biblioteca*:

Um Dicionário Conciso da Língua Portuguesa. 3 exemplares de cada um dos livros: *Os Seis Pescadores Bobocas* e *O Elefantinho no Poço* (de Maria Clara Machado); *João não Precisa de*

Ninguém (de Eliardo e Mary França); *Palavras, muitas Palavras*; *Marcelo, Marmelo, Martelo*; *Nicolau Tinha uma Idéia*; e *Bom Dia todas as Cores* (de Ruth Rocha); *O Curupira e o Espantalho* (de Joel Rufino dos Santos); *Os Três Porquinhos Pobres* (de Érico Veríssimo); *A Dança dos Pica-paus* (de Sidônio Muralha); *A Poluição das Águas* (revista em quadrinhos, de Maurício de Souza); e mais os livros de informação: *Ovos*; *Pão*; *Dentes*; *O Mar*; *A Primavera da Lagarta*; *Um Livro sobre o Corpo, um Livro sobre você*.

* *Estante* para guardar o material.

Os materiais com asterisco são de uso permanente; não precisam de reposição.



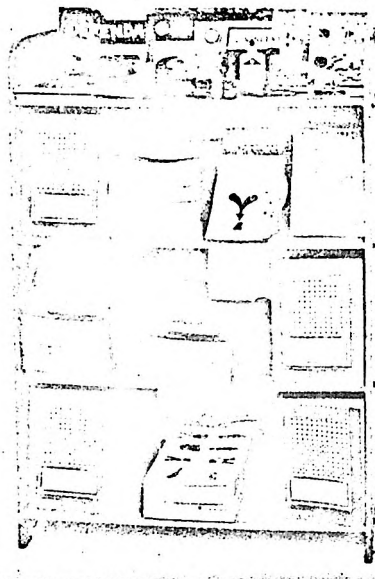
87
Kunst

ANEXO 7

ALFA III

ALFA 3

88
XOUST



Para o aluno:

8 livros:

Eu escrevo 1 e 2: exercícios de treino e desenvolvimento da linguagem, apoiados em material concreto.

Eu descubro 1 e 2: exercícios de solução de problemas, com apoio em material concreto e no Almanaque.

Eu resolvo 1, 2 e 3: exercícios de matemática com apoio em material concreto.

Almanaque: livro básico para a criança e sua família: estudos sociais, exercícios físicos, curiosidades, noções de segurança, higiene etc.

2 cadernos:

Letras e frases: de linguagem.

Números e contas: de matemática.

Material concreto:

Folha avulsa n.º 1: esquema móvel de cores.

15 folhas avulsas (2 a 16): para apoio e complementação das aulas de Matemática, de Solução de Problemas e de Linguagem.

Vire-revire: disco giratório com sugestões de temas de redação.

Para a professora:

3 livros:

Cartas à professora de Alfa Três:

o "Livro dos Porquê", que explica em

linguagem coloquial a orientação teórica do programa Alfa.

Unidades para a professora 1 e 2: os dois "Livros dos Como", com orientações para cada aula.

* *Almanaque* igual ao dos alunos.

Para a classe:

23 *cartazes coloridos* para apoio das aulas de Linguagem, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Solução de Problemas.

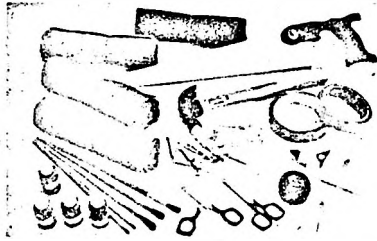
* *Biblioteca*:



1 *minidicionário Aurélio*.

3 exemplares dos seguintes livros:

A Vaca Voadora (Edy Lima), *Os Colegas* (Lygia Bojunga Nunes), *O Livro das Perguntas e Respostas* (May Elting), *Zero Zero Alpiste* (Mirna Pinsky), *A Curiosidade Premiada* (Fernanda Lopes de Almeida), *De Onde Vêm os Bebês* (Andrew Andry), *Ou Isto ou Aquilo* (Cecília Meireles), *Camelinha e São Jorge* (Lilia Malferrari), *O Caçador de Lobisomem* (Joel Rufino dos Santos), *Severino Faz Chover* (Ana Maria Machado), *Catapimba e Sua Turma e Faz Muito Tempo* (Ruth Rocha).



Oficina:

- * 1 martelo
- * 1 serrote
- * 2 tesouras
- 4 pedaços de feltro,
- 1 saco de pregos,
- 5 pincéis,

1 rolo de cordoncê, 1 vidro de cola, 2 rolos de fita adesiva, 12 agulhas, 4 vidros de tinta.

* *Estante* para guardar o material.

Os materiais com asterisco são de uso permanente, dispensando reposição.