



O valor preditivo da avaliação psicológica para a alfabetização e o papel da pré-escola*

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi determinar que instrumentos poderiam prever o sucesso na alfabetização e qual a importância da educação pré-escolar nesse processo. Foram estudadas 62 crianças de 6 anos e 2 meses a 7 anos e 10 meses, de ambos os sexos e de duas escolas públicas da cidade de São Paulo. A amostra foi dividida em dois grupos, um de crianças que cursaram a pré-escola e outro de crianças que não cursaram a pré-escola. No início do ano letivo foram aplicados os seguintes testes: Teste Metropolitano de Prontidão, Teste Gestáltico Visomotor de Bender, Desenho da Figura Humana, Bateria Piaget-Head. Ao final do ano letivo foi feita a avaliação do desempenho escolar, por meio de conceitos atribuídos pelas professoras. A análise estatística dos resultados mostra que a experiência de pré-escola foi relevante para diferenciar os resultados dos dois grupos no teste de Prontidão, no Bender, na prova 2 de Head e no Desenho da Figura Humana, assim como preparou adequadamente as crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita.

ABSTRACT

The objective of this research was to determinate which tests could predict the success in the reading and writing learning process and the importance of preschool education in this process. Sixty-two children aged from 6 years and 2 months to 7 years and 10 months, of both sexes from two public schools in São Paulo City were studied. The sample was divided into two groups in which one group was of children who attended preschool and the other group of children who didn't attend preschool. At the beginning of the academic year, the Metropolitan Readiness Test, The Bender Perceptual-Motor Gestalt Test, the Piaget-Head Battery and Human Figure Drawing were applied. At the end of the year, the teachers assessed the school achievement. The statistic analysis of the results showed that the experience of preschool was relevant on the results of the reading readiness test, the Bender test, the Head-2 and the Human Figure Drawing, as well as, it showed that children were suitably prepared for the reading and writing learning process.

* Este trabalho é um resumo da Dissertação de Mestrado: *A Importância da pré-escola na aprendizagem da leitura e escrita e sua relação com algumas variáveis psicomotoras em crianças de 1ª série do 1º grau*, apresentada ao Instituto de Psicologia da USP por Maria da Paz Pereira em 1997.

Palavras-chave: prontidão para alfabetização, pré-escola, psicodiagnóstico, avaliação psicológica

Key word: reading readiness, preschool, psychodiagnostic, psychological assessment

Endereço para correspondência: Rua Ibiza nº 129 Interlagos Sul
CEP 06900-000 – Interlagos Sul – Embu-Guaçu – SP – Tel. (11) 3849.4903 – Fax. (11) 4661.1336
Cel. 9986.0423 – dapaz@visualmail.com.br

Maria da Paz Pereira

Universidade Santo Amaro

Iraí Cristina B. Alves

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Pensar a importância da prontidão para a alfabetização no contexto clínico constitui uma das reflexões que esse trabalho propiciou, considerando que o psicólogo clínico é, muitas vezes, convocado a fazer uma avaliação psicológica de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar.

As novas descobertas no campo da alfabetização mostram que a aprendizagem da leitura e da escrita requer muito mais do que a inteligência e as aptidões perceptivas e motoras. As variáveis que influem nesse processo são muito amplas e complexas, ainda mais quando associadas às condições de ensino da escola pública em nosso meio, já tão amplamente discutidas.

Observamos na literatura especializada que a prontidão avaliada por meio de testes padronizados parece ser um aspecto muito pouco pesquisado ultimamente, parecendo haver uma tendência em substituir esse conceito pelo de habilidades e competências para a alfabetização. Conforme ressaltam Capovilla, A. G. S., Gütschow e Capovilla, F. C. (2002), dispomos de um número limitado de instrumentos normatizados, válidos e fidedignos que possam ser usados por clínicos e pesquisadores para avaliar leitura, escrita e habilidades cognitivas relacionadas à alfabetização.

Entre os aspectos avaliados pelos de instrumentos padronizados, verificamos que a maturidade percepto-motora, avaliada por meio do Teste de Bender (1955), e o aspecto afetivo, avaliado com o Desenho da Figura Humana, têm sido

temas de interesse nas pesquisas sobre instrumentos preditores do desempenho escolar. Essas pesquisas corroboram a idéia de que a maturação e a afetividade são variáveis importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Cabe lembrar que tanto a maturação como a afetividade são elementos avaliados nos testes de prontidão e, mais particularmente, no Teste Metropolitano de Prontidão, que tem como prova suplementar o “Desenho de um Homem”. Isso mostra a complexidade que envolve o conceito de maturidade para aprender e a importância de sua compreensão no contexto escolar e em um psicodiagnóstico clínico.

Os estudos mais recentes têm abordado as seguintes habilidades e competências para a alfabetização: a consciência fonológica, a linguagem, o seqüenciamento, o vocabulário, a memória, a cognição, a cópia de formas geométricas. Elas têm sido descritas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita (Capovilla, A. G. S., Gütschow & Capovilla, F. C., 2002; Souza, 2001; Solér, 2001). É importante ressaltar que o conceito de prontidão ou de maturidade para aprender envolve habilidades básicas muito semelhantes a essas mencionadas, indicando que há uma tendência de mudança conceitual, porém conserva-se a idéia básica de haver necessidade de alguns pré-requisitos para a criança ingressar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O início do processo de escolarização

Durante muito tempo, em nosso meio, a alfabetização se dava no ingresso da

criança na escola, no ensino formal obrigatório. Só mais recentemente foi iniciada a educação infantil ou pré-escolar, tendo grande expansão a partir dos anos 70. Mesmo assim, não é obrigatória e ainda não é suficiente para atender a demanda. Do ponto de vista da obrigatoriedade do ensino, no Brasil, a criança inicia a escolarização aos sete anos de idade (Lei no. 9.394, 1996, art. 6º).

A compreensão da importância dos primeiros seis anos de vida e dos principais aspectos do desenvolvimento biopsico-social nessa faixa etária datam de uma época relativamente recente. Conforme ressalta Vectore (1989), nas primeiras décadas do século passado, a psicanálise muito contribuiu para se considerar a importância emocional dos primeiros anos de vida, ao destacar a relação que há entre o que acontece nessa faixa etária e a personalidade adulta. Na década de 20 Watson, em uma abordagem behaviorista do comportamento humano, enfatizava a relevância da aprendizagem nos primeiros anos de vida para a definição do adulto que a criança será mais tarde. Nas décadas de 30 e 40, os estudos psicogenéticos de Piaget e seus colaboradores foram de grande importância para o conhecimento do desenvolvimento cognitivo do pré-escolar.

Partindo de uma visão maturacionista, alguns autores (Antunha, [19--]; 1985; Frostig, 1968, apud Fonseca & Mendes, 1987; Johnson & Myklebust, 1987; Lourenço Filho, 1971; Poppovic & Moraes, 1966; Witter, 1973) têm considerado que aos sete anos de idade a criança adquiriu a maturidade para iniciar a alfabetização. Nessa idade, os processos psicológicos e neurológicos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita já estariam suficientemente desenvolvidos. Em vista disso, a entrada na escola estaria associada à maturidade da criança, o que garantiria seu êxito escolar. A maturidade para a leitura e para a escrita foi avaliada inicialmente em termos da idade

mental da criança e os testes de inteligência muito contribuíram para o surgimento dessa noção. No entanto, logo se constatou que o diagnóstico da maturidade por meio dos testes de inteligência não era confiável, pois algumas crianças com resultado baixo nesses testes eram bem-sucedidas no processo de alfabetização, enquanto outras crianças que apresentavam uma classificação de inteligência superior mostravam dificuldades para ler e escrever. Concluiu-se, então, que a inteligência não era o fator mais importante para a criança ser alfabetizada.

A partir desse pressuposto, surgiram os testes de Prontidão que avaliam a linguagem e os aspectos perceptivos e motores da criança. Destacam-se entre estes o Teste Metropolitano de Prontidão, construído por Gertrude H. Hildreth e Nellie L. Griffiths, em Nova York, no ano de 1949 e padronizado para o nosso meio por Ana Maria Poppovic em São Paulo, em 1966. Em nosso meio, Lourenço Filho já havia construído o Teste ABC, em 1931, com o mesmo objetivo de avaliar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.

O conceito de prontidão para a alfabetização é similar à noção de maturidade para aprender. Na prática pedagógica esse conceito teve como consequência a redefinição dos objetivos da pré-escola como educação preparatória para o ensino elementar. Ou seja, a pré-escola passou a estimular as habilidades consideradas importantes para o progresso da criança na aprendizagem da leitura e da escrita. Essas habilidades são intelectuais, afetivas, sociais, físicas e funções específicas (Poppovic & Moraes, 1966).

Para os autores da perspectiva maturacionista, o início da escolarização deveria anteceder a alfabetização, tendo como objetivo instrumentalizar a criança para essa aquisição.

Mais recentemente, os estudos de Ferreira e colaboradores trazem a oportunidade de se rever a noção de maturi-

dade vigente na prática do ensino tradicional. Ferreiro (1993), cuja preocupação central é com os aspectos construtivos da escrita, defende a entrada na escola bem antes dos sete anos, pois considera importante que a criança esteja em contato com materiais escritos para que possa descobrir o valor social da escrita antes da escolarização formal. Sendo a criança sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, a interação com a língua escrita fará com que descubra a escrita como um sistema complexo de símbolos e signos. A criança percorre um longo caminho até descobrir a escrita como representação da linguagem, bem como a importância da mesma para sua vida cotidiana. Então, a criança é a protagonista do seu processo de aprendizagem, cabendo à escola, representada pela professora, a função de ser mediadora em relação aos conhecimentos acumulados culturalmente pelas civilizações.

A teoria psicanalítica, por sua vez, tem dado grande valor ao desenvolvimento da criança como fator importante para o início da escolarização. A preocupação dos teóricos da psicanálise não é especificamente com a maturidade para aprender a leitura e a escrita, mas sim com o momento em que a criança está preparada para afastar-se temporariamente de casa. Assim, sugere que o momento mais adequado para iniciar a escolarização é por volta dos cinco anos, uma vez que nesse período a individualização da criança está mais desenvolvida com a possibilidade de elaboração do complexo de Édipo (Freud, 1976). A passagem pelo complexo de Édipo faz com que a criança desloque seus interesses do campo do conhecimento do corpo para a cultura, o que muito favorece a aprendizagem escolar.

Sendo o ingresso na escola o primeiro afastamento temporário de casa, isso pressupõe a possibilidade de a criança deslocar para outras pessoas os afetos vi-

venciados com os familiares. A esse respeito, Ajuriaguerra [19--] sugere que a entrada na escola deve ser vista tanto na perspectiva da criança, como na dos pais. Para a criança, entrar na escola é entrar em um mundo novo, no qual adquirirá conhecimentos cada vez mais complexos, que lhe serão necessários em uma dada sociedade, e cujas bases serão indispensáveis a seu futuro desenvolvimento. Porém, a escola além de sistematizar o conhecimento para a criança, deveria favorecer sua socialização. A escola representa uma nova realidade com regras preestabelecidas, na qual a criança vai assumir responsabilidades até então desconhecidas. A escola representa também um campo novo de experiências no qual a criança revive e assume suas relações familiares sob novas formas, o que representa um grande progresso em seu desenvolvimento. Já na perspectiva dos pais, a entrada na escola consiste em uma recolocação de seus problemas pessoais. Assim, podem sentir esse momento de várias maneiras: como uma separação, como um início de autonomia para a criança, como uma transferência de autoridade oficialmente reconhecida e à nova sociabilidade, como uma ameaça à unidade do grupo familiar.

Nessa perspectiva, os pais vão desempenhar um papel muito importante no interesse da criança em relação à escola. E a criança, por sua vez, identificada com o desejo dos pais aceitará ou não a escola, seja pelo valor que os pais atribuem à alfabetização, seja pela necessidade de uma certa autonomia, ou por considerar a escola uma nova aventura e uma possibilidade de fazer amizades.

Soifer (1989) atribui grande valor à função da família na escolarização dos filhos. A família constitui a primeira instituição na qual a criança aprende a amar, a fazer trocas e a construir experiências com as quais cada vez mais descobrirá o mundo. Assim, a família em seu cotidiano fornece à criança o modelo básico de

ensino e aprendizagem que servirá de alicerce para a aprendizagem escolar.

Se considerarmos a escola como continuação do lar, ao iniciar a escolarização a criança deveria ter a oportunidade de continuar brincando, só que agora incluindo letras, palavras e números. Dessa maneira, a escola estaria garantindo a adaptação da criança com recursos que lhe são conhecidos e cumprindo a função de agente socializador para, aos poucos, imprimir suas características na modificação das necessidades e desejos infantis.

A família e a escola (e a pré-escola) seriam, portanto, elementos importantes no processo de maturação e aprendizagem da criança, sendo a escola o elemento facilitador quando parte da concepção de que a criança é um ser ativo no processo de construção do conhecimento.

OBJETIVO

- a) Verificar se há diferença estatisticamente significativa entre as crianças que cursaram e as que não cursaram a pré-escola, nos resultados dos testes: Teste Gestáltico Visomotor de Bender; Bateria Piaget-Head; Desenho da Figura Humana; Teste Metropolitano de Prontidão.
- b) Estabelecer a correlação entre os resultados dos testes com o Desempenho Escolar avaliado pelas professoras, de modo a identificar seu valor preditivo.

MÉTODO

a) Sujeitos

Foi utilizada uma amostra composta de 62 crianças de duas escolas pertencentes à rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, freqüentando a 1ª série do 1º grau (atual ensino fundamental) e de

faixa etária entre 6 anos e 2 meses e 7 anos e 10 meses. A amostra foi constituída de dois grupos, um de 31 crianças que cursaram a pré-escola e outro de 31 crianças que não a cursaram.

b) Instrumentos

1. Teste Metropolitano de Prontidão - Forma R (TMP).
2. Desenho da Figura Humana (DFH), avaliado pelos Indicadores Emocionais e Maturacionais de Koppitz (1973).
3. Teste Gestáltico Visomotor de Bender, avaliado de acordo com o sistema de pontuação proposto por Koppitz (1989), e a tabela de "Dados Normativos Brasileiros para a Escala de Maturação do Bender", proposta por Kroëff (1988).
4. Bateria Piaget-Head. (Galifret-Granjon, 1981).
5. Entrevista com as professoras para verificação do Desempenho Escolar (DE) das crianças, que foi classificada em Bom (DE+), Médio (DE) e Insatisfatório (DE-).

Além disso, foram consultados os arquivos da escola para verificar a escolarização anterior da criança.

c) Procedimento

As aplicações dos instrumentos foram conduzidas pela própria pesquisadora, em uma sala reservada dentro das escolas para esse fim.

No início do ano letivo foi feita a aplicação do TMP e, em seguida, foram aplicados os demais testes na seguinte ordem: Desenho da Figura Humana, Teste de Bender e Bateria Piaget-Head. Apenas a aplicação do TMP foi coletiva, em grupo de no máximo 6 crianças.

Quanto à avaliação dos testes foram seguidas as instruções contidas nos manuais. Apenas para a correção do TMP foi feita uma mudança, com base nas sugestões de Oliveira (1986), isto é, no subteste de sentenças foram aceitas duas

respostas para o item do homem aleijado, a cadeira de rodas e as muletas.

Para a análise dos resultados, foi realizado um tratamento estatístico no qual foram calculadas as frequências, médias, desvios-padrão e teste “t” de Student dos pontos brutos de todos os alunos.

RESULTADO

A Tabela 1 apresenta as médias e os desvios-padrão dos pontos brutos dos dois grupos e os testes “t”, com respectivo nível de significância para os três resultados do Teste Metropolitano (prontidão de Leitura, de Números e Total),

do Bender, dos quatro resultados parciais e total do Piaget-Head e dois do DFH (Indicadores Maturacionais e Emocionais). Foram significantes as diferenças entre as crianças com e sem pré-escola nos três resultados do Teste Metropolitano, no Bender, no Head 2 e nos Indicadores Maturacionais do DFH. Os resultados das crianças com pré-escola foram superiores às sem pré-escola, mostrando a importância da pré-escola no desenvolvimento das capacidades medidas por esses testes. No Bender e nos Indicadores Emocionais do DFH o número de pontos do grupo SP foi maior, porque nesse caso o maior número de pontos indica um resultado pior.

Tabela 1

Resultado do teste “t” entre os grupos Sem Pré-escola (SP) e Com Pré-escola (CP) para a amostra total.

TESTES	Grupo SP		Grupo CP		"t"	Sig.
	Média	D P	Média	DP		
TMP-Leitura	36,50	15,30	47,20	12,10	3,054	P<0,01
TMP-Números	10,50	5,82	15,20	5,38	3,302	P<0,002
TMP Total	53,60	22,40	70,80	19,40	3,232	
BENDER	11,00	4,45	8,58	4,06	2,237	P<0,01
PIAGET	11,20	3,60	12,50	4,32	1,287	P<0,04
HEAD-1	12,30	4,36	14,20	5,60	1,491	NS
HEAD-2	5,74	3,19	8,02	4,78	2,209	NS
HEAD-3	6,00	2,60	6,37	3,56	0,467	P<0,04
P-H	35,30	8,89	39,80	11,10	1,762	NS
DFH-IM	4,23	1,15	4,81	1,05	2,074	NS
DFH-IE	2,13	1,57	1,77	1,45	0,938	P<0,05 NS

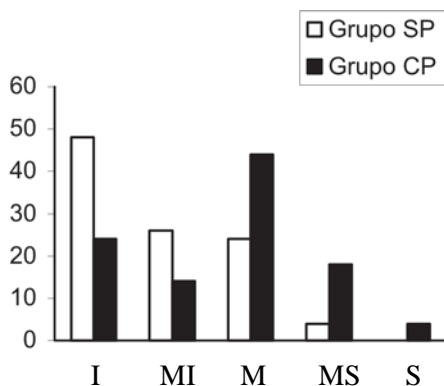
NS= Não Significante

Para entender melhor a relação entre esses testes e a educação pré-escolar, serão apresentados, separadamente, os resultados dos testes que apresentaram diferenças estatisticamente significantes.

a) Teste Metropolitano de Prontidão (TMP)

No TMP, as classificações dos resultados médio (M), médio superior (MS) e superior (S) indicam que a criança apresenta os pré-requisitos necessários para obter sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. A classificação médio inferior (MI) indica que provavelmente terá dificuldade nessa aprendizagem; e a inferior (I) indica grande probabilidade de fracasso sob condições comuns de instrução (Poppovic, 1966).

Figura 1
Frequência percentual em relação à classificação de cada grupo na Prontidão Total (PT).



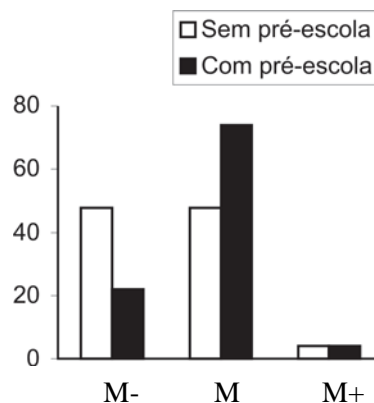
A Figura 1 mostra a frequência percentual de cada classificação no resultado de prontidão total do TMP dos dois grupos. As crianças sem pré-escola tiveram uma maior frequência na classificação inferior (48%), o que também ocorreu para a Prontidão de Leitura (PL) e de Números (PN). Enquanto entre as crianças com pré-escola a concentração se dá na classificação média (42%), resultado também semelhante em PL e PN. Ou seja, há predominância de resultados mais favoráveis para o grupo com pré-escola. Considerando que a classificação inferior indica a previsão de fracasso na

aprendizagem da leitura e da escrita, o grupo sem pré-escola apresenta percentuais menos favoráveis para essa aprendizagem do que o grupo com pré-escola.

b) Teste de Bender

Figura 2

Frequência percentual em relação à classificação de cada grupo no teste de Bender.

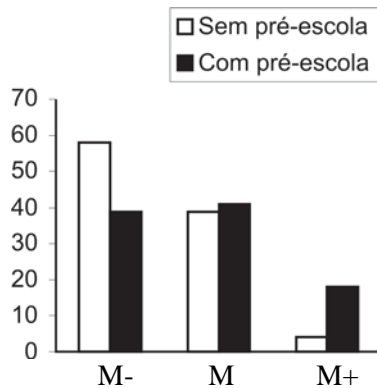


A Figura 2 mostra a porcentagem dos dois grupos em relação às normas do teste, classificadas em média, abaixo da média e acima da média. A análise desse resultado mostra que no grupo com pré-escola há grande concentração de crianças na classificação média (74%), enquanto as do grupo sem pré-escola se distribuem em igual quantidade entre as classificações abaixo da média (48%) e média (48%), ou seja, a concentração de pontos do grupo sem pré-escola está entre a média e abaixo da média.

c) A Prova Head-2

A análise dos resultados na prova Head-2, apresentados na Figura 3 mostra que 58% das crianças que não cursaram a pré-escola concentram-se na classificação abaixo da média, enquanto as crianças que cursaram a pré-escola encontram-se predominantemente na classificação média (42%).

Apesar de a prova 2 de Head ser um teste evolutivo, a educação pré-escolar parece estar influenciando a realização dessa prova.

Figura 3**d) Indicadores Maturacionais do DFH**

A Tabela 2 apresenta as frequências bruta e percentual dos Indicadores Maturacionais do DFH dos grupos sem e com pré-escola e a frequência percentual média dos dois sexos da amostra de Koppitz (1973) na idade de 7 anos. O grupo CP, de um modo geral apresenta frequências superiores ao grupo SP, especialmente nos itens sobrancelhas/pesetas, cabelos, pescoço, braços em duas dimensões, pernas em duas dimensões e mãos.

Tabela 2

Frequência absoluta e porcentagem dos Indicadores Maturacionais dos dois grupos e porcentagem da Amostra de Koppitz (1973).

Itens	S P		C P		Koppitz
	F	%	F	%	%
1. Cabeça	31	100	31	100	100
2. Olhos	31	100	31	100	100
3. Pupilas	7	22	9	29	45
4. Sobranc./Pest.	6	19	12	39	49
5. Nariz	23	74	24	77	92
6. Narinas	1	3	3	10	15
7. Boca	90	30	97	90	99
8. Dois lábios	3	10	1	3	7
9. Orelhas	4	13	2	6	30
10. Cabelos	24	77	29	93	85
11. Pescoço	10	32	22	71	59
12. Corpo	30	97	31	100	99
13. Braços	28	90	30	97	98
14. Braços: 2 dim.	22	71	28	90	89
15. Braços p/ baixo	7	23	4	13	58
16. Braços lig.	1	3	–	–	26
17. Cotovelo	1	3	–	–	5
18. Mãos	10	32	14	45	54
19. Dedos	23	74	26	84	74
20. 5 dedos	2	6	3	9	38
21. Pernas	30	97	31	100	99
22. Pernas: 2 dim.	14	45	26	84	85
23. Joelho	–	–	–	–	1
24. Pés	30	97	27	87	91
25. Pés: 2 dim.	28	90	26	84	39
26. Perfil	–	–	–	–	13
27. Roupas	26	84	26	84	41
28. Roupas (2/3 peças)	12	39	15	48	37
29. Roupas (+ 4 peças)	1	3	2	6	23
30. Proporção	–	–	2	6	20

e) A educação pré-escolar e o desempenho escolar na 1ª série.

A Tabela 3 mostra a frequência dos conceitos escolares atribuídos pelas professoras às crianças dos dois grupos. A quantidade de alunos avaliados pelas professoras é menor no grupo SP porque uma das crianças foi transferida de escola antes do final do ano letivo e a professora preferiu não atribuir nenhum conceito a ela.

Observa-se que no grupo com pré-escola a percentagem de alunos nas classificações média e acima da média, isto é, que aprenderam a leitura e a escrita corresponde a 84%. Apenas 16% dos alunos desse grupo não obteve resultados satisfatórios na aprendizagem da leitura e da escrita no ano letivo. No grupo SP, menos da metade (47%) aprendeu a leitura e a escrita.

Tabela 3

Frequência absoluta e percentagem dos grupos nos conceitos escolares.

Conceito	S P		C P		Total	
	F	%	F	%	F	%
DE+	5	17	9	29	14	23
D	9	30	17	55	26	43
DE-	16	53	5	16	21	34
N	30	100	31	100	61	100

f) Correlação entre os conceitos escolares e os resultados dos testes.

Para verificar a existência de correlação entre os conceitos escolares e os demais testes utilizados, foi feita a correlação de postos de Spearman, que mostra que apenas os resultados da prontidão e a prova 2 de Head apresentaram correlação estatisticamente significativa com os conceitos escolares, simultaneamente nos dois grupos e na amostra total. As correlações do TMP para a amostra total foram 0,70 para Prontidão em Leitura, 0,73 para Números e 0,74 para a Prontidão total. A correlação com a Prova Head 2 foi de 0,41. Também foram significantes na amostra total, mas não para os três grupos, as correlações com o Bender (-0,27), com o total do resultado do Piaget (-0,24), com a Prova Head 1 (0,27) e com o total do Piaget-Head (0,37). No grupo SP foi significativa tam-

bém a correlação com a prova Head 1 (0,38). No Grupo CP foram significantes também as correlações com o Piaget-Head total (0,36) e com IM do DFH (0,47).

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa possibilitaram concluir que a maturidade para aprender constitui um fator muito importante para a aquisição da leitura e da escrita, pois a maior parte das crianças que não foi alfabetizada, não apresentava prontidão no início do ano letivo. Além disso, a maturidade observada sofre a influência da educação pré-escolar. Apesar da precariedade de funcionamento das pré-escolas públicas e do pouco preparo pedagógico das educadoras, a pré-escola cumpre uma função muito importante quanto à socialização e ao trei-

no preparatório para o ensino na primeira série, considerando o modelo de ensino vigente nas séries iniciais.

Outrossim, é importante também considerar o que a pré-escola representa para a criança. Quando a pré-escola se constitui em uma experiência interessante, a criança investe seus melhores esforços para ampliar seu universo com novos conhecimentos. Então, torna-se interessante para ela ter um outro lugar onde pode construir e reconstruir os objetos que estão a sua volta para melhor se integrar ao mundo. A conquista da independência em relação aos pais e a autonomia que advém dessa experiência são muito enriquecedoras para seu desenvolvimento global. A independência e a autonomia se realizam no espaço afetivo entre a criança e o outro, fazendo com que a criança aumente ainda mais a percepção de si mesma e do outro, tornando a experiência de busca do conhecimento ainda mais interessante.

Portanto, a estimulação fornecida pela pré-escola associada ao interesse da criança pelas atividades desenvolvidas, são conjuntamente relevantes para favorecer a sua maturidade, corroborando a idéia de que a família e a pré-escola são elementos fundamentais para o seu desenvolvimento. Isso explica porque as crianças que frequentaram a pré-escola, apresentaram resultados melhores quanto à prontidão para a alfabetização, quanto à organização percepto-motora, quanto à orientação espacial do corpo e quanto aos detalhes esperados na representação gráfica da Figura Humana.

Quanto aos instrumentos utilizados, concluiu-se que o Teste Metropolitano de Prontidão é o melhor teste preditor do desempenho escolar.

O Teste de Bender, apresenta correlação significativa, mas baixa, com o desempenho escolar. A correlação encontrada é negativa, porque os pontos desse teste avaliam erros e não acertos. A comparação entre os resultados dos dois grupos

revela que a maturação percepto-motora é fortemente influenciada pelo treino das crianças na pré-escola com materiais gráficos. Resultados baixos no Bender podem indicar uma aprendizagem mais lenta, ou mesmo uma imaturidade “normal” que será recuperada no decorrer do ano, não implicando necessariamente em dificuldade para aprender (Koppitz, 1975). Isso corrobora a literatura que mostra que não é somente o treino gráfico que ajuda a criança na aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto à bateria Piaget-Head, ela é composta por testes cujos resultados dependem da idade. Desse modo, apenas a prova 1 (conhecimento de direita e esquerda em si mesmo) e 2 (conhecimento sobre o observador) de Piaget e a prova 2 de Head são relevantes nesse estudo, pois apenas essas duas provas são discriminativas para a idade de 6 e 7 anos. A prova 3 de Piaget (posição relativa de três objetos) só é bem realizada aos 10 anos. As provas de Head consistem na imitação dos movimentos do observador face a face (Head 1), execução dos movimentos mediante ordem oral (Head 2) e imitação mediante figuras esquemáticas (Head 3). Segundo Galifret-Granjon (1981) a prova Head 1 é bem executada a partir dos 9 anos, a Head 2 a partir dos 7 anos e a Head 3 aos 10 anos. É importante ressaltar que o resultado da prova 1 de Piaget revelou que o conhecimento da direita e da esquerda no próprio corpo ocorreu a partir da aprendizagem informal, enquanto o resultado da prova 2 de Piaget e da prova 2 de Head mostrou que a orientação espacial direita-esquerda sofreu a influência da experiência pré-escolar. Assim a correlação negativa obtida com o resultado total da prova de Piaget pode se dever ao fato de que não se espera sucesso na prova 3 nessa idade. Então, a estimulação que as crianças receberam em casa ajudou no conhecimento do próprio corpo, mas não foi suficiente para ampliar esse conhecimento

ao nível da orientação espacial mais global.

Sugere-se que seria importante dar mais ênfase ao desenvolvimento psicomotor das crianças, na pré-escola e na escola. A ênfase a este desenvolvimento não seria no sentido de treinar habilidades isoladas, mas de favorecer a experiência corporal da criança. O conhecimento do próprio corpo é uma experiência importante para a aprendizagem da leitura e da escrita e, em especial, para a vida.

Outra conclusão importante em relação à prova 2 de Head é quanto à correlação significativa com o desempenho escolar, ou seja, a orientação espacial do corpo é um aspecto relevante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso pressupõe que a criança precisa ter a percepção adequada das letras, uma vez que muitas delas, pela similaridade da forma, mudam de significado de acordo com a orientação no espaço. Quando a criança ainda não apresenta a orientação espacial em seu próprio corpo, não consegue discriminar a orientação das letras parecidas. Possivelmente, isso transforme a leitura em uma atividade muito difícil e frustrante para a criança. Porém, sugere-se que sejam realizadas novas pesquisas com essa prova, pois o Head-2 associado à aprendizagem escolar é uma prova pouco investigada.

Quanto à imagem corporal, apenas os Indicadores Maturacionais mostram-se relevantes para diferenciar as crianças sem e com pré-escola. Mesmo assim, havendo correlação significativa com o desempenho escolar apenas no grupo com pré-escola. Pode-se então concluir que os indicadores emocionais propostos por Koppitz (1973) fornecem poucas informações para se obter conhecimento mais amplo das crianças no processo de aprendizagem escolar. Em seus estudos, a própria Koppitz não especifica com clareza as noções de maturidade e afetividade pesquisadas.

O estudo da imagem corporal por meio do Desenho da Figura Humana é ao mesmo tempo muito interessante e complexo, pois trata-se de uma prova que analisa diversos aspectos que estão relacionados à inteligência, à motricidade e à afetividade, bem como à adaptação emocional e social da criança e ao seu modo de viver (Abraham, 1963).

Assim, a análise do DFH por meio dos indicadores de Koppitz é importante para informar sobre a maturação das crianças, porém só se relacionou ao futuro desempenho escolar nas crianças que passaram pela experiência pré-escolar. Isso provavelmente se deve ao empobrecimento dos desenhos das crianças que não tiveram oportunidades frequentes para desenhar, dessa forma o teste não foi discriminativo.

Retomar a discussão sobre a importância da prontidão para a alfabetização resgata a importância dos aspectos psicomotores para a alfabetização, em especial a constatação de que a orientação espacial é um pré-requisito importante para a alfabetização. A noção de pré-requisitos para a alfabetização tem sido vista, atualmente, com um certo preconceito, como se fosse uma noção ultrapassada. No entanto, os resultados desta pesquisa mostram a relevância do desenvolvimento desses aspectos na Pré-escola. Em nosso meio a rede particular de ensino converteu, informalmente, a pré-escola em um pré-requisito para o ingresso na 1ª série. Isso indica que a criança precisa de uma **preparação** antes de entrar na escolarização formal, tornando-se muito interessante quando essa **preparação** engloba tarefas que fazem sentido para a própria criança.

É importante que a criança, na pré-escola, esteja em contato com materiais escritos para compreender a importância social da escrita, assim como é importante que a criança esteja em contato com o seu corpo como sendo a experiên-

cia elementar da sua maturação. Então, em cada etapa de seu desenvolvimento a criança adquire experiências que precisa integrar para melhor se adaptar ao mundo. Afinal, o sujeito que aprende é o sujeito que está no mundo.

Para finalizar, consideramos que os resultados dessa pesquisa podem constituir uma contribuição tanto para a escola, como para os psicólogos que trabalham com testes psicológicos e com crianças que apresentam dificuldades escolares. Para a escola, porque essa pesquisa mostrou a importância de se considerar a maturidade para aprender como um requisito básico para a aquisição da leitura e da

escrita. A escola pública, seguindo o exemplo da escola particular, não deveria matricular na primeira série a criança que não fez pré-escola. Assim, a escola estará contribuindo para que a criança não vivencie a experiência de frustração e fracasso em seu primeiro ano escolar.

Recomenda-se aos psicólogos que utilizam os testes Metropolitano de Prontidão, Teste de Bender, Desenho da Figura Humana e Piaget-Head considerarem a influência da aprendizagem escolar sobre os resultados desses instrumentos. Desse modo, poderá ser ampliado ainda mais o conhecimento sobre a criança em sua história de aprendizagem.

Encaminhado em 06/05/03

Aceito em 11/06/03

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, A. (1963). *Le dessin d'une personne*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- Ajuriaguerra, J. [19—]. *Manual de psiquiatria infantil*. São Paulo: Masson.
- Antunha, E. L. G. [19—]. Dislexia: implicações diagnósticas. *Associação Brasileira de Dislexia*, 3.
- Antunha, E. L. G. (1985). Dislexia: ponto de vista neuropsicológico. *Boletim AEP de São Paulo*, 4, 8.
- Bender, L. (1955). *Test Guestáltico visomotor: usos y aplicaciones clínicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Capovilla, A. G. S., Gütschow, & Capovilla, F. C. (2002). Análise da validade e da fidedignidade de instrumentos de avaliação de habilidades relacionadas à alfabetização. In Macedo et al. (Org.). *Tecnologia em (re)habilitação cognitiva* (pp. 189-207). São Paulo: Centro Universitário São Camilo.
- Capovilla, A. G. S., Gütschow, & Capovilla, F. C. (2002). Identificação de perfis cognitivos preditivos de dificuldades de leitura e escrita. In Macedo et al. (Org.). *Tecnologia em (re)habilitação cognitiva* (pp.173-188). São Paulo: Centro Universitário São Camilo.
- Ferreiro, E. (1993). *Com todas as letras* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Fonseca, V., & Mendes, N. (1987). *Escola, escola, quem és tu?* Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Freud, A. (1976). *Introducion al psicoanálisis para educadores*. Buenos Aires: Paidós.
- Galifret-Granjon, N. (1981). Seriação (Bateria) Piaget-Head. In: R. Zazzo *Manual para o Exame Psicológico da Criança*. (2ª ed., pp. 48-85). São Paulo: Mestre Jou. (Originalmente publicado em 1960).
- Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1987). *Distúrbios de aprendizagem* (2ª ed.). São Paulo: Pioneira.

- Koppitz, E. (1973). *El dibujo de la Figura Humana en los niños*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe. (Originalmente publicado em 1968).
- Koppitz, E. (1975). Bender Gestalt Test performance and school, achievement: a 9-year study. *Journal of Learning Disabilities*, 3, (8).
- Koppitz, E. (1989). *O Teste Gestáltico Bender para crianças*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Originalmente publicado em 1964).
- Kroeff, P. (1988). Normas brasileiras para o Teste de Bender. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3, (1-2), 12-19.
- Lourenço Filho, M. B. (1967). *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem de leitura e escrita* (9ª ed.). São Paulo: Melhoramentos. (Original publicado em 1931).
- Lourenço Filho, M. B. (1971). Maturação e aprendizagem da leitura e da escrita. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 23, (3), 55-61.
- Oliveira, Q. L. (1986). *Estudo Psicométrico de quatro instrumentos de avaliação da prontidão para a leitura*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Poppovic, A. M. (1966). *Teste Metropolitano de Prontidão: Forma R. Manual de aplicação*. São Paulo: Vetor.
- Poppovic, A. M., & Moraes, G. C. (1966). *Prontidão para alfabetização: programa para o desenvolvimento de funções específicas – teoria e Prática*. São Paulo: Vetor.
- Soifer, R. (1989). *Psicodinamismos da família com crianças* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Solér, L. A. F. (2001). *Alfabetização e suas relações com a construção do conhecimento: um estudo em deficiência mental leve*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, L. M. A. (2001). *Análise do desempenho das habilidades fonológicas em crianças, em idade pré-escolar: modelo construtivista*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Vectore, C. (1989). *Professores, pais e pré-escola: uma pesquisa exploratória em escolas públicas e particulares que mantêm classes pré-primárias*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Witter, G. P. (1973). Estimulação ambiental e prontidão. *Revista Interamericana de Psicologia*, 7, 3-4.