

Jocélia Pinho Mendonça

**Desenvolvimento de um Protocolo
de Rastreio Breve Coletivo das
Habilidades Preditoras para a
Aprendizagem de Leitura e Escrita**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof.^a Doutora Celda Maria Gonçalves Morgado Choupina

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS
EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Às minhas filhas Nicolle, Nathália e Íris; ao meu neto Rafael,
motivações para o meu caminhar ...

Às minhas irmãs Rosane Pinho e Viviane Pinho, pelo apoio, carinho
e incentivo de sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e a possibilidade de empreender e contrariar todas as circunstâncias desfavoráveis; por propiciar tantas oportunidades de estudos e por me permitir conhecer pessoas amigas e preciosas.

A todas as crianças, motivadoras do meu trabalho e da minha vida, em especial, as colaboradoras desta pesquisa.

À minha Orientadora, Professora Doutora Celda Choupina, presente de Deus nesta jornada. Gratidão pelas orientações, mas sobretudo, pelo estímulo e ajuda na concretização desta pesquisa.

À minha filha Nicolle Pinho e meu genro Vinícius Cruz Pinto, pela formatação e co-orientação deste trabalho. Obrigada pelo amor e apoio incondicional.

A todos os colegas de turma e professores do Curso de Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação - Especialização em Administração de Organizações Educativas, pelo espírito fraternal, solidário e positivo.

Ao Professor Doutor Mauro Machado Marques pela oportunidade acadêmica concedida junto ao Instituto Politécnico do Porto (IPP).

Aos meus pais, por tudo o que representam na minha vida.

RESUMO

O baixo rendimento escolar evidenciado no Brasil, nomeadamente no município de Cabo Frio, tem estimulado pesquisadores de várias áreas científicas a investigar as razões das dificuldades de aprendizagem da Leitura e da Escrita. Desta forma, a demanda de um instrumento para avaliar as dificuldades de aprendizagem de alunos em processo de alfabetização, principalmente as decorrentes de processos pedagógicos de ensino, e minimizar o insucesso é a grande motivação deste estudo. Com base na experiência de construção de um instrumento individual, especificamente nas dificuldades decorrentes da aplicação dos testes a um grande número de alunos e nos baixos resultados obtidos a partir das duas versões deste instrumento prévio, propõe-se, assim, um instrumento de aplicação coletiva. Esta investigação tem, assim, como objetivo geral desenvolver um instrumento sistematizado de rastreio para identificação de prejuízos em habilidades envolvidas na aprendizagem da Leitura e da Escrita, com aplicação coletiva em sala, envolvendo crianças matriculadas na educação infantil. Para dar cumprimento a este objetivo, foram definidas as habilidades preditoras do sucesso na aprendizagem da Leitura e da Escrita que têm sido rastreadas em diferentes momentos teórico-investigativos, sendo que essas habilidades orientaram o processo de construção do protocolo de aplicação coletiva desta pesquisa. Dado que a abordagem metodológica da pesquisa é pluralista, esta foi também suportada por dados quantitativos, obtidos em cada uma das fases de elaboração do instrumento de rastreio, com uma amostra de crianças da educação infantil de escolas públicas e privadas do Município de Cabo Frio, de modo a sustentar a reelaboração que o protocolo foi sofrendo ao

longo desta pesquisa, sendo, por fim, apresentada a versão que agora se dá por final do mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de Aprendizagem; Leitura e Escrita; Rastreo Coletivo; Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

The low academic performance evidenced in Brazil, especially in the municipality of Cabo Frio, has stimulated researchers from several scientific areas to investigate the reasons for the difficulties of reading and writing learning. Thus, the demand for an instrument to evaluate the learning difficulties of students in the literacy process, especially those resulting from pedagogical teaching processes, and to minimize failure is the great motivation of this study. Based on the experience of constructing an individual instrument, specifically on the difficulties resulting from the application of the tests to a large number of students and on the low results obtained from the two previous versions of this instrument, it is proposed, therefore, an instrument of collective application. The main objective of this research it is to develop a systematized screening tool for the identification of impairments in reading and writing skills, with collective application in the classroom, involving children in childhood education. In order to fulfill this objective, the predictive abilities of success in reading and writing learning that have been traced in different theoretical-investigative moments were defined, and these skills guided the process of construction of the collective application protocol of this research. Given that the methodological approach to research is pluralistic, it was also supported by quantitative data obtained in each of the stages of the elaboration of the screening instrument, with a sample of children from public and private schools in the municipality of Cabo Frio, in order to support the elaboration that the protocol was suffering throughout this research, being, at last, presented the final version.

KEYWORDS: Learning difficulties; Reading and Writing; Collective Screening; Pre-School Education

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xiii
LISTA DE QUADROS	xv
LISTA DE TABELAS	xvii
LISTA DE FIGURAS	xix
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
1.1. Dificuldade de Aprendizagem	5
1.2. Aprendizagem da Leitura: Métodos, Modelos e Teorias	10
1.2.1. Método Fônico ou Sintético	10
1.2.2. Método Global ou Ideovisual	12
1.2.3. Modelo Desenvolvimental da Leitura Segundo Uta Frith	14
1.3. A Consciência Fonológica e Sua Importância no Desenvolvimento da Leitura e da Escrita	16
1.4. O Desenvolvimento da Escrita	19
1.5. Habilidades Cognitivas Preditoras Para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita e Instrumentos de Avaliação	23
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	29
2.1. Contexto Geográfico da Pesquisa	32
2.1.1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)	34
2.2. Problema e Objetivos	42
2.2.1. Problema e sua Justificação	42
2.2.2. Objetivos	43
2.3. Metodologia	44
2.4. Modelos de Investigação	45
2.5. Técnicas de Recolha de Dados a Utilizar	47

2.5.1. Métodos não-Probabilísticos de Amostragem	47
2.5.2. Participantes da Pesquisa	48
2.5.3. Pré-Teste	49
2.5.4. Procedimentos	49
2.5.5. Variáveis da Pesquisa	50
2.6. Operacionalização na Elaboração do Instrumento	51
2.6.1. Formulação dos Itens	52
2.7. Testes Utilizados Para Elaboração da 1ª Versão do Protocolo	53
2.7.1. Discriminação Fonológica	53
2.7.2. Consciência Fonológica Por Escolha de Figuras	54
2.7.3. Identificação de Letras	55
2.7.4. Linguagem Receptiva	56
2.7.5. Percepção Visual	57
2.7.6. Funções Executivas	58
2.7.7. Atenção Visual	59
3. CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
3.1. Da 1ª à 2ª Versão do Instrumento	62
3.2. Da 2ª à 3ª Versão do Instrumento	74
3.2.1. Desempenho Observado nas Redes Pública e Privada: uma breve análise comparativa	74
3.2.2. Observações Sobre os Desempenhos Apresentados	80
3.2.3. Dificuldades e Comportamentos Evidenciados no Curso da Aplicação Coletiva	82
3.3. Terceira Versão do Instrumento	85
3.3.1. Estratégias Importantes que Foram Exploradas na Aplicação Coletiva	86
3.3.2. Feedback dos Resultados Como Indicação para Medidas Interventivas	88

3.4. Reflexões Finais	90
4. CONCLUSÕES GERAIS E INVESTIGAÇÃO FUTURA	97
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS	109
APÊNDICES	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AD - Adição

AL – Aliteração

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

AV – Atenção Visual

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DF – Discriminação Fonológica

FE – Funções Executivas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

I-Educ – Índice Municipal de Educação

IEGM – Índice de Efetividade de Gestão Municipal

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LR – Linguagem Receptiva

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCFF – Prova de Consciência Fonológica Por Escolha de Figuras

PCFO – Prova de Consciência Fonológica Por Produção Oral

PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PPP – Plano Político Pedagógico

PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura

PV – Percepção Visual

RAN – Nomeação Rápida Automática

RI – Rima

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Sub – Subtração

TCE/RJ – Tribunal de Contas do Estado/Rio de Janeiro

TCLPP – Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras

TLE – Teste de Leitura e Escrita

TRLS – Tarefa de Reconhecimento de Letras e Sons

TT-PE – Teste de Trilhas Pré-Escolares

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dados de Matrículas no Ano de 2017 – Rede Municipal	33
Quadro 2. Competências Avaliativas.....	62
Quadro 3. Estrutura e Componentes da 3ª versão do Protocolo de Rastreamento Coletivo e Competências Avaliadas em Cada Parte do Instrumento	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultados da 1ª fase de Testagem do Protocolo: Pré-Teste Aplicado de Forma Individual a uma Criança	63
Tabela 2. Resultados da 2ª fase de Testagem do Protocolo: Pré-Teste Aplicado de Forma Coletiva a um Grupo de 6 Crianças	63
Tabela 3. Comparativo de Desempenho Médio dos Dois Grupos da Amostra da 2ª Fase de Elaboração do Instrumento - Ensino da Rede Pública e Privada	74
Tabela 4. Pontuação Obtida no Teste Pelo Grupo da Amostra da Rede Municipal de Ensino durante a 2ª Fase de Elaboração do Instrumento	78
Tabela 5. Pontuação Obtida no Teste Pelo Grupo da Amostra da Rede Privada de Ensino durante a 2ª Fase de Elaboração do Instrumento	79
Tabela 6. Sugestão de Grelha Para Análise do Desempenho Por Aluno e Por Competências Avaliadas	89
Tabela 7. Exemplo de Grelha que Pode ser Utilizada Para Mapeamento das Dificuldades Apresentadas Por Cada Aluno e por Competências Avaliadas ...	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa da Cidade de Cabo Frio	32
Figura 2. Total de Matrículas no Município de Cabo Frio em 2017	33
Figura 3. Posição Atual do Município de Cabo Frio	36
Figura 4. Exemplo de Item De Discriminação Fonológica.....	54
Figura 5. Item de treino - Rima: mato (televisão, beliche, galo, pião, rato).....	55
Figura 6. Exemplo de Item de Linguagem Receptiva	57
Figura 7. Exemplo de Item	58
Figura 8. Exemplo de Item de Funções Executivas	59
Figura 9. Exemplo de Item de Atenção Visual	60
Figura 10. Discriminação Fonológica	64
Figura 11. Item de treino - Rima: mato (televisão, beliche, galo, pião, rato).....	66
Figura 12. Itens do Teste Para Rima	66
Figura 13. Item de Treino Para Aliteração	67
Figura 14. Itens do Teste para Aliteração	67
Figura 15. Adição e Subtração Silábica	68
Figura 16. Item de Identificação de Letras.....	69
Figura 17. Item de Distinção de Letras	69
Figura 18. Exemplo de Item de Linguagem Receptiva.....	70
Figura 19. Pares de Figuras	71
Figura 20. Teste de Trilhas	72
Figura 21. Teste de Atenção Por Cancelamento.....	73
Figura 22. Item de Identificação de Palavras nas Frases.....	76

INTRODUÇÃO

O Protocolo de Rastreo Breve surgiu como proposta em atenção a uma demanda que exigia providências que pudessem avaliar as dificuldades de aprendizagem, nomeadamente aquelas que decorriam de processos pedagógicos de ensino, principalmente de alunos do 1º ano escolar, em processo de alfabetização e, conseqüentemente, prover-lhes recursos e estratégias para sanar ou minimizar tais dificuldades. Com base na experiência de construção do instrumento individual, especificamente nas dificuldades decorrentes da aplicação dos testes e nos baixos resultados obtidos a partir das duas versões deste instrumento prévio que agora se pretende elaborar um instrumento de aplicação coletiva.

Embora estudos atuais nas áreas de Psicologia, Neurociência, Psicopedagogia, dentre outras ciências, tenham avançado no sentido de permitir uma investigação mais ampla no campo clínico de dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização, no contexto da sala de aula, os professores não dispõem de ferramentas pedagógicas sistematizadas acessíveis, que sirvam para identificar preventivamente possíveis falhas em habilidades cognitivas envolvidas no desenvolvimento da leitura e escrita.

A carência de ferramentas com o propósito de rastreo de dificuldades de leitura e escrita tem como consequência a retenção de alunos com dificuldade de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Não raramente, somente após a retenção, os alunos passam a ter auxílio técnico especializado.

Paralelamente a essa dificuldade, ressalte-se que uma avaliação individualizada, mesmo com o objetivo de rastreo ou sondagem, exige

recursos humanos adicionais e maior disponibilidade de tempo para a sua execução.

Esta investigação se desenvolveu em Cabo Frio, um município brasileiro da Região dos Lagos, no Estado do Rio de Janeiro. Com 16.313 alunos matriculados do 1º ao 5º ano escolar, de acordo com o Educacenso de 2017. De forma sistemática, não se observa um projeto educacional municipal para identificação precoce de sinais de risco de crianças em fase pré-escolar e posterior apoio pedagógico aos alunos com prejuízos nas habilidades preditoras para alfabetização.

Dessa forma, esta investigação apresenta como Questão da pesquisa “em que medida o Protocolo de Rastreo Breve Coletivo pode contribuir para a identificação de prejuízos em habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, com aplicação coletiva em sala de aula?”

Propõe como Objetivo Geral: “desenvolver um instrumento sistematizado de rastreo para identificação de prejuízos em habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, com aplicação coletiva em sala de aula”.

Observado o objetivo geral desta investigação, planea-se como Objetivos Específicos: i) identificar as habilidades que predizem a aprendizagem da leitura e escrita; ii) pesquisar na literatura instrumentos de avaliação das habilidades preditoras da leitura e da escrita validados no Brasil; iii) selecionar, dos instrumentos pesquisados, itens que possam ser de aplicação coletiva em sala de aula; iv) testar a aplicabilidade do instrumento construído, em sala de aula.

Quanto à sua abordagem metodológica, esta pesquisa é pluralista, pois seu desenvolvimento decorre de pesquisas bibliográficas que alicerçaram a elaboração do instrumento utilizado em campo, sendo que as várias versões

que fomos realizando foram, essencialmente, motivadas pela análise quantitativa dos resultados recolhidos nas diferentes etapas.

No capítulo I – Revisão da Literatura- serão apresentadas algumas definições acerca do tema “Dificuldade de Aprendizagem” a partir de alguns teóricos que fundamentaram esta pesquisa. Apresenta-se também a diferenciação entre os termos dificuldade de aprendizagem e transtorno específico de aprendizagem, a partir dos critérios estabelecidos na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Neste mesmo capítulo, será discorrido sobre os dois principais métodos que mais influenciaram a alfabetização no Brasil: o Método Fônico ou Sintético e o Método Global ou Ideovisual. Serão abordados o Modelo Desenvolvidor de Leitura, segunda Uta Frith ; a Consciência Fonológica e a sua importância no Desenvolvimento da Leitura e Escrita e o Desenvolvimento da Escrita. Dando sequência à revisão, discutiremos as Habilidades Cognitivas para a Aprendizagem da Leitura e Escrita e Instrumentos de Avaliação, como norteadoras para o desenvolvimento do Protocolo de Rastreamento Coletivo, objeto desta pesquisa.

No Capítulo II – Estudo Empírico - serão descritos os constructos da pesquisa, ou seja, as aptidões a serem avaliadas no protocolo de rastreamento coletivo em elaboração durante a pesquisa atual; os instrumentos (os meios para captar a realidade, no caso o teste). Neste mesmo capítulo, serão definidas as habilidades preditoras do sucesso na aprendizagem da Leitura e da Escrita que têm sido rastreadas em diferentes momentos teórico-investigativos. Serão convocados alguns estudos de referência para a comunidade científica brasileira, apresentando-se os objetivos que os instrumentos utilizados para captar a realidade educativa tinham e as principais conclusões. Após a definição das habilidades contudentes para a

aprendizagem da Leitura e da Escrita, passam-se à apresentação do processo de construção do protocolo de aplicação coletiva desta pesquisa.

No Capítulo III - Análise e Discussão dos Resultados - apresentaremos os resultados recolhidos durante a elaboração do instrumento que constituirá a base do Protocolo Coletivo e que nos guiaram na construção de todo o instrumento, uma vez que nos permitiram avaliar as diferentes versões dos vários itens do próprio teste, sendo este o resultado último desta pesquisa.

1. **CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

1.1. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

O baixo rendimento escolar evidenciado no Brasil tem estimulado pesquisadores das áreas da psicologia, da pedagogia e das neurociências a investigar por que algumas crianças aprendem a ler com mais facilidade do que outras. Por que algumas crianças apresentam dificuldades no aprendizado, mesmo tendo inteligência normal ou média?

Essas questões levam a comunidade científica a centrar-se no estudo da aprendizagem e, particularmente, da não-aprendizagem, e, dessa forma, buscar a identificação precoce dos problemas envolvidos, a fim de agilizar corretamente o atendimento em cada caso.

Rotta (2006) considera que o percentual de crianças com dificuldade para a aprendizagem pode chegar a 50% dos alunos nos seis primeiros anos de escolaridade. Ressalta que as causas primárias, dentre elas, dislexia, discalculia, déficit de atenção e hiperatividade, têm papel importante na gênese dessas dificuldades. A autora destaca, ainda, que não podemos esquecer os problemas físicos, socioeconômicos e pedagógicos que podem ser fatores etiológicos para os problemas de aprendizagem.

Segundo Capovilla (2011), o fracasso de leitura e escrita de crianças brasileiras se deve a falhas extremamente grosseiras no modo como os princípios mais elementares que regem o ensino da alfabetização deveriam ser implementados. Segundo o autor, essas falhas consistem na privação de instruções fônicas e metafonológicas explícitas e sistemáticas, além do errôneo incentivo a uma abordagem ideovisual. Os alunos são expostos a

textos complexos administrados desde a fase inicial da alfabetização, sem qualquer preparo prévio para tal.

Problemas de leitura e escrita são altamente prevalentes e precisam ser identificados para que se possa determinar qual componente ou componentes específicos estão comprometidos. A identificação precoce de atraso no desenvolvimento de uma habilidade cognitiva, principalmente no final da educação infantil e no início da alfabetização, pode favorecer a redução dos índices de retenção nos anos iniciais da escolarização (Seabra, Dias & Capovilla, 2013).

Dificuldade de aprendizagem sempre existiu e atualmente tem sido evidenciada no campo científico, por investigadores de formações científicas distintas e que defendem concepções teóricas, muitas vezes divergentes. Contudo, há um consenso que independe da visão tradicional, neurobiológica ou psicolinguística da dificuldade de aprendizagem: há de se buscar reverter o fracasso escolar a curto e médio prazo.

Dessa forma, Capovilla (2011) ressalta:

Ou investimos já em uma escola de qualidade, ou nos veremos forçados a continuar tendo de investir cada vez mais em presídios, casas de custódia, armamentos, segurança, carros blindados e cercas eletrificadas para tentar nos proteger da fúria daqueles a quem negamos um dos direitos mais fundamentais e inalienáveis da pessoa humana: o direito à educação. (p. 74)

A definição de dificuldades na aprendizagem da leitura (DAL) é complexa, na medida em que é possível encontrar, na investigação para a mesma problemática, diferentes designações que variaram ao longo do tempo traduzindo mudanças nos posicionamentos teóricos, nas características consideradas e nas hipóteses sobre a etiologia das DAL (Ribeiro et al., 2016).

Cegueira congênita para as palavras, alexia do desenvolvimento, incapacidade específica para a leitura, leitores atrasados, distúrbio de leitura e

escrita e a mais frequentemente utilizada, dislexia; são algumas denominações que surgiram desde 1676, quando a expressão “cegueira para as palavras” era utilizada (Kussmaul, 1877; Schmidt, 1676, como citado por Ribeiro et al., 2016). Os termos comumente usados no Brasil, ‘distúrbios’, ‘problemas’ ou ‘transtornos’, são encontrados na literatura e, geralmente, são empregados de forma inadequada para se referir as questões relacionadas.

Crianças com dificuldade de qualquer ordem para aprender correm o risco de serem ‘diagnosticadas’ em casa ou na escola. É bastante comum chegarem para uma avaliação com um pré-diagnóstico de dislexia, discalculia, déficit de atenção, etc.

Entretanto, várias podem ser as causas para um insucesso escolar. Rotta (2006) destaca que os fatores envolvidos na aprendizagem podem ser relacionados à escola, à família e/ou à própria criança. A autora afirma ainda que dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades da criança aprender, independente de suas condições de fazê-lo.

Independente das várias concepções que discutem as questões da aprendizagem e da não-aprendizagem, existe um consenso de que a aprendizagem implica uma relação bilateral, tanto da pessoa que ensina como da que aprende. Dessa forma, é melhor definida como um processo evolutivo e constante, que envolve um conjunto de modificações no comportamento do indivíduo, tanto em nível físico como biológico, assim como no ambiente no qual está inserido, onde todo esse processo emergirá sob a forma de novos comportamentos.

Na tentativa de permitir uma melhor comunicação entre os profissionais que atuam na área da aprendizagem, é importante que exista uma

terminologia uniforme. Dessa forma, deve-se estabelecer diferenças entre dificuldade e transtorno da aprendizagem.

Os transtornos da aprendizagem compreendem uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual (Ohweiller, 2006).

Atualmente, a descrição dos transtornos de aprendizagem é encontrada na quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. O referido manual estabelece critérios diagnósticos para Transtorno Específico de Aprendizagem¹, sendo estes, resumidamente:

- A. Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas (...)
- B. As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas (...)
- C. As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (...)
- D. As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada. (DSM-V/ American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Correia Nascimento... et al, 2014)

O Transtorno Específico de Aprendizagem é um distúrbio do neurodesenvolvimento, de base neurobiológica. A sua origem inclui uma interação de fatores genéticos e epigenéticos que influenciam a capacidade de processamento cognitivo para informações verbais e não-verbais com

¹ Vide anexo 1

eficiência e exatidão. Dificuldades persistentes para aprender habilidades acadêmicas que incluem leitura exata e fluente de palavras isoladas, compreensão da leitura, expressão escrita e ortografia, cálculos aritméticos e raciocínio matemático (solução de problemas matemáticos) aparecem logo no início da escolarização.

Transtornos específicos da aprendizagem causam prejuízo nas habilidades acadêmicas e não são caracterizados como uma consequência de falta de oportunidade de aprendizagem ou educação escolar inadequada.

O transtorno específico da aprendizagem pode, ainda, ocorrer em indivíduos identificados como intelectualmente “talentosos”. Eles podem conseguir manter um funcionamento acadêmico aparentemente adequado mediante o uso de estratégias compensatórias, esforço extraordinariamente alto ou apoio, até que as exigências de aprendizagem ou os procedimentos avaliativos (p. ex., testes cronometrados) imponham barreiras à sua aprendizagem ou à realização de tarefas exigida (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th. Edition, p.9; tradução: Maria Inês Correia Nascimento... et al, 2014)

Paín (1973) afirma que, para que ocorra a aprendizagem, é necessário que se encontrem situações adequadas internas e externas. Segundo a autora, as primeiras estão relacionadas com as condições do próprio corpo, com a integridade anatomofuncional, cognitiva e com a estruturação e organização dos estímulos. Já as situações externas estão relacionadas com o campo dos estímulos.

Dessa forma, a precisa identificação de crianças em risco para a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e da escrita poderia minimizar problemas no aprendizado que se manifestam logo nos primeiros anos de escolaridade.

1.2. APRENDIZAGEM DA LEITURA: MÉTODOS, MODELOS E TEORIAS

Mortatti (2006) afirma que, em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. Para a autora, as disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo e pesquisa.

As pesquisas acadêmicas debruçam-se nas últimas décadas a investigar os processos de desenvolvimento de leitura e escrita relacionando-os às teorias de aprendizagem. No século XX, duas teorias evidenciavam divergentes e também emblemáticos conceitos sobre o ensino da leitura e da escrita: o método global e o método fônico e, apesar de vários métodos terem surgido, estes foram os que mais se destacaram.

1.2.1. Método Fônico ou Sintético

Para Seabra & Dias (2011), o método fônico tem dois objetivos principais: ensinar as correspondências grafofonêmicas e desenvolver as habilidades metafonológicas, ou seja, ensinar as correspondências entre as letras e seus

sons, além de estimular o desenvolvimento da consciência fonológica, com habilidade de manipular e refletir sobre os sons da fala.

Os métodos fônicos imprimem ênfase à decodificação. Cunha (2011) afirma que, desde o início do processo de ensino/aprendizagem, existe uma instrução direta e explícita das correspondências grafo-fonológicas e são favorecidos os procedimentos de síntese sucessiva, ou seja, a partir dos elementos mais simples (letras ou sílabas) realizam-se combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos).

Frith (1985; 1990) defendeu que a leitura alfabética permite ao indivíduo reconhecer um grande número de palavras, através de um conhecimento inicial das ligações entre constituintes de palavras, permitindo ler palavras novas pela decodificação fonológica.

Seabra & Dias (2011), referem que, após dominar a habilidade básica de decodificação, o leitor possui os pré-requisitos necessários para desenvolver suas habilidades de leitura, necessitando basicamente da prática para alcançar fluência e automatismo. Alguns princípios básicos podem dar sustentação ao método fônico. Para que a criança desenvolva as habilidades necessárias para dominar a leitura e a escrita, deve-se apresentar atividades de consciência fonológica, como síntese e segmentação de fonemas, e o ensino dos sons das letras. Para o ensino dos sons das letras, pode-se começar pelas vogais e pelas consoantes cujos sons podem ser pronunciados isoladamente, como /f/, /j/, /l/, /m/, /n/, /s/, /v/, /x/, /z/.

Pode proceder a um ensino sistematizado das palavras: inicialmente devem ser ensinadas as palavras com ortografias regulares, posteriormente com ortografias reguladas pela posição (mesa, em que o “s” intervocálico soa como /z/) e somente então as palavras com ortografias irregulares (por exemplo, flecha ou xale para irregularidade de ch/x; jeito ou gente para

irregularidade de g/j). Segundo Seabra & Dias (2011), o ensino de palavras irregulares logo no início da alfabetização pode confundir o aprendiz, impedindo-o de desenvolver consistentemente a noção de correspondência entre letras e sons. Somente após essa noção estar estruturada, as irregularidades devem ser introduzidas.

Dessa forma, propõe-se o ensino explícito e sistemático, com grau crescente de dificuldade, das habilidades de decodificação grafofonêmica e de codificação fonografêmica, paralelamente ao trabalho para desenvolvimento da consciência fonológica.

Segundo Pereira, Dias & Seabra (2012) o método sintético estabelece correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, num processo que consiste em ir das partes ao todo. A tônica está na análise auditiva para que os sons sejam separados e estabelecidas as correspondências grafema-fonema (letra-som). O autor afirma ainda que é preciso que a criança seja capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma, para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos.

Para Sim-Sim (2009) a essência da decifração é a recodificação fonológica, i.e., a tradução de uma sequência de grafemas numa sequência de sons que constituem uma palavra, permitindo acesso ao significado do que está escrito.

1.2.2. Método Global ou Ideovisual

No Brasil, o método global é o mais enfatizado nas universidades e o mais utilizado nas salas de aula, uma vez que a concepção construtivista tem exercido grande influência sobre as práticas em alfabetização. O método

global nasceu no século XVII, preconizando o ensino direto das associações entre as palavras e seus significados, onde a criança deve aprender através do reconhecimento global das palavras e não através da decodificação dos grafemas em fonemas. (Seabra & Dias, 2011)

Pesquisas nacionais e internacionais têm questionado a efetividade do método global e das concepções construtivistas e revelado o método fônico como o mais eficaz na alfabetização regular e, ao lado do método multissensorial, na intervenção com crianças com dificuldades em leitura e escrita (Seabra & Dias, 2011, p. 306).

Em meados do século XX, o método global foi amplamente divulgado em todo o mundo. Conhecido também com ideovisual, baseia-se na aprendizagem da leitura pela identificação visual da palavra. Neste sentido, a criança deve aprender a ler através de uma análise do sentido da palavra, e não através da conversão dos grafemas em fonemas.

Seabra & Dias (2011) referem que tal método pressupõe que é mais econômico ensinar a palavra como um todo ao aluno, sem focalizar unidades menores, sendo, portanto, ensinadas diretamente as associações entre as palavras e seus significados. As autoras destacam que, para os defensores do método global, o conhecimento das correspondências letra-som seria adquirido naturalmente pelas crianças, após o reconhecimento total da palavra estar bem estabelecido.

Para Sim-Sim (2009), a investigação nas últimas décadas demonstrou que ambas as estratégias didáticas (fônicas e globais) são importantes e necessárias para que as crianças aprendam a decifrar. A questão radica na forma como essas estratégias são apresentadas ao aprendiz de leitor.

A leitura é considerada um processo de identificação global de frases e palavras, em que se utilizam antecipações baseadas em previsões léxico-semânticas e sintáticas e a verificação das hipóteses produzidas. Parte-se de

estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras). Assim, no início, a aprendizagem da leitura requer a memorização de palavras ou orações e, só mais tarde, através de análises sucessivas, o aprendiz leitor irá descobrir as unidades linguísticas mais simples. (Cunha, 2011, p. 43)

1.2.3. Modelo Desenvolvidor da Leitura Segundo Uta Frith

Frith (1985) identifica três fases distintas na alfabetização, durante as quais se desenvolvem diferentes rotas ou estratégias de leitura: logográfica, alfabética e ortográfica.

Na fase logográfica, o aluno apenas reconhece os símbolos gráficos, com acesso direto da palavra escrita à memória semântica. É nessa fase que crianças com acesso a um ambiente rico em exposição escrita, são capazes de ler logomarcas, como por exemplo, 'Coca-Cola', 'Mc Donald's', dentre outras. A leitura se efetiva através do reconhecimento visual da palavra, onde a criança não observa a composição das letras que a forma, exceto pela primeira letra.

Segundo Seabra & Capovilla (2010), neste estágio a leitura é caracterizada por uso de pistas contextuais, tais como: cor, fundo e forma das palavras, como por exemplo, a leitura de rótulos comuns. A criança percebe as palavras como desenhos e somente lê aquelas com as quais esteja familiarizada, porque só reconhece o aspecto geral da palavra. Nessa fase não há decodificação grafofonêmica, por isso não são capazes de ler palavras não-familiares, pois os componentes fonológicos e a ordem das letras recebem pouca atenção. Dessa forma, crianças com três anos de idade podem, sem dificuldade, ler logotipos de propagandas. Para Cuetos, Capellini & Oliveira

(2010), esse tipo de reconhecimento não é muito eficaz, pois as representações das palavras não são exatas, mas sim determinadas pelo contexto.

No estágio alfabético, a criança desenvolve a rota ou estratégia fonológica. Nessa fase, ela aprende a fazer a decodificação grafofonêmica e passa a decodificar pseudopalavras e palavras novas. Para Capovilla (2010), a criança só é capaz de ler nesta fase se a palavra lida for grafofonemicamente regular. Palavras grafofonemicamente irregulares tendem a levar a erros de regularização fonológica e a erros de compreensão de leitura. Nessa fase a criança começa a estabelecer conexões entre as formas escritas e as faladas, estabelecendo a correspondência entre fonema e grafema.

Dessa forma, Cuetos et al. (2010, p. 13) complementa, dizendo que:

À medida que a criança aplica corretamente as regras de conversão grafema-fonema, há uma série de palavras que se repetem constantemente (as palavras mais frequentes) e, vendo-as uma vez ou outra, há a memorização, isto é, forma-se uma representação interna dessas palavras, com a qual poderá acontecer a leitura diretamente, sem precisar transformar cada letra em seu som.

A decodificação fonema-grafema envolve não só reconhecer letras e associá-las aos sons correspondentes, mas sim perceber que os sons representam e constituem a língua falada.

No estágio ortográfico há o desenvolvimento da rota ou estratégia lexical e os níveis lexical e morfêmico são reconhecidos diretamente, sem a necessidade de conversão fonológica; a leitura caracteriza-se pelo processamento visual direto das palavras. Nesta etapa, a partir da representação ortográfica, a criança tem acesso direto ao sistema semântico. Ou seja, o leitor já possui um léxico mental ortográfico, podendo relacionar a

palavra escrita diretamente ao seu significado, fazendo uma leitura competente. (Seabra, 2008).

As estratégias logográfica, fonológica e lexical podem coexistir simultaneamente no leitor e no escritor competente. Segundo Seabra (2008), a estratégia a ser utilizada em qualquer dado momento dependerá do tipo de item a ser lido ou escrito, dependente das características psicolinguísticas dos mesmos, tais como: lexicalidade, frequência, regularidade grafofonêmica e comprimento.

Para Cuetos (1993) e Vale (1989), a idade da criança determina o uso da rota, considerando que crianças mais jovens utilizam principalmente a rota fonológica, enquanto que crianças mais velhas possuem um bom número de representações internas das palavras, utilizando mais a rota visual.

Para Pazeto, Leon & Seabra (2017), aprender a ler e a escrever são processos complexos que demandam um bom desenvolvimento da linguagem oral e habilidades preliminares de leitura e escrita. Para as autoras, a detecção precoce de crianças com prejuízo no desenvolvimento de linguagem oral e habilidades preliminares de leitura e escrita ainda na educação infantil poderia auxiliar na elaboração de estratégias de intervenção preventivas e minimização de futuros problemas de aprendizagem.

1.3. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

As pesquisas evidenciam muitos estudos com processamento fonológico e sua importância no desenvolvimento de leitura e escrita. Segundo Carvalhais (2011), o termo '*consciência fonológica*' surgiu em finais de 1970 e refere-se à

consciência individual da estrutura sonora de uma palavra falada. É uma habilidade metalinguística complexa, que diz respeito à capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, abrangendo a consciência de que a fala pode ser segmentada e manipulada.

O primeiro dos níveis de aquisição do conhecimento fonológico que compõe a consciência fonológica é a consciência de rima e aliteração; em que as crianças reconhecem que duas ou mais palavras compartilham um mesmo grupo sonoro. O segundo nível é a consciência silábica, em que se reconhece que as palavras estão formadas por uma sequência de unidades fonológicas, porém capazes de se agrupar em unidades articulatórias. O terceiro é a consciência intrassilábica, que consiste na habilidade de segmentar as sílabas em seus componentes intrassilábicos de princípio (ataque) e final (rima). Por último, temos a consciência fonêmica, entendida como a habilidade em perceber os sons das palavras como unidades abstratas distintas e manipuláveis (Dioses, García, Matalinares, Cuzcano, Panca & Quiroz, 2006).

De acordo com Capovilla & Capovilla (2004), consciência fonológica refere-se à habilidade do indivíduo de identificar e manipular conscientemente os sons da fala. Manifesta-se através de diferentes habilidades, que vão desde a sensibilidade à palavra, à sílaba e à rima, até a habilidade de segmentar os fonemas. Assim, a consciência fonológica refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos e se desenvolve gradualmente à medida que a criança vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, ou seja, de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis e distintas. (Capovilla & Capovilla, 2000). Dessa forma, a consciência fonológica subdivide-se em vários componentes: consciência de palavra, consciência silábica (sílabas da palavra),

consciência intrassilábica (unidades dentro da sílaba) e consciência fonêmica (quando a criança é capaz de perceber os sons da fala). O desenvolvimento da consciência fonológica apresenta-se por etapas com grau de complexidade crescente, quando a criança é capaz de dividir uma palavras em sílabas, mesmo antes de ter conhecimento do seu conceito semântico.

Em seus diversos níveis, léxico, silábico e fonêmico, a consciência fonológica é uma capacidade cognitiva a ser desenvolvida e está intimamente relacionada à própria compreensão da linguagem oral. Para Capellini, Padula & Ciasca (2004), os maus leitores geralmente são incapazes de decompor as palavras nos seus sons constituintes fonológicos.

Existe consenso entre os pesquisadores de que a habilidade fonológica é importante para a aprendizagem da leitura e que a maioria dos indivíduos com atraso em leitura, dislexia ou distúrbio de aprendizagem apresenta alterações nessa habilidade (Capellini, 2011).

As avaliações do nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar predizem, segundo diversos investigadores, o seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura. Martins (2008) evidencia que crianças de 3 anos são capazes de julgar que duas palavras como *panela* e *fivela*, por exemplo, rimam. Por outro lado, a autora afirma que a habilidade de compreender que as palavras *sorvete* e *sandália*, por exemplo, começam com o mesmo fonema só emerge no final dos anos pré-escolares e início da alfabetização.

Um estudo de Capovilla et. al. (2011) propõe que a primeira característica que distingue a maior parte das crianças que fracassam em aprender a ler é a baixa habilidade metafonológica, também chamada de consciência fonêmica.

Trata-se da consciência de que a fala pode ser concebida como um fluxo no tempo de um certo número limitado de fonemas que se combinam e recombinaem em diferentes ordens conforme regras convencionais compondo diferentes palavras faladas, e que esses fonemas podem ser convertidos em seus grafemas correspondentes num mapeamento de ordem conforme a

sequência tempo-espaço (da esquerda para a direita na linha, e de cima para baixo entre linhas), e com lacunas para separar as palavras. (Capovilla, 2011, p. 41)

Segundo Mousinho, Mesquita, Leal & Pinheiro (2009), o papel da consciência fonológica sobre a aprendizagem da leitura e da escrita é amplamente referenciado na literatura, assim como a importância no emprego de atividades de consciência fonológica de forma preventiva ou reabilitadora.

O fracasso na leitura e na escrita de crianças não se deve à variáveis de natureza hereditária e constitucional, com substrato anatômico e funcional identificáveis, como na dislexia do desenvolvimento ou nos distúrbios de processamento auditivo e do sistema vestibular, mas sim, à falhas extremamente grosseiras no modo como os princípios mais elementares que regem o ensino da alfabetização deveriam ser implementados. Estudos atuais evidenciam que falhas na leitura e na escrita estão relacionadas à privação de instruções fônicas (relação fonema/grafema) e metafonológicas (exercícios de consciência fonológica) explícitas e sistemáticas e no errôneo incentivo a uma abordagem ideovisual à aprendizagem de leitura e de escrita com textos complexos administrados desde o início sem qualquer preparo prévio para tal. (Capovilla, 2011)

1.4. O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

A escrita é uma habilidade complexa que denota o valor da linguagem oral e apresenta grande relevância nos âmbitos social, escolar e ocupacional. Leitura e escrita possuem estreita relação, considerando que ambos os processamentos são multidimensionais. Os primeiros modelos de estudo da

aprendizagem da escrita surgiram tendo como partida o modelo cognitivo de leitura e, especificamente, do reconhecimento de palavras (Seabra, Dias & Capovilla, 2013).

Para Vygotsky (1984), o domínio da escrita é o resultado de um longo processo de organização da capacidade de simbolizar, ou seja, é o resultado da construção de gestos significativos como a brincadeira, desenhos e a escrita propriamente dita. As fases da escrita levam em conta o desenvolvimento em todo o seu processo, assim como os aspectos sociais e culturais que envolvem o crescimento da criança.

Os erros e alterações da escrita fazem parte de um processo gradativo de aprendizagem, em que a mesma é construída de modo sistemático. O acesso à leitura e o treino constante da escrita tornam a criança mais eficiente, favorecendo a automatização das irregularidades da linguagem escrita (Zorzi, 2003).

Ciasca (2003) define as fases da escrita como Pré-caligráfica, Caligráfica e Pós-caligráfica. Na Pré-caligráfica os traços são tortos, arqueados ou retocados, a inclinação da letra é incontrolada, as margens são desordenadas, a linha é irregular. Na caligráfica há aumento da rapidez e regularização da escrita, a união de letras é correta, as linhas são retas e há presença de definição de estilo; na Pós-caligráfica há maior velocidade e economia de gestos.

A caligrafia ou grafia enquanto habilidade compreende aspectos como proporção, tamanho das letras, uniformidade de espaço entre elas, uniformidade de inclinação e fluência. A fluência da caligrafia tem sido estudada como um preditor da fluência e da qualidade da produção textual. A autora complementa que a fluência envolve também a acurácia da escrita,

possibilitando a escolha de estruturas sintáticas e semânticas em um texto.
(Dias et Al., 2016)

Dias et Al. (2016) descreve a escrita mediada pelo sistema de produção fonêmica de palavras envolvendo três operações: 1) segmentação da forma fonêmica da palavra nos sons de consoantes e vogais que a compõem; 2) emprego da letra ou grupo de letras apropriadas a cada fonema; e 3) agrupamento de letras obtidas. Essa sequência será reverberada pela memória grafêmica, que possibilitará a produção escrita. Segundo a autora, na escrita lexical a mediação fonológica não é necessária, pois neste caso tal recurso é insensível à regularidade e sensível à frequência das palavras.

Para Faísca, Araújo & Reis (2015), os modelos de desenvolvimento por fases assumem que a aprendizagem da leitura e da escrita na fase inicial baseia-se principalmente no processamento fonológico, evoluindo para uma fase ortográfica, dependente da experiência crescente de literacia. Os autores discorrem sobre a existência de dois modelos de escrita de palavras: via sublexical e via lexical. A primeira, também conhecida por *assembled route*, opera de modo sequencial, segmentando a palavra falada em seus componentes fonológicos e convertendo-os nas letras do sistema de escrita, construindo, dessa forma, a grafia da palavra.

Os processos de conversão fonema-grafema baseiam-se em informação armazenada sobre as possíveis correspondências entre fonemas e grafemas numa dada língua (por exemplo, o som /s/ pode ser grafado <ss>; <c>, <ç> ou <x> (Faísca, Araújo & Reis, p. 4).

Segundo os autores, a segunda via, a lexical, também conhecida como *addressed rout* baseia-se no acesso direto à representação gráfica da palavra, a qual se encontra armazenada na memória de longo prazo. Quando temos acesso a determinado material visual, como a palavra impressa, criamos uma

representação mental, denominada léxico ortográfico - alguns autores a denominam de léxico mental – que pode ser acedido diretamente, favorecendo a escrita da palavra. O leitor maduro desenvolverá um repertório de palavras de acordo com as experiências que vivencia de leitura e escrita ao longo do tempo, facilitando, dessa forma, a escrita correta de palavras sempre que o mesmo aceda o léxico mental.

O modelo de dupla via é adequado para descrever a escrita de palavras isoladas, explicando como podemos escrever palavras novas, raras ou desconhecidas, que nunca vimos anteriormente grafadas, e palavras cujas correspondências fonema-grafema são irregulares (Faísca, Araújo & Reis, 2015, p.5).

Desta forma, quando escrevemos palavras novas, recorreremos à via sublexical, pois é ela que converterá os componentes fonológicos nas letras do sistema de escrita, construindo a palavra propriamente dita. As palavras regulares poderão sempre ser grafadas com o uso da via sublexical. Em contrapartida, palavras cuja correspondência fonografêmica é irregular, são acedidas pela via lexical, armazenada na memória de longo prazo.

Para Frit (1985), a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita são processos interativos e passam por três fases: logográfica, alfabética e ortográfica. Na logográfica, a escrita é uma reprodução visual de uma palavra que é relativamente comum à criança; a criança desenha a palavra, é comum que a criança desenhe o próprio nome. Nessa fase, ela escreve a primeira e última letra da palavra. Nessa fase, a criança produz rabiscos e desenhos; além de também escrever palavras, sem contudo haver correspondência sistemática com a linguagem oral. Na estratégia alfabética, a criança começa a perceber uma relação entre o que ela fala e escreve e começa a estabelecer a correspondência grafofonêmica, sendo capaz de escrever palavras novas. A

última estratégia a se desenvolver é a ortográfica; a criança é capaz de escrever corretamente mesmo palavras irregulares, acessando o léxico mental ortográfico. Nessa fase, as palavras são escritas de acordo com as convenções ortográficas da língua, com conhecimento das regras e irregularidades. Resumidamente, no final desses estádios, a criança revela domínio das estratégias fonológicas, ortográficas e morfológicas da escrita. Segundo Faísca, Araújo & Reis (2015), a simplicidade deste modelo de desenvolvimento por estádios não corresponde com rigor à realidade, uma vez que o progresso de escrita não se faz por fases estanques, podendo a criança produzir no mesmo momento escritas típicas dos diferentes estádios.

1.5. HABILIDADES COGNITIVAS PREDITORAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

As habilidades cognitivas que predizem o desenvolvimento da leitura e da escrita constituem um amplo campo de investigação clínica e científica ao possibilitar que se obtenha maior conhecimento acerca das habilidades importantes para a aprendizagem da leitura e escrita.

Segundo Capellini (2008) para ler, a criança deve adquirir certo número de habilidades cognitivas e perceptivo-linguísticas, que incluem habilidade de focalizar a atenção, a concentração e o seguimento de instruções; habilidade para entender e interpretar a língua falada no cotidiano; memória auditiva e ordenação; memória visual e ordenação; habilidade no processamento das palavras; análise estrutural e contextual da língua, síntese lógica e

interpretação da língua; desenvolvimento e expansão do vocabulário e fluência na leitura.

Aprender a ler e a escrever são processos complexos, que demandam outros componentes, como a linguagem oral e habilidades preliminares de leitura e escrita, entre outros. Há evidências de que algumas habilidades da linguagem oral sejam preditoras do posterior desempenho em linguagem escrita, tais como: consciência fonológica (CF; habilidade de refletir sobre os sons da fala), vocabulário receptivo e expressivo (amplitude de palavras que o indivíduo conhece e/ou produz, extensão de seu léxico semântico) e memória fonológica de curto prazo. (Pazeto, Léon & Seabra, 2017, p. 138)

Capellini & Smythe (2011) propuseram a elaboração de um teste de identificação precoce dos problemas de leitura e a caracterização do desempenho de escolares do 1º ano. Neste estudo, os pesquisadores concluíram que os alunos do 1º ano do ensino fundamental avaliados apresentaram desempenho inferior em habilidades que são consideradas, na literatura nacional e internacional, como preditoras para a alfabetização. Os autores afirmam que os resultados desse estudo demonstram que os alunos avaliados não apresentam domínio de habilidades cognitivo-linguísticas necessárias para aprender o sistema de escrita do português brasileiro. O protocolo foi elaborado para avaliação de sete habilidades cognitivo-linguísticas: conhecimento do alfabeto, consciência fonológica, memória de trabalho, nomeação automática rápida, atenção visual, leitura de palavras e pseudopalavras e compreensão de frases a partir de figuras.

O trabalho de Capovilla, Gütschow & Capovilla (2004) descreve um estudo com 54 crianças da pré-escola e do 1º ano escolar de três escolas da cidade de São Paulo, sendo duas escolas da rede pública e uma da rede privada. Tal estudo teve como objetivo investigar quais habilidades são capazes de prognosticar o desempenho em leitura e escrita. As crianças foram

submetidas à avaliação de consciência fonológica, memória fonológica de curto prazo, vocabulário, sequenciamento, aritmética, memória visual, cópia de formas geométricas e qualidade da escrita. Após dez meses foram avaliadas em leitura e escrita, com o objetivo de verificar, dentre as várias habilidades, quais revelariam maiores correlações com o desenvolvimento ulterior de leitura e escrita. O referido estudo comprovou a hipótese de déficit fonológico e revelou um instrumento importante para detectar crianças em risco, evidenciando o uso de uma ferramenta eficaz de intervenção precoce. Os estudos citados revelam que os problemas de leitura e escrita estão correlacionados principalmente a prejuízos de consciência fonológica.

Capellini, Smythe & Silva (2011) elaboraram um Protocolo de Avaliação de Habilidades Cognitivo-Linguísticas em duas versões: coletiva e individual. O instrumento pode ser utilizado no contexto escolar pelo professor, fonoaudiólogo ou psicólogo escolar, objetivando detectar crianças que apresentam atraso em relação aos seus pares. A versão coletiva é composta por cinco subtestes: escrita do alfabeto em sequência, habilidade matemática, escrita sob ditado e memória de curto prazo. A versão individual é formada por dez subtestes: leitura de palavras e pseudopalavras, habilidades metalinguísticas (rima, aliteração e segmentação silábica), raciocínio lógico, processamento auditivo, processamento visual e velocidade de processamento. Observa-se neste instrumento que as habilidades metalinguísticas são avaliadas somente na versão individual.

O estudo de Alves, Lima, Azoni Carvalho & Ciasca (2015), com o objetivo de apresentar os processos de construção de um teste de triagem para avaliar dislexia, foi construído em duas etapas. Na primeira, os autores procederam à identificação de produções científicas e de instrumentos nacionais e internacionais sobre a avaliação da dislexia e, numa segunda etapa, foi

realizada a seleção das habilidades cognitivo-linguísticas mais frequentemente avaliadas: leitura, escrita, atenção visual, cálculo, habilidades motoras, consciência fonológica, nomeação rápida e memória imediata. O teste para identificação de sinais de dislexia é destinado a crianças na faixa etária de 8 a 11 anos. Segundo os pesquisadores, o teste poderia ser caracterizado como um instrumento neuropsicológico breve, pois permite o rastreio das habilidades cognitivo-linguísticas evidenciadas em indivíduos com risco para transtorno de aprendizagem.

Faísca, Araújo & Reis (2015) desenvolveram um estudo com 770 crianças portuguesas de ambos os sexos, com idades compreendidas entre 6 e 11 anos de idade. O objetivo do estudo foi investigar o impacto de diversos preditores no desenvolvimento da escrita, reconhecidos pela sua importância na aprendizagem da leitura. Foram investigadas a consciência fonológica, o conhecimento letra-som, a RAN (nomeação rápida automática) e o vocabulário. O grupo realizou uma tarefa computadorizada que avaliava a escrita de palavras com correspondências grafofonêmicas regulares, com correspondências determinadas por regras contextuais e com correspondências irregulares, assim como foi realizada uma bateria de provas para avaliação dos preditores cognitivos da escrita acima descritos. Os resultados da investigação mostraram que as competências de escrita, ou seja, o domínio dos componentes fonológicos, ortográficos e morfológicos da escrita, se desenvolvem ao longo dos primeiros anos de escolaridade, atingindo no segundo ano melhor nível de desempenho com uso da estratégia fonológica. Os autores observaram também que a escrita com base no conhecimento de regras contextuais e as irregulares apresentam um desenvolvimento mais tardio. A análise dos preditores revelou que a capacidade para segmentar os sons da palavra ou converter os sons nos

símbolos da ortografia se mantém estável mesmo quando a escrita é dependente de regras contextuais ou de conhecimento ortográfico específico.

Pazeto, Leon & Seabra (2017) desenvolveram um estudo com 90 crianças, com idade média de 4,91 anos, matriculadas no Jardim I e II de uma escola particular da região central da cidade de São Paulo, cujo objetivo era de apresentar e disponibilizar o Teste de Leitura e Escrita (TLE) e a Tarefa de Reconhecimento de Letras e Sons (TRLS) como alternativas padronizadas de avaliação das habilidades preliminares de leitura e escrita logo no início da alfabetização. As habilidades de linguagem oral foram avaliadas com a utilização dos seguintes instrumentos: Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral, Teste de Vocabulário por Imagem Peabody, Teste Infantil de Nomeação e Teste de Repetição de Palavras e Pseudopalavras. As habilidades de linguagem escrita foram avaliadas com o Teste de Leitura e Escrita e a Tarefa de Reconhecimento de Sons.

Para Carvalhais (2011), a identificação de uma criança com problemas de leitura e escrita permite uma intervenção precoce, a fim de prevenir problemas escolares. A possibilidade de prever se uma criança em idade pré-escolar se enquadra em situação de risco de dificuldade de leitura e escrita tem grande relevância na adoção de uma intervenção que vise minimizar prejuízos sociais e acadêmicos do aprendiz.

Os estudos pesquisados evidenciaram que as habilidades cognitivo-linguísticas mais comumente avaliadas são: consciência fonológica, reconhecimento letra-som, conhecimento do alfabeto, habilidade para focalizar a atenção, a concentração e o seguimento de instruções; vocabulário receptivo e expressivo, compreensão de frases a partir de figuras, memória

fonológica de curto prazo/memória de trabalho, processamento visual e raciocínio lógico.

Pazeto, Leon & Seabra (2017) afirmam que a identificação de crianças com pobre desenvolvimento da linguagem oral e habilidades preliminares de leitura e escrita ainda na educação infantil poderia auxiliar na elaboração de estratégias de intervenção preventivas e minimização de futuros problemas de aprendizagem.

2. **CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

No período de 2013 a 2015 integrei uma equipe de inclusão escolar, como chefe da Divisão de Educação Inclusiva, na Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio. Nesse período, a Divisão também operacionalizava o atendimento de alunos com dificuldade de aprendizagem, com histórico de retenção nos 1º e 2º anos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Os relatórios encaminhados pelas equipes técnicas das unidades escolares evidenciavam, em sua grande maioria, prejuízo significativo na leitura e na escrita.

Como tentativa de buscar uma solução para acolher a uma demanda de atendimento, foi elaborado um instrumento de rastreio individual para sinalizar potenciais crianças em risco e, assim, minimizar os problemas apontados por professores e técnicos das unidades escolares do Município de Cabo Frio. O instrumento foi construído para triagem de alunos do 1º ao 5º anos escolares, com queixa de dificuldade de aprendizagem e foi apresentado em duas versões: uma para o 1º ano e outra para o 2º ao 5º ano escolar.

Desta maneira, para a produção desta pesquisa, foram elencados os problemas, a forma como deveriam ser construídos os instrumentos buscando alcançar os resultados. Conforme Almeida & Freire (2007):

Podemos afirmar que o processo de construção de um teste ou prova começa pela definição do que se vai avaliar, para que se vai avaliar e junto de quem vai decorrer tal avaliação. Julgamos ser mais correcto considerar todas estas especificações no começo do processo (p. 137).

Portanto, ao longo deste capítulo serão definidos os constructos, ou seja, as aptidões a serem avaliadas no protocolo de rastreio coletivo em elaboração

durante a pesquisa atual; os instrumentos (os meios para captar a realidade, no caso o teste) e no capítulo seguinte serão apresentados os resultados recolhidos durante a elaboração do mesmo e que nos permitiram avaliar as diferentes versões do próprio teste, sendo o resultado final desta pesquisa.

No que se refere ao instrumento de rastreio individual, na versão do 1º ano, o objetivo consistia em possibilitar, através de rastreio breve individual, a avaliação sinalização de alunos do 1º ano escolar com acentuada dificuldade de aprendizagem², observada ao final do 1º trimestre. A partir desta avaliação, tornava-se possível a adoção de estratégias e atividades facilitadoras para o processo de alfabetização.

Nesta versão, eram observadas a competência comunicativa, o desenho, a linguagem receptiva-expressiva, a compreensão de orações, a leitura e escrita³; as habilidades metalinguísticas⁴; o processamento auditivo⁵, a memória auditiva imediata e o processamento visual⁶. A referida versão teve como referência o Protocolo de Habilidades Cognitivo-Linguísticas de Capellini, Smythe & Silva (2011) e o PROLEC – Provas de Avaliação dos Processos de Leitura de Capellini, Oliveira & Cuetos (2010).

A segunda versão, para aplicação do 2º ao 5º anos, consistia em realizar a triagem coletiva de alunos com dificuldade acentuada de aprendizagem (assim indicados pelos professores) nas áreas de leitura, escrita e aritmética. Para avaliação da leitura foi utilizado o Teste de Competência de Leitura de

² Estes alunos eram indicados pelos professores, sendo a primeira forma de sinalização.

³ Através da escrita do nome e do alfabeto em sequência.

⁴ Rima, aliteração e segmentação silábica.

⁵ Através da avaliação das habilidades de discriminação de sons, ritmo, repetição de palavras e pseudopalavras.

⁶ Através da memória visual e cópia de formas e velocidade de processamento, através da nomeação rápida de figuras e números.

Palavras e Pseudopalavras - TCLPP de Seabra & Capovilla (2010), sendo um instrumento para avaliação da competência de aprendizagem de leitura. O TCLPP permite interpretar os dados do padrão de leitura específico apresentado pelo aluno, permitindo inferir as estratégias que prevalecem em seu desempenho. Na aplicação deste subteste foram utilizadas cópias das matrizes do TCLPP, com a autorização prévia do autor do instrumento, o Professor Doutor Fernando Cesar Capovilla.

A avaliação da escrita sob ditado teve como referência o subteste de ditado do Protocolo de Habilidades Cognitivo-Linguísticas de Capellini & Smythe (2011). Para avaliação da aritmética foi utilizada a Prova de Aritmética de Seabra; Montiel & Capovilla (2007)

No ano de 2015, foi realizada atualização do Protocolo de Rastreio Breve, versão 1º ano, sendo subtraídos os itens: Processamento Auditivo, Processamento Visual e Nomeação Rápida de Figuras. A tarefa de processamento auditivo exigia alguma prática e experiência do aplicador, pois consistia de batidas rítmicas da ponta do lápis sobre a mesa e a criança deveria repetir as mesmas batidas posteriormente. As tarefas de processamento visual e nomeação rápida de figuras, não apresentavam na matriz, imagens com boa resolução, o que piorava no momento da reprodução impressa. Além do mais, a decisão de subtrair tais itens, favoreceu diminuir o tempo de aplicação do teste com o aluno. Na versão do 2º ao 5º ano escolar, houve a subtração de 8 itens do subteste de cálculos, pois na 1ª versão havia 16 itens.

O Protocolo de Rastreio Breve surgiu como proposta em atenção à uma demanda que exigia providências que pudessem avaliar as dificuldades de aprendizagem, nomeadamente aquelas que decorriam de processos pedagógicos de ensino, principalmente de alunos do 1º ano escolar, em

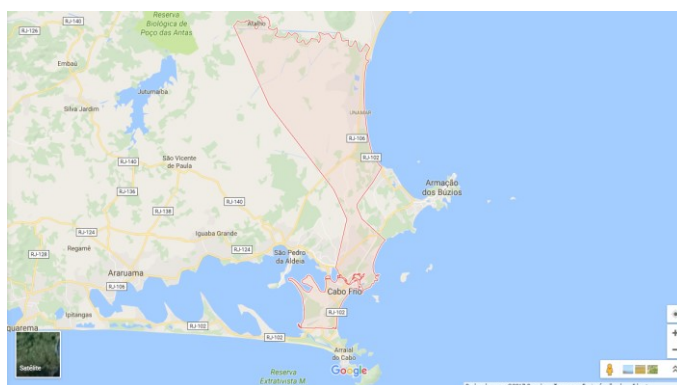
processo de alfabetização e, conseqüentemente, prover os alfabetizadores de recursos e estratégias para sanar ou minimizar tais dificuldades.

Assim, é com base na experiência de construção, nas dificuldades de aplicação dos testes e nos resultados obtidos a partir das duas versões deste instrumento individual que agora se pretende elaborar um instrumento coletivo.

2.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO DA PESQUISA

Esta investigação se deu em Cabo Frio, município brasileiro da Região dos Lagos, no Estado do Rio de Janeiro. O município tem uma população estimada de 208.451 habitantes⁷, com uma densidade demográfica de 453,75 hab./km². Seu Índice de Desenvolvimento Humano, calculado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 0,735, ocupando o 19º entre os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2016).

Figura 1: Mapa da Cidade de Cabo Frio



Fonte: Google Maps

⁷ Dados populacionais do IBGE/2016.

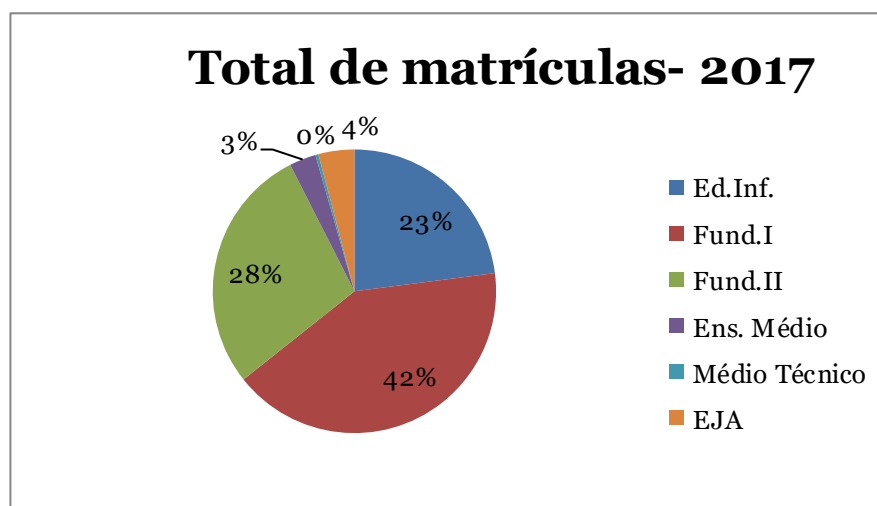
No ano de 2017, o município de Cabo Frio alcançou o total de 47.003 alunos matriculados nas redes pública e privada, em 145 escolas de Educação Básica, segundo o Censo Escolar/INEP 2017, distribuídos da seguinte forma: 4.206 alunos matrículas em Creches; 5007 alunos matrículas em pré-escolas; 16.313 alunos matriculados do 1º ao 5º ano escolar, 12.181 alunos matriculados do 6º ao 9º ano escolar 6.443 alunos matriculados no ensino médio (1º, 2º e 3º anos); 2.064 alunos matrículas na EJA ; 789 alunos matrículas em educação especial.

Quadro 1: Dados de Matrículas no Ano de 2017 - Rede Municipal

Ano Letivo	Ed. Inf.	Fund. I	Fund. II	E.Médio	M.Técnico	EJA	Total
2017	7059	12719	8674	935	106	1261	30754

Fonte: Educacenso, 2017

Figura 2: Total de Matrículas no Município de Cabo Frio em 2017



Fonte: Educacenso, 2017

Anualmente, é realizado um levantamento de âmbito nacional de dados estatístico-educacionais, o Censo Escolar. Com ele, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) verifica desde o

número de matrículas e rendimento dos alunos até a infraestrutura das escolas e funções docentes. Os dados são fornecidos pelas próprias escolas, públicas e privadas, e redes de ensino estaduais e municipais. O INEP é uma autarquia federal ligada ao Ministério da Educação (MEC). O Censo Escolar é hoje o principal instrumento de coleta de informações da educação básica.

2.1.1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o principal indicador da qualidade na educação no Brasil. Reúne resultados de conceitos importantes, tais como: o fluxo escolar (taxa de aprovação) e as médias de desempenho nas avaliações. É calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e das médias nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios (INEP).

O índice varia de 0 a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões. Se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou na Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (Ideb, Inep).

O Ideb é o norteador de políticas públicas que visam à melhoria da qualidade da educação em âmbito nacional de modo que a composição dele permite o estabelecimento de metas. Segundo o INEP, a partir de 2005 foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas tanto no país, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A meta é evoluir para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o que significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência (Metas Educacionais, INEP).

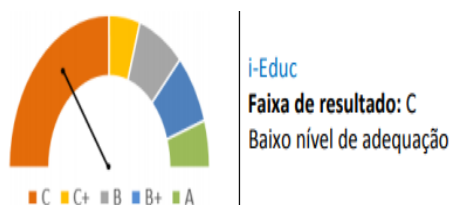
Segundo o INEP, o Ideb de 2015 de Cabo Frio foi de 4,9, com fluxo de 0,84, o que significa que a cada 100 alunos 16 não foram aprovados; quando a meta para o município era de 5,3. Para o ano de 2019, a meta é de 5,8. As metas projetadas são diferenciadas para cada unidade, rede e escola. Elas são apresentadas bienalmente, desde 2007 até 2021, de modo que os estados, municípios e escolas deverão contribuir em conjunto para que o Brasil atinja a meta 6,0 em 2022.

O Índice Municipal da Educação (i-Educ) mede o resultado das ações da gestão pública municipal nesta área por meio de um questionário com 59 itens específicos relativos à educação infantil e ao ensino fundamental, com foco em aspectos relacionados à infraestrutura escolar.

O i-Educ reúne informações sobre avaliação escolar, planejamento de vagas, atuação do Conselho Municipal de Educação, problemas de infraestrutura, merenda escolar, situação e qualificação de professores, quantitativo de vagas, material e uniforme escolares (IEGM/TCE-RJ, p. 4). O gráfico em formato de velocímetro evidencia os resultados consolidados dos municípios participantes. De acordo com a Figura 3, (o i-Educ) a posição atual do Município de Cabo Frio⁸.

⁸ Os resultados e respostas do Município podem ser consultados ao acessar o link: <http://iegm.irbcontas.org.br/>

Figura 3: Posição Atual do Município de Cabo Frio



Fonte: TCE-RJ

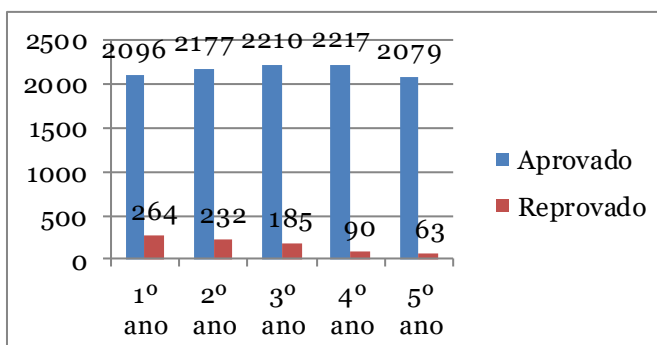
O i-Educ/IEGM reúne 59 quesitos principais e específicos de gestão municipal, relacionados à educação infantil, creches e pré-escolas e ensino fundamental I que são respondidos eletronicamente. Apresenta questões pontuais que estão alinhadas com as metas previstas no Plano Nacional de Educação – PNE.

Segundo o relatório do IEGM (Índice de Efetividade de Gestão Municipal), o município de Cabo Frio encontra-se em fase de adequação quanto ao IEGM Global, ou seja, é necessário o desenvolvimento do grau de aderência do conjunto de controles internos que se avaliam necessários para uma gestão municipal minimamente organizada (Rede Indicon, 2018).

Segundo o Educacenso, o percentual de aproveitamento no ano de 2016 foi de 81,5% de aprovação e 6,3% de reprovação no ensino fundamental I, com índice de 10,2% de alunos transferidos da rede municipal e evasão de 1,30%. No ano de 2017, o percentual de aprovação aumentou para 82,5%, a reprovação para 10,4%, com índice de transferência da rede municipal de 5,5% e zero taxa de evasão.

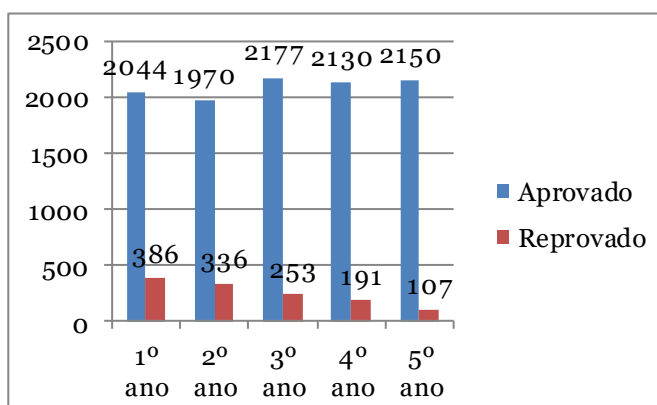
Nos gráficos 1 e 2, a seguir representados, podemos observar o número de aprovados e reprovados nos anos de 2016 e 2017, do 1º ao 5º ano escolar, no município de Cabo Frio.

Gráfico 1: Ensino Fundamental I - 2016



Fonte: Educacenso, 2016

Gráfico 2: Ensino Fundamental I - 2017



Fonte: Educacenso, 2017

Evidenciaremos algumas hipóteses que devem ser analisadas como pontos nevrálgicos para os problemas educacionais vividos nos últimos anos no município de Cabo Frio. Sem dúvida, tais questões estimulam a inferência de que estas problemáticas merecem ser analisadas através de métodos científicos.

As questões apontadas abaixo são hipóteses que se apresentam como possíveis fatores complicadores para o rendimento de alunos do 1º Segmento do Ensino Fundamental nos anos de 2016 e 2017 do município de Cabo Frio:

- Greve dos Profissionais da Educação durante aproximadamente 7 meses no final do ano de 2015 e início do ano de 2016;
- A falta de quadro docente efetivo que atenda a todas as unidades escolares, exigindo a contratação de docentes para exercício temporário;
- Metodologia. O Método de Alfabetização pode estar contribuindo para problemas de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Falta de apoio pedagógico aos alunos com dificuldade de aprendizagem;
- Falta de identificação precoce de sinais de risco.

Nos dois últimos anos (2015/2017) a rede municipal de educação de Cabo Frio foi marcada por um período de greves, decorrentes de salários atrasados e falta de benefícios. Foram 7 (sete) meses entre dezembro de 2015 e junho de 2016. No ano de 2017, ainda houve 30 (trinta) dias de paralisações em função de descumprimentos de acordos realizados entre o sindicato que representa os profissionais da educação e a prefeitura municipal de Cabo Frio.

A rede municipal de ensino apresenta atualmente 6.117 servidores da educação, mas o quadro de docentes efetivos na rede municipal de ensino não supriu ainda a real demanda do município. Em janeiro de 2018, a Secretaria Municipal de Educação lançou edital para contratação temporária de profissionais da Educação Básica, com vagas para Professor Docente I⁹,

⁹ Para exercício no ensino fundamental I (1º ao 5º ano escolar).

Professor Docente II¹⁰, Professor Docente II Especialista (Orientador Educacional, Inspetor Escolar e Supervisor Escolar) e Auxiliar de Classe. Não foram informadas no edital o número de vagas disponíveis.

Observa-se um grande fluxo de entradas (admissões) e saídas com demissões, desligamentos e remanejamentos. Essa dinâmica nos faz inferir sobre a dificuldade de um trabalho consistente voltado para o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico (PPP), que reflita a proposta educacional da escola, considerando todas as especificidades do contexto escolar.

Neste contexto, algumas ações específicas foram implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio para enfrentamento do problema de reprovação nos anos iniciais de escolarização.

Segundo informações obtidas através de representantes da Superintendência Pedagógica e Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, foram aplicadas avaliações diagnósticas a fim de aferir as habilidades e competências de alunos dos 1º e 2º anos de escolaridade.

Outra dessas ações foi a adesão ao programa Mais Alfabetização. Este programa surgiu como estratégia do Ministério da Educação diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, do Sistema de Avaliação da Educação - SAEB, criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental, apontou uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de

¹⁰ Para exercício no ensino fundamental II (6º ao 9º ano escolar).

alfabetização (leitura, escrita e matemática). O Programa¹¹ tem bases no reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e de que necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização. Segundo informações no site do MEC, o programa está sendo implementado nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental por meio de articulação institucional entre o MEC e as secretarias de educação estaduais, com a cooperação das redes de ensino e com apoio técnico e financeiro federal¹².

De acordo com informações no site da Secretaria Municipal de Educação (SEME)¹³, o município de Cabo Frio assinou o Termo de Intenção de Colaboração para Co-construção do Currículo Fluminense, que deve ser elaborado de acordo com as diretrizes da BNCC – Base Nacional Comum Curricular. A BNCC é um conjunto de referenciais para a elaboração curricular para educação infantil e o Ensino Fundamental. A Base para o Ensino Médio estará em elaboração e análise durante o ano de 2018 (Caderno BNCC, p.14). Outra adesão importante se deu através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC é um programa federal que estabelece um compromisso entre os governos do Distrito Federal, estados e municípios desde 2012, que objetiva atender a Meta 5 do Plano Nacional de Educação. Meta 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”¹⁴. Professores alfabetizadores e orientadores de

¹¹Fonte:<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>

¹² Fonte: <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>

¹³ Fonte: <http://www.semecabofrio.rj.gov.br/semecabofrio/>

¹⁴<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/5-alfabetizacao/analises/a-importancia-da-meta-5>

estudos participam de uma formação com carga horária de 180 horas, esta é destinada aos professores que atuam na educação infantil, alfabetização e coordenador pedagógico.

Segundo Netto (2011), o Brasil vive uma crise educacional extremamente preocupante, que não se resolve com medidas paliativas e de curto fôlego. O autor critica a formação, a seleção e a reciclagem¹⁵ dos nossos professores, ressaltando ainda as condições deploráveis de trabalho e remuneração. Evidencia as práticas docentes sendo substituídas por teorizações e elucubrações de gabinete e proselitismo político –ideológico.

Netto (2011) aponta algumas questões responsáveis pelo ‘descalabro’ que se constata no ensino fundamental: baixos salários dos professores, despreparo de grande número destes, ausência de materiais de ensino, má qualidade de livros didáticos e assim por diante. O autor faz críticas às linhas metodológicas que se apoiam maciçamente em teorização do século XIX, pouco ou nada atentas a tudo que se tem pesquisado cientificamente, no mundo inteiro, nos últimos cinquenta anos. Ressalta ainda:

Não se trata, é bom acentuar, de negar o mérito e a respeitabilidade deste ou daquele nome ilustre da psicologia ou da pedagogia do passado. O que não se pode admitir é que em pleno século XXI continuemos agrilhoados a este ou aquele pensador, a este ou àquele guru, frente a incrível proliferação de pesquisas e contribuições de múltipla natureza que as últimas décadas e os anos mais recentes testemunharam (Netto, 2011, p.90).

Uma das maiores limitações encontradas até o presente momento desta investigação , refere-se a falta de dados e informações oficiais relacionadas à

¹⁵ Leia-se atualização.

ações e políticas públicas do município de Cabo Frio para o enfrentamento dos problemas de reprovação nos anos iniciais de escolarização.

2.2. PROBLEMA E OBJETIVOS

2.2.1. Problema e sua Justificação

Embora estudos atuais nas áreas de Psicologia, Neurociência, Psicopedagogia, dentre outras ciências, tenham avançado no sentido de permitir uma investigação mais ampla no campo clínico de dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização, no contexto da sala de aula, os professores não dispõem de ferramentas pedagógicas sistematizadas acessíveis, que sirvam para identificar preventivamente possíveis falhas em habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem e no desenvolvimento da leitura e da escrita.

A carência de ferramentas com o propósito de rastreio de dificuldades de leitura e escrita tem como consequência a retenção de alunos com dificuldade de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Não raramente, somente após a retenção, os alunos passam a ter auxílio técnico especializado.

Paralelamente a essa dificuldade, ressalte-se que uma avaliação individualizada, mesmo com o objetivo de rastreio ou sondagem, exige recursos humanos adicionais e maior disponibilidade de tempo para a sua execução.

Tendo em conta estes constrangimentos e dificuldades, esta investigação pretendeu desenvolver um instrumento de rastreio breve pedagógico de

aplicação coletiva, que possa colaborar na detecção de prejuízos em habilidades que predizem o desenvolvimento da leitura e da escrita, e assim, favorecer a adoção de estratégias pedagógicas que visem sanar ou minimizar tais dificuldades, principalmente nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Dessa forma, apresentamos, a seguir, a questão da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

- Questão da pesquisa:

Em que medida o Protocolo de Rastreo Breve Coletivo pode contribuir para a identificação de prejuízos em habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, com aplicação coletiva em sala de aula?

2.2.2. Objetivos

- Objetivo Geral:

Desenvolver um instrumento sistematizado de rastreo para identificação de prejuízos em habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, com aplicação coletiva em sala de aula.

- Objetivos Específicos:

- Identificar as habilidades que predizem a aprendizagem da leitura e da escrita;
- Pesquisar na literatura instrumentos de avaliação das habilidades preditoras da leitura e da escrita validados no Brasil;
- Selecionar, dos instrumentos pesquisados, itens que possam ser de aplicação coletiva em sala de aula;

- Testar a aplicabilidade do instrumento construído, em sala de aula, para apresentação de uma versão final do instrumento.

2.3.METODOLOGIA

A metodologia científica é o processo que orienta o desenvolvimento da investigação, a partir da identificação de um problema, da definição de objetivos a partir de uma questão-problema, da realização de um estudo ou pesquisa, com possível recolha de dados e apresentação dos resultados, e da fundamentação teórica a partir da revisão bibliográfica. Para Minayo (2004), a atividade básica da ciência enquanto processo permanente de questionamento e de construção da realidade é a pesquisa. Segundo esta visão, é a pesquisa que alimenta o ensino e o mantém atualizado, associando pensamento e ação.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa é uma ação racional e sistemática com o objetivo de apresentar solução aos problemas propostos e se faz necessária quando não há informações suficientes para responder ao problema ou quando a informação disponível se encontra desorganizada.

Desenvolver uma pesquisa compreende diversas fases, um processo que tem como base os conhecimentos disponíveis e exige a correta utilização de métodos, técnicas e instrumentos científicos (Gil, 2008).

Dito isto, pode-se dizer que se a ciência é o saber produzido sistematicamente a partir de instrumentos adequados, o pesquisador coloca-se então na posição de operador destes instrumentos. Sendo a produção do conhecimento científico o objetivo maior e o pesquisador o agente desta

produção, a pesquisa coloca-se desta forma, como o meio pelo qual a ciência se efetiva em ato.

Assim sendo, a metodologia é o campo de conhecimento acerca do “fazer ciência”, é a sistematização necessária ao fazer científico, é, por princípio, o caminho (*òdos*) percorrido pelo pesquisador a fim de alcançar o conhecimento (*logos*)¹⁶.

2.4. MODELOS DE INVESTIGAÇÃO

Quanto à forma de abordagem do problema cuja resposta se deseja buscar, a pesquisa pode ser, quanto à sua natureza: quantitativa, qualitativa ou pluralista (quando é simultaneamente qualitativa e quantitativa). A pesquisa quantitativa utiliza intensivamente a estatística e expressa em números os resultados obtidos, pois seu objeto de estudo pode ser quantificado (Gastão, 2007, p.19).

Para Minayo (2011), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa, pois esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

¹⁶ A palavra metodologia é formada por três vocábulos gregos: *metà* (“para além de”), *odòs* (“caminho”) e *logos* (“conhecimento”).

Quanto à sua abordagem, esta pesquisa é pluralista, pois seu desenvolvimento decorre de pesquisas bibliográficas que alicerçaram a elaboração do instrumento utilizado em campo, sendo que as várias versões que fomos realizando foram, essencialmente, motivadas pela análise quantitativa dos resultados recolhidos nas diferentes etapas.

Para Gil (2010), com base nos objetivos, é possível classificar as pesquisas em três grupos: exploratória, descritiva e explicativa. Para o autor, a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. Essas pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Segundo Almeida & Freire (2007), esse tipo de pesquisa pode tentar identificar as componentes descritivas dos fenômenos, as suas características, o seu nível ou intensidade e o grau de variação conjunta que podem apresentar.

Quanto à pesquisa explicativa, Gil (2010) afirma que esta se preocupa em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, ou seja, este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos. Pesquisas desse tipo podem ser classificadas como experimentais e ex-post-facto (temos um experimento que se realiza depois do fato).

Visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos; “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas.” (Gil, 2010, p.28)

Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa é exploratória e explicativa, pois buscou-se, através de um levantamento bibliográfico, estudos sobre o tema investigado possibilitando a sua definição e delineamento, numa tentativa de conectar as ideias para compreender as causas e efeitos de determinado fenômeno. Utiliza-se do método experimental para registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos estudados.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados, adotou-se a revisão bibliográfica a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, publicações em periódicos e artigos científicos, dissertações, teses; observando a confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente.

Evidencia-se a importância da revisão bibliográfica para o desenvolvimento do protocolo de rastreio breve coletivo, em função da obtenção de instrumentos e estudos a utilizar na sua elaboração.

2.5.TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

2.5.1.Métodos não-Probabilísticos de Amostragem

Existem métodos não probabilísticos de amostragem. De acordo com Almeida & Freire (2007) são métodos que poderão apresentar algumas vantagens específicas para o estudo de um determinado assunto, mas

perdem desde logo qualquer possibilidade de generalização dos dados e das conclusões obtidas para outras situações ou amostras, para além daquelas em que a investigação se concretizou. Dessa forma, evidencia-se nesta pesquisa a utilização de grupo em face dos objetivos da mesma, em que o alvo da investigação é o próprio instrumento de rastreio breve coletivo em construção.

2.5.2. Participantes da Pesquisa

Participaram desta pesquisa 67 (sessenta e sete) crianças de ambos os sexos, com idade entre 5 anos e 0 meses e 5 anos 11 meses, no período entre 27 de fevereiro e 21 de maio de 2018. Os participantes foram distribuídos em dois grupos, conforme descrição a seguir:

- Grupo 1: Sete crianças no Pré-Teste, sendo uma criança de forma individual em ambiente clínico e seis crianças avaliadas de forma coletiva, em sala de aula.
- Grupo 2: Sessenta crianças regularmente matriculadas em turmas de educação infantil, da rede pública e privada, distribuídos de forma equitativa, sendo avaliadas de forma coletiva, em sala de aula.

Foram excluídos desta investigação escolares com alterações auditivas, visuais, cognitivas ou motoras, constantes em prontuários escolares ou relato dos professores, bem como escolares que não apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado por seus pais e/ou responsáveis.

2.5.3. Pré-Teste

De acordo com Almeida & Freire (2007), um aspecto importante na investigação experimental quando está em causa uma apreciação de efeitos, de mudanças ou de ganhos é a existência de dois ou mais momentos de avaliação, sendo pelo menos um antes da manipulação da variável independente e outro após a manipulação. Tais momentos são designados por pré-teste (ou pré-tratamento) e pós-teste (pós-tratamento).

Foram realizados dois pré-testes. O primeiro, de forma individual, em ambiente clínico; o segundo em ambiente escolar, de forma coletiva, onde foram inquiridas seis crianças. As crianças foram organizadas em duas mesas coletivas, com a configuração de três alunos em cada mesa, como modo de evitar contaminação de respostas.

2.5.4. Procedimentos

No que diz respeito aos procedimentos, foi solicitada a autorização aos encarregados de educação (modelo no apêndice E), tendo os mesmos sido informados dos objetivos do estudo; obteve-se o respetivo consentimento informado.

Foi ainda explicado a cada criança todo o procedimento e os objetivos da pesquisa e perguntado diretamente se voluntariamente participava.

A aplicação do instrumento, quer na fase dos pré-testes, quer do teste (2.^a versão do protocolo) foi realizada diretamente pela pesquisadora. Foram aplicados 2 pré-testes, sem alterações entre eles. O primeiro foi feito de forma individual, em ambiente clínico, e o segundo, aplicado a um grupo de

seis crianças, em sala de aula. As crianças foram organizadas em duas mesas coletivas, com a configuração de três alunos em cada mesa, como modo de evitar contaminação de respostas.

Na 2ª versão do teste, foram realizadas alterações ao instrumento e aos procedimentos de aplicação, tendo desta vez uma amostra de 60 alunos (30 alunos da escola particular e 30 da escola pública), como descreveremos no capítulo seguinte.

2.5.5. Variáveis da Pesquisa

O termo *variável* refere-se a tudo aquilo que puder assumir diferentes valores ou diferentes aspectos, segundo situações particulares. Por meio da pesquisa científica é possível determinar relações ou correlações, ou seja, estabelecer relações entre as variáveis.

De acordo com Neves (2007), uma variável é independente quando a mesma, se manipulada, causa ou contribui para a ocorrência de algum efeito na variável dependente. Por outro lado, uma variável é dependente quando se modifica, total ou parcialmente, em função da variável independente.

- Variáveis

- Variável independente: Habilidades preditoras para a aprendizagem da leitura e escrita.
- Variável Dependente: Desempenho em tarefas que envolvam habilidades preditoras no desenvolvimento da leitura e escrita.
- Variáveis Estranhas ou Parasitas: motivação, tempo de duração, configuração das mesas de trabalho (contaminação das respostas).

- Variável controle: Não apresentar laudo médico diagnóstico de alterações do neurodesenvolvimento.

- Hipóteses

H1: O Protocolo de Rastreamento Breve Coletivo pode ser utilizado na despistagem (screening) de prejuízos ou de comportamentos de risco para problemas posteriores na aprendizagem de leitura e escrita.

H0: O Protocolo de Rastreamento Breve Coletivo não pode ser utilizado na despistagem (screening) de prejuízos ou de comportamentos de risco para problemas posteriores na aprendizagem de leitura e escrita.

2.6. OPERACIONALIZAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO

A operacionalização na elaboração do instrumento exige a formulação de um primeiro conjunto de itens. O grau de dificuldade ou o nível de comportamento observado nos sujeitos da pesquisa poderão alterar a forma e o conteúdo dos itens.

A forma como será feita a aplicação aos sujeitos assume importância à medida que pode exigir adaptações e reformulações. Esta investigação propõe a aplicação coletiva pelo professor em sala de aula.

Assim, a administração da prova é um tópico essencial, pois,

Mesmo ao longo da própria situação de resposta ao teste, importa recolher todo um conjunto de informações sobre o processo de avaliação de forma complementar e a dar significado aos valores obtidos (como os sujeitos começam, as atitudes e cooperação que manifestam, o respeito que têm pelas instruções e pelo trabalho individual, a linguagem e os gestos, o método pessoal de trabalho ou a reação aos incidentes, por exemplo). (Almeida & Freire, 2007, p.167)

Além do produto final, que se trata desenvolver um instrumento sistematizado de rastreio, a observação das (i) condições físicas do espaço, do (ii) material de aplicação e a (iii) o comportamento dos sujeitos serão apresentados como alguns resultados no capítulo seguinte sob estes três tópicos.

2.6.1. Formulação dos Itens

Mesmo que em fases posteriores, durante as testagens do instrumento, possam ser realizadas alterações e reformulações dos itens, deve-se avançar para a construção do primeiro grupo, já estabelecidos os formatos dos mesmos, condições de aplicação, treino, previsibilidade de tempo, dentre outras variáveis.

Brown (1976), como citado por Almeida & Freire (2007), ressalta que a escolha dos itens é um misto de 'ciência' e 'arte', pelo que, quase sempre, o investigador precisa de ajuda. Portanto, todos os processos passam por um rigor científico, mas que passem pela observação e plasticidade das mudanças dos itens e percepção do comportamento dos executantes.

Então, existem algumas recomendações que Almeida & Freire (2007) nos aponta, entre elas, que os itens devem ser objetivos, além de serem questões simples, que não levem para diversas interpretações (isso quanto a um teste). Junto a estes componentes, é necessário questões claras, com frases curtas e expressões simples. E, por fim, a amplitude, que significa a adequação da ordem dos itens e uma cadeia lógica, além da coerência das perguntas e dificuldades compatíveis ao seu grupo populacional.

Portanto, a seleção e a relação entre uma versão e outra dos testes permitem quanto ao aspecto “artesanal” da pesquisa em se observar de forma qualitativa as mudanças do comportamento, sendo os “erros” do executante, muitas vezes, promotores de mais análises que seus “acertos”, tema que será melhor elaborado no capítulo três, onde será descrita a condução do teste, bem como as variáveis do ambiente na aplicação.

2.7. TESTES UTILIZADOS PARA ELABORAÇÃO DA 1ª VERSÃO DO PROTOCOLO

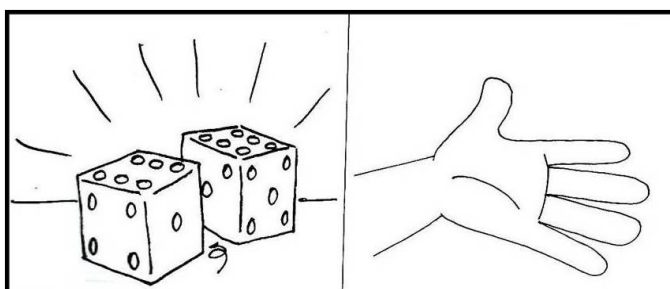
2.7.1. Discriminação Fonológica

Foi utilizado o *Teste de Discriminação Fonológica* de Seabra & Capovilla (2012a), que avalia a habilidade de discriminar fonemas, isto é, sons da fala responsáveis por diferenciar entre pares lexicais mínimos. A versão original contém 23 pares de figuras e deve ser aplicado individualmente. Nesta nossa versão, propõe-se a adaptação do instrumento original, numa versão reduzida com a utilização de três pares de figuras, visando à aplicação coletiva, como já foi referido anteriormente.

Comando: “Ouça com atenção e marque com um X a figura que corresponde ao que eu vou falar”.

Item: DADO

Figura 4: Exemplo de Item de Discriminação Fonológica



Fonte: Teste de Discriminação Fonológica de Seabra & Capovilla (2012a)

2.7.2. Consciência Fonológica Por Escolha de Figuras

A *Prova de Consciência Fonológica por Escolha de Figuras* ou PCFF de Seabra & Capovilla (2012b), foi utilizada como fonte para o nosso instrumento porque avalia a habilidade da criança de manipular os sons da fala. Esta, por sua vez, baseia-se na *Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral* ou PCFO (Capovilla & Capovilla, 1998; 2000; Seabra & Capovilla, 2012b). A PCFF é composta por nove subtestes, sendo cada um deles composto por dois itens de treino e cinco itens de teste. Em cada item há cinco desenhos e a criança deve escolher, dentre eles, aquele que corresponde à palavra anunciada pelo avaliador. Os nove subtestes são: rima, aliteração, adição silábica, adição fonêmica, subtração silábica, subtração fonêmica, transposição silábica, transposição fonêmica e trocadilho.

Seabra & Capovilla (2012b) afirmam que há evidências de que o escore na PCFF aumenta com a progressão escolar, de que ele se correlaciona com os

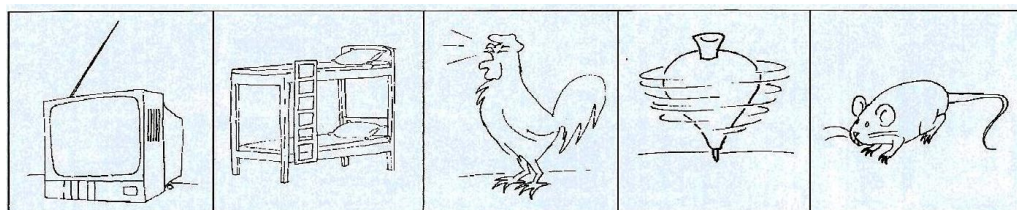
escore na PCFO, de que crianças com baixo desempenho na PCFF tendem a apresentar baixo desempenho também em leitura.

Propõe-se, no protocolo objeto desta investigação, o subteste para o rastreio das habilidades de rima, aliteração, adição e subtração silábica.

Exemplo:

RIMA – Nós temos cinco desenhos em cada linha (falar o nome de cada um). Eu vou dizer uma palavra. Vocês devem pensar nos nomes das figuras representadas nos desenhos e marcar um X no desenho que apresenta a figura com o nome que termina com um bocadinho de som igual à palavra que eu falei.

Figura 5: Item de treino - Rima: mato (televisão, beliche, galo, pião, rato)



Fonte: PCFF - Seabra & Capovilla (2012b)

2.7.3. Identificação de Letras

O primeiro subteste de identificação de letras consiste na apresentação do alfabeto em fonte calibri, tamanho 28, maiúsculas. A fonte, tamanho e formato das letras facilitam a identificação e permitem boa clareza dos caracteres. A tarefa da criança é marcar as letras B, E, G, I, M, P; nomeadas em voz alta pela avaliadora.

O segundo subteste solicita que a criança marque todas as letras que encontrar. São apresentados doze caracteres, dentre eles cinco letras, cinco números, um sinal de pontuação e um acento.

Dias & Seabra (2012) evidenciam que conhecer as letras e distinguir entre elas é competência primária e fundamental tanto para a capacidade de aplicar regras de correspondência letra-som e, assim, poder ler utilizando a estratégia alfabética, quanto para o reconhecimento de encadeamentos de letras ou unidades ortográficas, para ler com recurso à estratégia ortográfico.

De acordo com Nicolau & Navas (2015), a identificação de letras e dos sons representados pelos grafemas são habilidades importantes para o aprendizado da leitura, uma vez que possibilitam o acesso rápido e automático dos fonemas correspondentes aos grafemas.

2.7.4.Linguagem Receptiva

O subteste de rastreio da linguagem receptiva tem como objetivo observar a capacidade que a criança possui em atribuir os papéis semânticos aos constituintes que compõem uma oração. São utilizadas três estruturas sintáticas: voz ativa, voz passiva e complemento focado.

Nesta 1ª versão do protocolo, foram selecionadas duas sentenças na voz ativa, uma na voz passiva e uma de complemento focado, num total de quatro itens. A versão original do Teste apresenta 16 (dezesesseis) itens.

Comando: “ Marque um X a frase que indica o que está representado no desenho”.

Figura 6. Exemplo de Item de Linguagem Receptiva



1. A MENINA BALANÇA O MENINO.
2. É A MENINA QUE O MENINO BALANÇA.
3. A MENINA ESTÁ SENDO BALANÇADA PELO MENINO.

Fonte: PROLEC (Capellini, Oliveira & Cuetos, 2010)

2.7.5. Percepção Visual

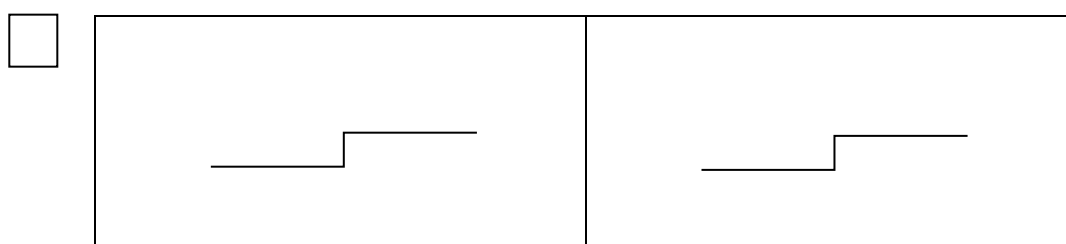
De acordo com Cadime, Fernandes, Brandão Nóvoa, Rodrigues e Ferreira (2009), as funções perceptivo-cognitivas apresentam-se, similarmente, como condições essenciais à aprendizagem da leitura e da escrita, estando presentes em todas as etapas do processo ao confrontar-se com letras, sons, palavras. Ao tentar escrevê-las e interpretá-las, a criança identifica-lhes a forma, vê-as como constantes, diferencia-as de outras e agrupa-as. A percepção sensorial desempenha o seu papel principal nas fases elementares, possibilitando a distinção de estímulos visuais e auditivos.

O subteste apresentado nas 1ª e 2ª versões do protocolo, é baseado no Reversal Test, também conhecido por *Teste de Figuras Invertidas* ou TFI de Edfeldt (1971), instrumento que avalia a tendência de inversão de caracteres observada em crianças pré-escolares, como um dos fatores de prontidão de alfabetização e de detecção precoce de distúrbios visoespaciais correlacionados a certos distúrbios de aprendizagem de leitura. A avaliação é realizada por meio da apresentação de 84 pares de figuras, onde a tarefa da criança é riscar os pares de figuras que são diferentes. Neste subteste, são

apresentados 5 pares de figuras, onde dois itens devem ser aceitos como corretos e três itens devem ser rejeitados.

Comando: “Marque com um X as figuras iguais que encontrar em cada par”.

Figura 7. Exemplo de Item



Fonte: Baseado no Teste de Figuras Invertidas ou TFI de Edfeldt (1971)

2.7.6. Funções Executivas

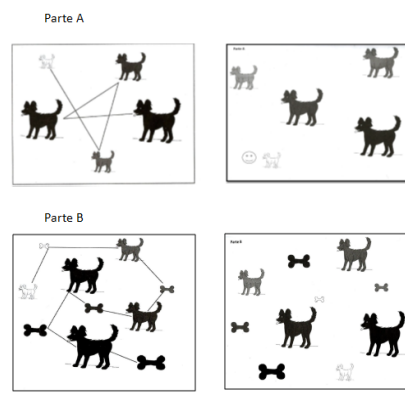
O *Trail Making Test* ou *Teste de Trilhas* de Rabin, Barr & Burston (2005) é um dos instrumentos mais comumente utilizados para avaliação das funções executivas. O Teste de Trilhas para Pré-Escolares (TT-PE) pretende manter o mesmo objetivo de avaliar flexibilidade cognitiva, porém sem a demanda do conhecimento de letras e números. O TT-PE pode ser utilizado para a compreensão das possíveis alterações no desenvolvimento cognitivo em crianças sem o domínio da escrita.

O teste é composto por duas partes, em que na primeira parte é apresentado apenas um tipo de estímulo e, na segunda parte, há dois tipos de estímulos que devem ser assinalados pelos sujeitos em ordem alternada. Na primeira parte do teste (Parte A), é apresentada à criança uma folha instrutiva com figuras de cinco cachorrinhos que devem ser ligados por ordem de tamanho, iniciando com o ‘bebê’ até o ‘papai’. Na parte B, figuras de ossos de

tamanhos respectivos aos dos cachorros são introduzidas. Dessa forma, a criança deve combinar os cachorrinhos com seus ossos apropriados na ordem de tamanho.

Como forma de adequação, visando a aplicação coletiva do teste, foi introduzida a figura de uma 'carinha feliz' para delimitar o ponto de partida de execução da tarefa.

Figura 8. Exemplo de Item de Funções Executivas



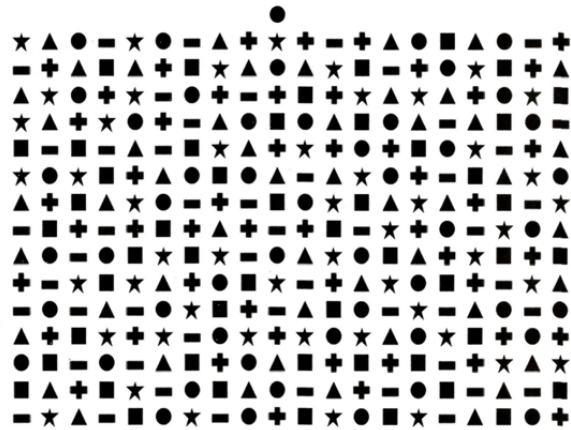
Fonte: Teste de Trilhas Pré-Escolares (Trevisan & Seabra, 2012)

2.7.7. Atenção Visual

O Teste de Atenção por Cancelamento, desenvolvido por Montiel & Seabra (2009, 2012a), consiste em 3 matrizes impressas com diferentes tipos de estímulos. O participante deve assinalar todos os estímulos iguais ao estímulo-alvo previamente determinado.

Figura 9. Exemplo de Item de Atenção Visual

INSTRUÇÃO: Circule as figuras que forem iguais à figura da parte superior.



Fonte: Teste de Atenção Por Cancelamento, Montiel & Seabra (2009a, 2012a)

3. CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo analisam-se os desempenhos apresentados pelos alunos nas duas fases das testagens do Instrumento (duas etapas no pré-teste, 1.^a versão do instrumento, e uma no pós-teste, 2.^a versão do instrumento), objeto desta investigação. Para Almeida & Freire (2007), os resultados nos testes não podem ser absolutizados, tão pouco tomados como suficientes ou separado de um conjunto mais lato de informações referentes à avaliação.

É necessário dispor de outros meios de observação do comportamento do sujeito. Os autores afirmam ainda que mesmo ao longo da própria situação de resposta ao teste, importa recolher todo um conjunto de informações referentes a avaliação. Dessa forma, o comportamento dos indivíduos, a cooperação, a compreensão aos comandos verbais e as reações são importantes de forma a complementar e dar significados aos dados obtidos.

Foram aplicados 2 pré-testes, sem alterações entre eles. O primeiro foi feito individual, em ambiente clínico, e o segundo, com um grupo de 6 crianças, em sala de aula. Na 2.^a versão do teste foram realizadas alterações, tendo desta vez uma amostra de 60 alunos (30 alunos da escola particular e 30 da escola pública). Por fim, chegamos a uma 3.^a versão após as análises feitas com o grupo anterior, sugerindo ser realizado em duas etapas devido ao longo tempo do teste.

No quadro 2, a seguir, apresenta-se um guia para facilitar a compreensão das habilidades avaliadas pelo protocolo:

Quadro 2: Competências Avaliativas¹⁷

C O M P E T Ê N C I A S	1	Discriminação Fonológica	
	2	Consciência Fonológica por figuras	Rima
			Aliteração
			Adição
	3	Identificação das letras	Subtração
			Identificação
	4	Linguagem receptiva	Distinção
			Voz ativa
			Voz passiva
	5	Percepção visual	
6	Funções executivas		
7	Atenção visual		
		Complemento focado	

3.1. DA 1ª À 2ª VERSÃO DO INSTRUMENTO

O primeiro Pré-Teste foi realizado em ambiente clínico, de forma individual, com uma criança de 5 anos e 1 mês de idade, sem laudo ou diagnóstico de alteração do neurodesenvolvimento e aluna de escola pública do município de Cabo Frio. A criança apresentou comportamento de dispersão e hipervigilância. Demonstrou baixa motivação, revelando interesse por jogo ou brincadeira; pediu para ir ao banheiro e beber água. Realizou somente as tarefas de Discriminação Fonológica e Consciência Fonológica

¹⁷ As siglas utilizadas serão DF-Discriminação Fonológica; Ri- Rima; Al- Aliteração; Ad- Adição; Sub- Subtração; LR – Ling.receptiva; PV-Percepção Visual; FE – Funções Executivas; AT – Atenção.

(rima e aliteração), onde obteve pontuação máxima nas habilidades respondidas.

Tabela 1: Resultados da 1ª fase de Testagem do Protocolo: Pré-Teste Aplicado de Forma Individual a uma Criança

Habilidades	DF	Consciência Fonológica				Id. de Letras		LR	PV	FE	AT
		Ri	Al	Ad	Sub	I	D				
Pontuação	3,0	3,0	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—

O 2º Pré-Teste foi realizado com 6 (seis) alunos numa escola do ensino privado. As crianças foram organizadas em duas mesas coletivas, com a configuração de três alunos em cada mesa, como modo de evitar a contaminação de respostas.

Tabela 2: Resultados da 2ª fase de Testagem do Protocolo: Pré-Teste Aplicado de Forma Coletiva a um Grupo de 6 Crianças

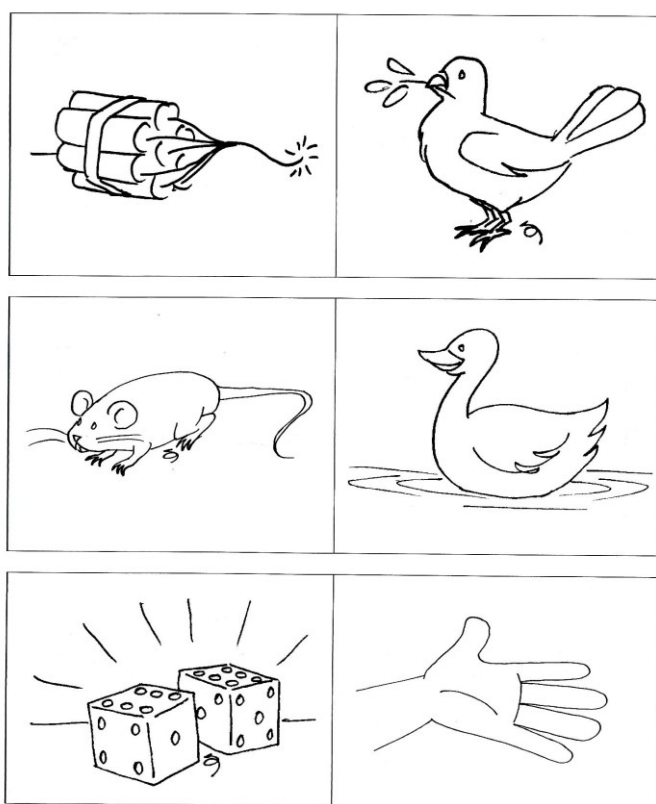
Pontuação obtida por cada criança	D. F	Consciência Fonológica				Id. de Letras		L.R	P.V	F. E		AT
		Ri	Al.	Ad.	Sub	I	D			A	B	
C1	2,0	3,0	3,0	2,0	0,0	6,0	5,0	2,0	4,0	4,0	2,0	36,0
C2	2,0	0,0	2,0	2,0	0,0	6,0	5,0	1,0	2,0	4,0	2,0	12,0
C3	2,0	1,0	2,0	2,0	0,0	6,0	5,0	1,0	3,0	4,0	0,0	44,0
C4	2,0	1,0	2,0	2,0	0,0	6,0	5,0	1,0	3,0	4,0	0,0	46,0
C5	2,0	2,0	3,0	2,0	0,0	6,0	0,0	1,0	2,0	2,0	0,0	32,0
C6	2,0	1,0	3,0	2,0	0,0	6,0	0,0	2,0	2,0	2,0	0,0	49,0
Média Total dos Participantes	2,0	1,3	2,5	2,0	0,0	6,0	3,3	1,3	2,6	3,3	0,6	36,5

● **1º subtete: Discriminação Fonológica**

O Rastreio de Discriminação Fonológica, como já se disse no capítulo anterior, é uma adaptação do *Teste de Discriminação Fonológica* de Seabra & Capovilla (2012a). Avalia a habilidade de discriminar fonemas, isto é, sons da

fala, responsáveis por diferenciar entre pares lexicais mínimos. O instrumento original é de uso individual e contém 23 pares de figuras. Foram apresentados 3 itens. A média obtida foi de 2.0 pontos, conforme tabela 2, ou seja, 2/3 dos itens apresentados. É importante salientar que todas as crianças erraram o 1º item do subtteste.

Figura 10: Discriminação Fonológica



Fonte: Teste de Discriminação Fonológica de Seabra & Capovilla (2012a)

Os erros no item POMBA/BOMBA podem ocorrer em função da semelhança do ponto e do modo de articulação dos fonemas distintivos (/p/ e /b/), dado que o traço que os distingue é a sonoridade. Entretanto, observamos que os alunos não identificavam o desenho da “POMBA” porque reconheceram a imagem como POMBO. Nesta etapa, alguns alunos

questionaram a palavra DADO no 1º item, onde interpretaram o desenho de forma literal quando não havia apenas 1 dado, mas dois dados.

● **2º subtteste: Consciência Fonológica por Escolha de Figuras**

O subtteste para despistagem de Consciência Fonológica é uma adaptação da *Prova de Consciência Fonológica por escolha de Figuras* ou PCFF (Capovilla & Seabra, 2012) e avalia a habilidade da criança de manipular os sons da fala.

Nesta versão, foram utilizados 1 item de treino de cada habilidade rastreada, três itens de rima, três itens de aliteração e dois itens de adição e subtração silábica. A versão original é composta por nove subttestes, sendo cada um deles composto por dois itens de treino e cinco itens de teste.

- **Rima: Com sílabas finais iguais, sons de sílabas diferentes, rima silábica (núcleo+coda)**

Exemplo do comando inicialmente apresentado: “Nós temos cinco desenhos em cada linha (falado o nome de cada um). Vocês devem pensar nos nomes das figuras representadas nos desenhos e marcar um X no desenho que representa a figura com o nome que termina com um bocadinho de som igual à palavra que eu falei”.

Observou-se durante a testagem que todas as crianças apresentaram dificuldade em compreender a sentença “um bocadinho de som igual a palavra que falei”, sendo necessária uma adequação cultural no comando da questão.

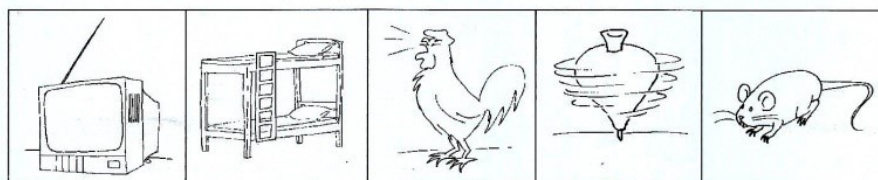
Um “bocadinho” não tem o mesmo uso no Brasil que em Portugal. Este termo no Brasil geralmente é associado a ‘um pouco’, ‘um pedaço’ de alguma coisa, um objeto ou algum alimento, sendo de difícil compreensão até mesmo para adultos este termo associado à palavra.

Dessa forma, foi realizada uma pequena alteração no comando: “Nós temos cinco desenhos em cada linha (falado o nome de cada um). Eu vou dizer uma palavra. Vocês devem marcar um X na figura que tem um nome que rima com...”

Observa-se que os alunos compreendem o conceito semântico da palavra rima, utilizando-o adequadamente de acordo com o estímulo apresentado.

A média obtida neste subteste foi de 1.3 na apresentação de 3 itens.

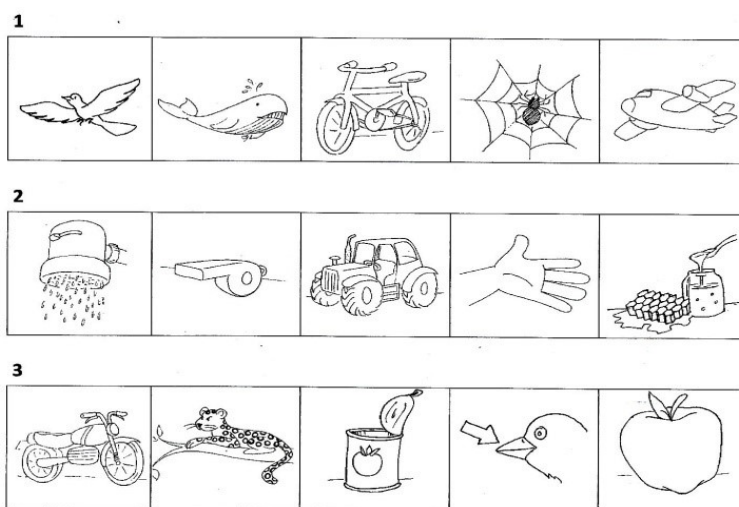
Figura 11: Item de treino - Rima: mato (televisão, beliche, galo, pião, rato)



Fonte: PCFF (Capovilla & Seabra, 2012)

1. **SEREIA** (ave, baleia, bicicleta, aranha, avião)
2. **PÃO** (chuveiro, apito, trator, mão, mel)
3. **FOTO** (moto, onça, lata, bico, maçã)

Figura 12: Itens do Teste para Rima



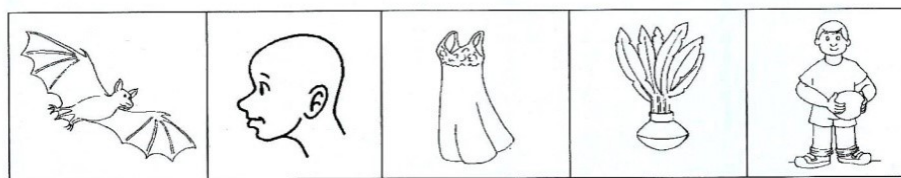
Fonte: PCFF (Capovilla & Seabra, 2012)

- **Aliteração** - Palavras que tenham, na posição inicial, a mesma sílaba ou fonema

Não houve dificuldade na compreensão do comando. A média obtida foi de 2.5 na apresentação de 3 itens.

Item de treino – Aliteração: cachorro (morcego, cabeça, vestido, peteca, menino)

Figura 13: Item de treino para Aliteração



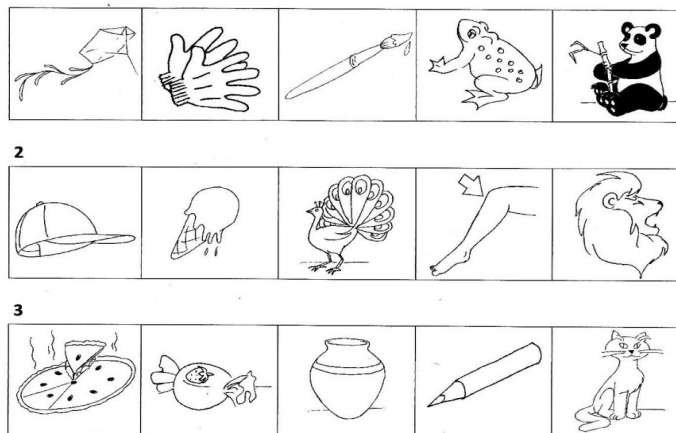
Fonte: PCFF (Capovilla & Seabra, 2012)

SALA (pipa, luva, pincel, sapo, panda)

BOLO (boné, sorvete, pavão, joelho, leão)

GALHO (pizza, bala, vaso, lápis, gato)

Figura 14: Itens do Teste para Aliteração











Fonte: PCFF (Capovilla & Seabra, 2012)

- Adição e Subtração Silábica

Nestes subitens, observou-se grande dificuldade de compreensão, pelo que houve necessidade de repetição do comando por várias vezes. A média de desempenho para Adição foi de 2.0 e para subtração silábica foi zero.

Figura 15: Adição e Subtração Silábica

<p>ADIÇÃO SILÁBICA— Agora eu vou dizer algumas palavras, e depois nós vamos colocar mais uma parte nessa palavra e vamos criar novas palavras.</p> <p>Por exemplo, a palavra MEU. Como fica a palavra MEU se eu colocar o pedacinho CO na frente? Fica COMEU.</p> <p>Então, qual o desenho que representa o que resultou? Quais dos desenhos vão marcar com um X?</p> <p>ITEM DE TREINO</p>  <p>Repetir as instruções para os itens seguintes.</p> <p>1- CACO+ MA (NO COMEÇO) = macaco, presente, coruja, mala, chave</p>  <p>2- LADEIRA+ GE (NO COMEÇO) = elefante, bateadeira, geladeira, papagaio, gênio</p>  <p>3</p> 	<p>SUBTRAÇÃO SILÁBICA— Agora vamos fazer um jogo quase igual, mas nós vamos ver como fica uma palavra tirando um pedaco.</p> <p>Vamos olhar esta primeira linha. Nós temos cinco desenhos em cada linha. Nós temos as figuras de: colar, tubarão, cavalo, telefone e bandeira. Eu vou dizer uma palavra e nós vamos tirar um pedaco dessa palavra, e vamos pensar na palavra que resulta depois. A seguir vamos marcar com um X o desenho que representa o que resultou.</p> <p>Por exemplo, a palavra DECOLAR se eu tirou o pedacinho DE o que fica?</p> <p>Prestem atenção: DECOLAR sem o DE fica COLAR. Então qual desenho nós vamos marcar? O primeiro, o desenho do COLAR.</p> <p>ITEM DE TREINO</p>  <p>Repetir as instruções para os itens seguintes.</p> <p>1- BRINCADEIRA _BRIN (NO COMEÇO) = escorpião, bota, brinco, urso, cadeira</p>  <p>2- ESCOLA _ES (NO COMEÇO) = caderno, cola, ladrão, caminhão, espada</p>  <p>3</p> 
---	--

Fonte: PCFF (Capovilla & Seabra, 2012)

Na 2ª versão do Protocolo, foram subtraídos os subitens de adição e subtração silábica, priorizando a despistagem das habilidades de rima e aliteração.

3º subteste: Identificação de Letras

No 1º item (identificação), a média apresentada foi 6.0, ou seja, 6/6 dos itens apresentados, obtendo pontuação máxima.

Figura 16: Item de Identificação de Letras

Marque com um X as letras que eu falar: B, E, G, I, M, P.

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

Fonte: Elaboração Própria.

No 2º item (distinção), a criança deveria marcar todas as letras que encontrasse dentre números, letras, sinais ortográficos e sinais de pontuação. A média obtida foi 3.3 para 5 itens corretos. Esse subitem manteve-se para a 2ª versão.

Figura 17: Item de Distinção de Letras

Marque com um X todas as letras que encontrar.

2 D ~ F 5 6 9 y R 10 ? a

Fonte: Elaboração Própria.

4º subteste: Linguagem Receptiva

O subteste de Linguagem Receptiva foi retirado de PROLEC¹⁸ de Capellini, Oliveira & Cuetos (2010). A finalidade do subteste é verificar a dificuldade na compreensão de distintas estruturas sintáticas, sendo explorados três tipos:

- a) Voz ativa (exemplo: “A menina balança o menino”)
- b) Voz passiva (exemplo: “O carro está sendo seguido pelo caminhão”)

¹⁸ Provas de Avaliação dos Processos de Leitura. Cuetos, Fernando, Rodrigues Blanca, Ruano Elvira. Adaptação para o português: Capellini, S. A., Oliveira, A. Marques e Cuetos, F. (2010).

c) Complemento focado (exemplo: “É o cachorro que o macaco morde”)

Este subtteste foi apresentado com 4 itens, sendo 1 na voz ativa, 2 na voz passiva e 1 de complemento focado.

A média obtida foi 1.3 dos 4 itens apresentados, sendo que 80% dos alunos apresentaram erro em voz passiva e complemento focado. Na 2ª versão, foi subtraído 1 item, sendo mantidas a voz ativa, voz passiva e complemento focado.

Figura 18: Exemplo de Item de Linguagem Receptiva

4. LINGUAGEM RECEPTIVA - Retirado de PROLEC²- Capellini, Oliveira e Cuetos, 2010

Marque um X na frase que indica o que está representado no desenho.



1. A MENINA BALANÇA O MENINO.
2. É A MENINA QUE O MENINO BALANÇA.
3. A MENINA ESTÁ SENDO BALANÇADA PELO MENINO.

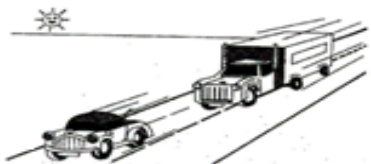


1. O CACHORRO ESTÁ MORDENDO O MACACO.
2. O MACACO É MORDIDO PELO CACHORRO.
3. É O CACHORRO QUE O MACACO MORDE.

1. O GATO ESTÁ SENDO ATACADO PELO RATO.
2. O RATO ESTÁ ATACANDO O RATO.
3. É O RATO QUE O GATO ATACA.



1. O CARRO ESTÁ SEGUINDO O CAMINHÃO.
2. É O CAMINHÃO QUE O CARRO SEGUE.
3. O CARRO ESTÁ SENDO SEGUIDO PELO CAMINHÃO.



² Provas de Avaliação dos Processos de Leitura. Cuetos, Fernando, Rodríguez Blanco, Ruano Elvira. Adaptação para o português: Capellini, Simone Aparecida, Oliveira, Adriana Marques e Cuetos, Fernando, 2010.

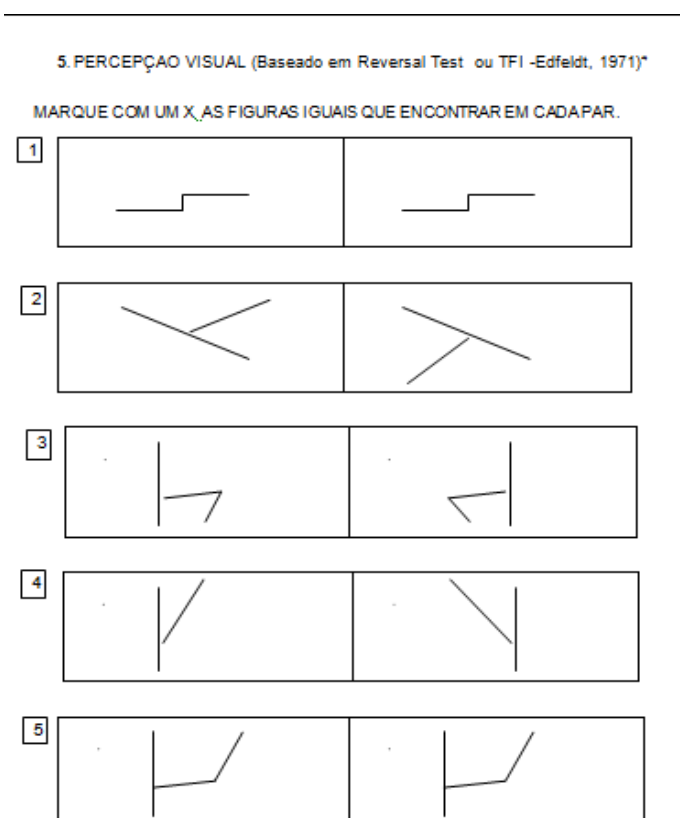
Fonte: PROLEC (Capellini, Oliveira & Cuetos, 2010)

5º subtteste: Percepção Visual

O subtteste de Percepção Visual foi baseado no *Reversal Test*, também conhecido por *Teste de Figuras Invertidas*, ou TFI (Edfeldt & Besora, 1971), que avalia a tendência de inversão de caracteres em crianças pré-escolares e detecção precoce de distúrbios visoespaciais correlacionados a dificuldades de aquisição de leitura.

Foram apresentados cinco pares de figuras, sendo apenas dois pares iguais. Três pares apresentam erros de simetria direita/esquerda. A média obtida foi de 2.6 para 5 pares de figuras apresentados. Não foram realizadas alterações na 2ª versão do protocolo.

Figura 19: Pares de Figuras



Fonte: Baseado no Teste de Figuras Invertidas (Edfeldt & Besora, 1988)

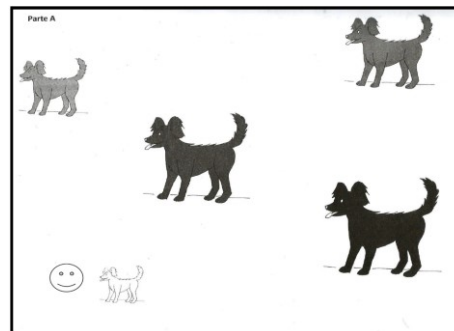
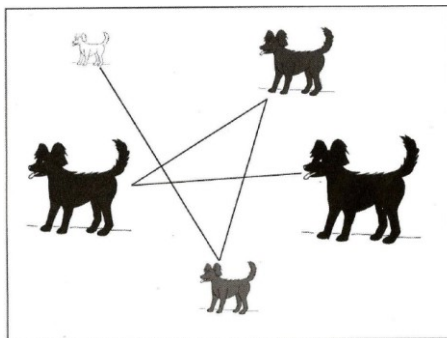
6º subtteste: Funções Executivas (Flexibilidade Cognitiva)

A despistagem das Funções Executivas foi retirada da obra *Teste de Trilhas Para Pré-Escolares* de Trevisan & Seabra (2012). O Teste de Trilhas para Pré-Escolares pretende manter o mesmo objetivo de avaliar flexibilidade cognitiva, porém sem a demanda do conhecimento de letras e números.

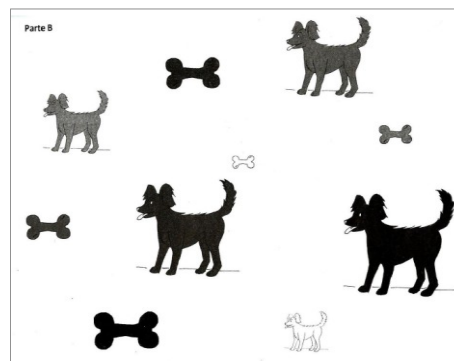
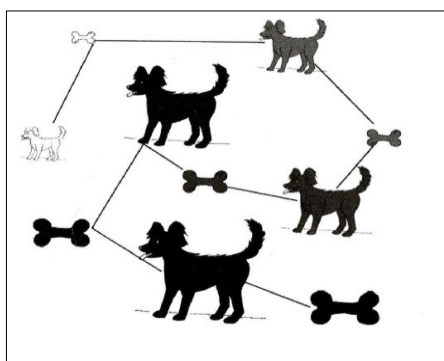
Neste item, foram apresentadas as partes A e B da versão original. Observou-se maior dificuldade na aplicação coletiva da parte B do Teste, sendo a média total de 0.6, ou seja, 80% dos alunos não conseguiram realizar nenhuma conexão.

Figura 20: Teste de Trilhas

Parte A



Parte B



Fonte: Teste de Trilhas Para Pré-Escolares de Trevisan & Seabra (2012)

7º subtteste: Atenção Visual

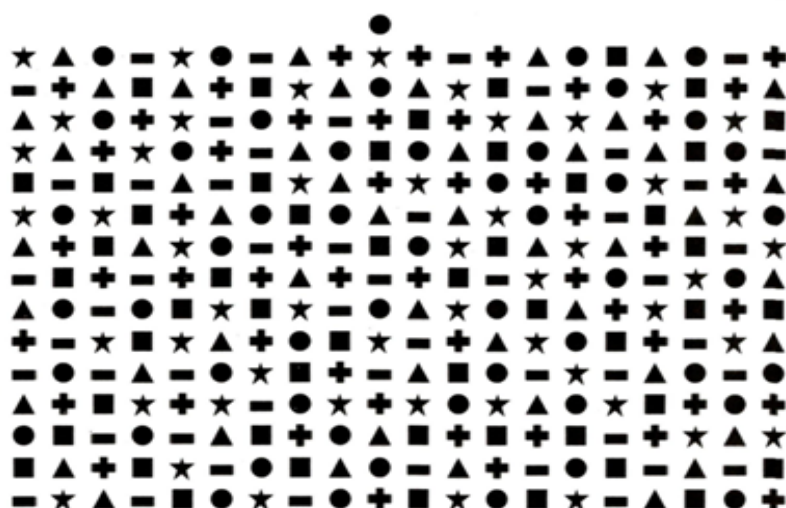
A despistagem da atenção visual é uma versão reduzida do *Teste de Atenção por Cancelamento*, desenvolvido por Montiel & Seabra (2009b; 2012b), consiste em 3 matrizes impressas com diferentes tipos de estímulos. O participante deve assinalar todos os estímulos iguais ao estímulo-alvo, previamente determinado.

Foi apresentada a 1ª parte do *Teste de Atenção por Cancelamento*, em que a criança deve circular todas as figuras iguais ao estímulo-alvo na parte superior da folha. A matriz original da 1ª parte do Teste contém 50 caracteres iguais ao estímulo-alvo.

Figura 21: Teste de Atenção Por Cancelamento

TESTE DE ATENÇÃO POR CANCELAMENTO^o (Versão Reduzida) - Montiel e Seabra, 2012

INSTRUÇÃO: Risque as figuras que forem iguais à figura da parte superior.



Fonte: Teste de Atenção Por Cancelamento (Montiel & Seabra, 2012a)

Na 2ª versão do Protocolo, foram subtraídos alguns caracteres e aumentado o tamanho do quadro, ficando com total de 41 caracteres iguais ao estímulo-alvo. Tal medida favorece o aumento do quadro na folha de aplicação, melhorando a atenção visual.

3.2. DA 2ª À 3ª VERSÃO DO INSTRUMENTO

3.2.1. Desempenho Observado nas Redes Pública e Privada: uma breve análise comparativa

Conforme foi assinalado, a amostra de crianças avaliadas no teste, 2.ª fase de elaboração do instrumento, foi de 60 alunos, sendo 30 da rede particular e 30 da rede pública.

Apresentamos os resultados médios na tabela 3:

Tabela 3: Comparativo de Desempenho Médio dos Dois Grupos da Amostra da 2ª Fase de Elaboração do Instrumento - Ensino da Rede Pública e Privada

Grupos da amostra	Desempenho médio nas competências avaliadas								
	D.F	Consciência Fonológica				LR	PV	FE	AT
		RI	AL	I	D				
Rede Pública	2,06	2,86	2,26	3,0	1,56	0,6	2,4	1,0	30,46
Rede Privada	2,4	2,4	2,4	5,4	3,1	1,2	2,7	2,4	34,0
Totais	2,23	2,63	2,33	4,2	2,33	0,9	2,55	1,7	32,23

A análise comparativa das habilidades avaliadas revela que no **Subteste de Discriminação Fonológica**, o grupo da rede pública apresentou desempenho médio de 2,06. Na rede privada, o desempenho médio apresentado foi de 2,4; com diferença positiva de 14.17% (ver dados da Tabela 3). Em ambos os

contextos, observou-se a ocorrência de erro no item “POMBA/BOMBA”. Dessa forma, foi discutida a inserção de mais dois itens no subtteste, em função de haver um item com alta probabilidade de erro por questões linguísticas e semânticas ou até mesmo de identificação da imagem. O subtteste na 3ª versão do protocolo ficou com um total de cinco itens.

No subtteste de **Consciência Fonológica**, subitem rima, o desempenho apresentado no grupo da rede pública foi 2,86 acertos, sendo superior ao da rede privada, que obteve média de 2,4 acertos com diferença de 16,09% (ver dados das tabelas 4 e 5). Evidencia-se que 86,6% das crianças responderam de forma correta a todos os três itens do teste. Com relação ao subitem aliteração, o desempenho médio do grupo da rede pública foi de 2,26 acertos e o da rede privada 2,4 acertos, com diferença de 5,84% (ver dados das Tabelas 4 e 5). Numa análise comparativa, observamos que 86,6% dos alunos do grupo da rede pública responderam de forma correta a todos os itens da habilidade de rima e 46,6% responderam corretamente a todos os itens da habilidade de aliteração. No grupo privado, observamos que 56,6% dos alunos inquiridos acertaram todos os itens da habilidade de rima e 63,3% acertaram todos os itens da habilidade de aliteração (ver dados da Tabela 5). Com o objetivo de melhor observar o desempenho dos alunos, serão adicionados mais dois itens, tanto na habilidade de rima quanto na de aliteração. Dessa forma, espera-se diminuir a probabilidade de erro na análise de desempenho, considerando as variáveis não controladas.

No subtteste de **Identificação e Distinção de Letras**, no subitem de Identificação, 26,6% dos alunos inquiridos do grupo da rede pública de ensino não responderam corretamente a nenhum item, 40% respondeu corretamente entre 2 e 3 itens e 33,3% respondeu corretamente entre 5 e 6 itens. No subitem de distinção, 66,6% dos alunos inquiridos não responderam

corretamente a nenhum item, enquanto 33,3% respondeu corretamente entre 4 e 5 itens (ver dados da Tabela 4).

No grupo da rede privada de ensino, no subitem de identificação, 83,3% dos alunos inquiridos responderam corretamente entre 5 e 6 itens; 16,6% responderam corretamente entre 2 e 4 itens. No subitem de distinção, 16,6% dos alunos não responderam corretamente a nenhum item, 56,6% responderam corretamente entre 4 e 5 itens e 26,6% responderam corretamente entre 1 e 3 itens (ver dados da Tabela 5).

Com o objetivo de melhor observar o conhecimento de escrita, por ser o reconhecimento das letras um forte preditor do desempenho de leitura e escrita, segundo a literatura especializada consultada, optamos por adicionar a tarefa de identificação de palavras nas frases (2 itens), na 3ª versão do protocolo.

Figura 22: Item de Identificação de Palavras nas Frases

3. IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS NAS FRASES

A) Circulem a palavra BOLA na frase:

A BOLA CAIU DO TELHADO.

B) Circulem a palavra PAPAI na frase:

O MENINO FOI PASSEAR COM O PAPAI.

Fonte: Elaboração Própria.

No subtteste de **Linguagem Receptiva**, no grupo de alunos inquiridos da rede pública, 46,6% dos alunos do grupo não responderam corretamente a

nenhum item; o mesmo percentual de alunos respondeu corretamente a 1 item e 6,6% de alunos respondeu corretamente a 2 itens, sendo 1 na voz ativa e outra na voz passiva (ver dados da Tabela 4). De todos os alunos inquiridos observou-se que o maior percentual de acertos registrados ocorreu somente com sentenças na voz ativa.

No grupo da rede privada, no mesmo subtteste, 30% dos alunos inquiridos não responderam corretamente a nenhum item; 33,3% responderam corretamente a 1 item; 20% responderam corretamente a 2 itens e 16,6% responderam corretamente 3 itens (ver dados da Tabela 5).

No subtteste de **Percepção Visual**, no grupo da rede pública, 73,3% dos alunos inquiridos responderam corretamente a 2 itens; 13,3% responderam corretamente a 3 itens; 13,3% responderam corretamente a 4 itens e nenhum aluno respondeu corretamente os cinco itens do teste (ver dados da Tabela 4).

No grupo de alunos da rede privada, 30% dos alunos inquiridos responderam corretamente a 2 itens; 16,6% responderam corretamente a 3 itens; 23,3% responderam corretamente a 4 itens; 13,3% responderam corretamente a 5 itens e 16,6% não responderam corretamente a nenhum item (ver dados da Tabela 5).

No subtteste Trilhas – versão pré-escolar, quanto ao rastreio das **Funções Executivas**, 26,6% dos alunos inquiridos da rede pública realizaram 1 conexão; 26,6% realizaram 2 conexões; 6,6% realizaram 3 conexões e 40% não realizaram nenhuma conexão ou sequência corretamente (ver dados da Tabela 4).

No grupo de alunos da rede privada, 26,6% dos alunos inquiridos realizaram uma conexão; 10% realizaram 2 conexões; 13,3% realizaram 3

conexões; 40% realizaram 4 conexões e 10% não realizaram nenhuma conexão ou sequência de forma lógica (ver dados da Tabela 5).

No subtteste de **Atenção Visual**, no grupo da rede pública, 6,6% dos alunos inquiridos marcaram 4 caracteres, 6,6% dos alunos marcaram 8 caracteres, 6,6% dos alunos marcaram 20 caracteres, 6,6% dos alunos marcaram respectivamente 24, 30, 31, 38 e 41 caracteres; 20 % dos alunos marcaram 35 caracteres e 26,6% marcaram 39 caracteres (ver dados da Tabela 4). No grupo de alunos da rede privada, 6,6% dos alunos inquiridos marcaram 30 caracteres, 6,6% dos alunos inquiridos também marcaram 36 e 37 caracteres; 3,3% marcaram 6, 34 e 35 caracteres; 10% marcaram 38 caracteres; 20% marcaram 40 e 41 caracteres; 6,6% dos alunos inquiridos não responderam à tarefa (ver dados da Tabela 5).

Tabela 4: Pontuação Obtida no Teste Pelo Grupo da Amostra da Rede Municipal de Ensino durante a 2ª Fase de Elaboração do Instrumento

Pontuação obtida por cada criança	D.F	Consciência Fonológica				LR	PV	FE	AT
		RI	AL	I	D				
C1	2,0	2,0	2,0	3,0	4,0	1,0	2,0	0,0	24,0
C2	2,0	3,0	3,0	0,0	4,0	1,0	4,0	3,0	30,0
C3	2,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	2,0	2,0	39,0
C4	2,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	2,0	2,0	39,0
C5	2,0	3,0	1,0	3,0	0,0	1,0	2,0	0,0	35,0
C6	2,0	3,0	3,0	6,0	5,0	2,0	3,0	2,0	35,0
C7	2,0	3,0	2,0	5,0	0,0	0,0	2,0	0,0	35,0
C8	2,0	3,0	2,0	2,0	0,0	1,0	3,0	0,0	20,0
C9	2,0	3,0	1,0	0,0	0,0	0,0	2,0	1,0	31,0
C10	2,0	3,0	3,0	0,0	5,0	1,0	2,0	1,0	38,0
C11	2,0	3,0	3,0	6,0	5,0	0,0	2,0	2,0	39,0
C12	3,0	2,0	1,0	3,0	0,0	1,0	2,0	0,0	8,0
C13	2,0	3,0	2,0	6,0	0,0	1,0	4,0	1,0	4,0
C14	2,0	3,0	2,0	0,0	0,0	0,0	2,0	1,0	39,0
C15	2,0	3,0	3,0	5,0	0,0	0,0	2,0	0,0	41,0
C16	2,0	3,0	2,0	0,0	0,0	0,0	2,0	1,0	39,0
C17	2,0	3,0	3,0	0,0	5,0	1,0	2,0	1,0	38,0
C18	2,0	3,0	3,0	6,0	5,0	0,0	2,0	2,0	39,0
C19	2,0	3,0	3,0	0,0	4,0	1,0	4,0	3,0	30,0
C20	2,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	2,0	2,0	39,0

C21	2,0	3,0	3,0	6,0	5,0	2,0	3,0	2,0	35,0
C22	2,0	3,0	1,0	3,0	0,0	1,0	2,0	0,0	35,0
C23	2,0	3,0	2,0	5,0	0,0	0,0	2,0	0,0	35,0
C24	2,0	3,0	1,0	0,0	0,0	0,0	2,0	1,0	31,0
C25	2,0	3,0	2,0	6,0	0,0	1,0	4,0	1,0	4,0
C26	3,0	2,0	1,0	3,0	0,0	1,0	2,0	0,0	8,0
C27	2,0	2,0	2,0	3,0	4,0	1,0	2,0	0,0	24,0
C28	2,0	3,0	3,0	3,0	0,0	0,0	2,0	2,0	39,0
C29	2,0	3,0	3,0	5,0	0,0	0,0	2,0	0,0	41,0
C30	2,0	3,0	2,0	2,0	0,0	1,0	3,0	0,0	20,0
Média Parcial	2,06	2,86	2,26	3,0	1,56	0,6	2,4	1,0	30,46

Tabela 5: Pontuação Obtida no Teste Pelo Grupo da Amostra da Rede Privada de Ensino durante a 2ª Fase de Elaboração do Instrumento

Pontuação obtida por cada criança	D.F	Consciência Fonológica		Id. de Letras		LR	PV	FE	AT
		RI	AL	I	D				
		C1	2,0	3,0	2,0				
C2	3,0	3,0	3,0	5,0	5,0	2,0	4,0	3,0	37,0
C3	3,0	3,0	1,0	4,0	1,0	1,0	3,0	4,0	41,0
C4	3,0	3,0	3,0	6,0	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0
C5	2,0	3,0	3,0	5,0	1,0	0,0	3,0	1,0	40,0
C6	2,0	3,0	3,0	6,0	0,0	3,0	0,0	1,0	39,0
C7	2,0	2,0	2,0	5,0	1,0	1,0	2,0	3,0	30,0
C8	3,0	3,0	3,0	6,0	5,0	2,0	2,0	4,0	35,0
C9	2,0	2,0	3,0	6,0	0,0	0,0	5,0	4,0	37,0
C10	3,0	3,0	3,0	6,0	5,0	3,0	2,0	4,0	41,0
C11	3,0	3,0	3,0	6,0	5,0	3,0	5,0	4,0	41,0
C12	2,0	2,0	3,0	6,0	0,0	1,0	4,0	4,0	36,0
C13	2,0	3,0	2,0	5,0	1,0	1,0	4,0	1,0	40,0
C14	3,0	3,0	3,0	6,0	2,0	1,0	5,0	2,0	41,0
C15	3,0	3,0	2,0	4,0	4,0	0,0	3,0	4,0	34,0
C16	3,0	3,0	3,0	6,0	5,0	2,0	5,0	4,0	41,0
C17	3,0	2,0	1,0	6,0	3,0	2,0	4,0	3,0	40,0
C18	1,0	1,0	0,0	3,0	0,0	0,0	2,0	3,0	41,0
C19	2,0	2,0	2,0	5,0	1,0	0,0	0,0	2,0	40,0
C20	2,0	3,0	1,0	6,0	5,0	3,0	3,0	0,0	38,0
C21	3,0	3,0	3,0	2,0	4,0	1,0	2,0	0,0	0,0
C22	1,0	0,0	3,0	6,0	4,0	0,0	2,0	1,0	38,0
C23	3,0	1,0	3,0	6,0	5,0	1,0	3,0	4,0	39,0
C24	2,0	2,0	3,0	6,0	5,0	1,0	2,0	1,0	40,0
C25	2,0	2,0	1,0	6,0	5,0	0,0	4,0	1,0	32,0
C26	3,0	3,0	2,0	6,0	5,0	1,0	4,0	4,0	40,0
C27	3,0	3,0	3,0	6,0	5,0	1,0	0,0	2,0	36,0
C28	2,0	2,0	3,0	6,0	5,0	2,0	4,0	4,0	30,0

C29	2,0	1,0	3,0	6,0	5,0	3,0	0,0	1,0	40,0
C30	2,0	2,0	3,0	6,0	1,0	2,0	2,0	4,0	38,0
Média Parcial	2,4	2,4	2,4	5,4	3,1	1,2	2,7	2,4	34,0

3.2.2. Observações Sobre os Desempenhos Apresentados

Embora o objetivo geral desta investigação não seja estabelecer dados comparativos de análise de desempenho nas habilidades preditoras para a aprendizagem da leitura e escrita entre as redes pública e privada, deve-se observar algumas questões relevantes para o desenvolvimento de estratégias e ações a fim de minimizar riscos no processo de alfabetização.

No subtteste de Discriminação Fonológica, observou-se um desempenho levemente superior nos alunos inquiridos da rede privada. Com a finalidade de refinar o rastreio dessa habilidade, a versão final do protocolo constará de cinco itens, como já explicitado anteriormente.

No subtteste de rastreio da Consciência Fonológica, observou-se que os alunos inquiridos da rede pública detêm habilidade levemente superior na identificação de rima, com representação semântica do conceito da mesma (entendem o conceito de rima). É interessante também ressaltar que os mesmos grupos inquiridos tiveram desempenho diferente no subitem de aliteração, em que, dessa vez, os alunos na rede privada tiveram melhor desempenho. Em suma, os alunos inquiridos da rede pública identificam melhor os sons finais das palavras.

Existe um consenso geral de orientação para a aplicação de atividades orais para a estimulação da consciência fonológica na educação infantil, nomeadamente para o reconhecimento de rimas. Vários autores ressaltam a

ideia de que atividades de consciência fonológica podem minimizar os riscos para dificuldades no processo de aprendizagem de leitura e de escrita.

No subtteste de identificação e distinção de letras, cabe ressaltar que os alunos inquiridos da rede privada tiveram melhor desempenho, o que pode ser corroborado pela condição de que os mesmos têm maior habilidade na identificação dos sons, não estabelecendo ainda uma decodificação grafofonêmica. Quase 30% dos alunos inquiridos da rede pública não identificaram nenhuma letra, o que é um dado preocupante, considerando a faixa etária e a etapa em que estão, que antecede a alfabetização.

No subtteste de Linguagem Receptiva, realçamos que as dificuldades se mantiveram similares em ambos os grupos. Observa-se que em média 38,3% dos alunos inquiridos da rede pública e privada apresentam dificuldade de identificar os componentes semânticos da oração. Nesta habilidade, as porcentagens de erros foram muito altas em ambos os grupos da amostra, especialmente com as orações passivas e de complemento focado.

No Rastreo da Percepção Visual, os erros apresentados foram os comumente evidenciados em testagens similares anteriores, erros de simetria direita/esquerda, baixo/cima. Não houve diferença significativa entre os grupos.

No subtteste de rastreo das funções executivas, o grupo de alunos da rede pública revelou desempenho inferior como já foi explicitado anteriormente, sendo que 40% não realizaram nenhuma conexão ou sequência, em contrapartida aos 10% da rede privada.

O subtteste da Atenção Visual revelou maior engajamento de ambos os grupos na tarefa, em que somente dois alunos da rede privada não responderam à tarefa. Observa-se melhor desempenho no grupo da rede privada.

3.2.3. Dificuldades e Comportamentos Evidenciados no Curso da Aplicação Coletiva

- Tempo de Aplicação do Instrumento

Uma variável importante é o tempo, comparando o tempo de concentração das crianças com o tempo de execução da tarefa, o que pode dificultar o manejo do instrumento com pretensão de aplicação coletiva.

O tempo estimado de aplicação ocorreu numa média de 50 minutos. Muitas crianças demonstraram cansaço durante o rastreio, exigindo a interrupção para uso do banheiro e beber água. Utilizamos a estratégia de fazer um intervalo de dez minutos para que as crianças pudessem descansar, beber água e ir ao banheiro. O limiar de atenção começa a declinar em aproximadamente 15/20 minutos, mesmo em crianças neurotípicas. Esta variável, tempo de concentração vs. tempo de execução, levou-nos a repensar o processo de aplicação e a configuração final do Instrumento, como veremos mais adiante.

- Configuração do Mobiliário Escolar na Sala de Aplicação

A configuração das mesas nas salas da Educação de Infantil usada para aplicação do protocolo de forma coletiva, favoreceu, segundo a nossa observação durante a aplicação das primeiras fases do projeto, a contaminação das respostas entre os alunos. A organização com uma média de 3 alunos por mesa ou uso de carteiras individuais pode minimizar o problema. Somente 1 (uma) escola colaboradora dispõe de mobiliário com mesas individuais, o que minimizou a contaminação.

Outra questão a ter em conta na aplicação coletiva é que crianças na faixa etária de 5 anos e 0 meses e 5 anos e 11 meses ainda têm dificuldade de controle inibitório. Ao serem inquiridas, verbalizam o resultado em voz alta, mesmo sendo orientadas para não fazê-lo.

- Qualidade das Imagens

As figuras utilizadas no instrumento são originais dos testes descritos, todos validados e normatizados no Brasil. Dessa forma, todas as figuras foram digitalizadas, o que causou prejuízo à qualidade das imagens. Entretanto, todas as cópias oferecidas aos alunos foram impressas em alta resolução para minimizar o problema que foi observado no primeiro pré-teste.

No subteste de Discriminação Fonológica, houve a ocorrência de confusão com relação ao desenho da POMBA, pois as crianças o reconheceram como POMBO. O desenho da palavra DADO duplamente representados também gerou a argumentação de algumas crianças, pois para as mesmas ali encontrava-se representado o desenho de DADOS (no plural).

- Dificuldade na compreensão das Estruturas Passivas, com Complemento Focado e Falha de Memória de Trabalho

A tarefa de compreensão implica que a criança consiga atribuir os papéis semânticos aos sintagmas que compõem uma oração. A finalidade da prova é comprovar a dificuldade de compreensão que se pode produzir ao utilizar estruturas sintáticas distintas. Na tarefa foram explorados três tipos de estruturas: voz ativa, voz passiva e complemento focado. Evidencia-se que em média 38,3% dos alunos inquiridos da rede pública e privada apresentam

dificuldade de identificar os componentes semânticos da oração, como já explicitado anteriormente, obtendo maior número de acertos na estrutura na voz ativa. Observa-se também dificuldade de memória de trabalho na apresentação de três opções de respostas. Houve necessidade de repetição das opções, pois os alunos somente conseguiam lembrar o conteúdo de duas orações. Diante das observações realizadas, optou-se por subtrair as estruturas de complemento focado e oferecer somente duas opções de marcação (uma na voz ativa e outra na voz passiva) na versão final do protocolo.

- Rastreio da Percepção Visual

O Rastreio da Percepção Visual revelou que alunos na faixa etária investigada apresentam ainda confusão com simetria direita/esquerda. No entanto, na ausência de dados significativos na literatura recente sobre análise e desempenho na faixa etária investigada, optou-se por subtrair este item na versão final. Em evento científico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, *“IX Encontro Língua Portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: investigação e boas práticas, III Jornadas Internacionais de Leitura, Educação e Sucesso Escolar e IV Jornadas Internacionais de Alfabetização”*, em julho de 2018, foram apresentadas as 1ª e 2ª versões do instrumento em construção. Participantes especializados nesta matéria, aconselharam a retirada deste subteste, em função de neste momento não ser considerada uma competência preditora do (in) sucesso da aprendizagem da Leitura e Escrita.

3.3. TERCEIRA VERSÃO DO INSTRUMENTO

Após a testagem do instrumento na segunda versão e a reflexão realizada com base nos dados e nas pesquisas teóricas realizadas, pudemos perceber que as habilidades, o número de itens em cada habilidade, o comando e a estrutura de aplicação deveriam ser repensados.

Desta forma, a 3ª versão do Protocolo será formatada de modo a separar o Manual de Aplicação do Professor (Apêndice A) e o Caderno do Aluno (Apêndice B). Esta última versão incluirá ainda uma separata com material que pode ser utilizado para o registo, análise e leitura dos dados recolhidos por criança nas várias competências avaliadas (Apêndice C).

O Manual do Professor contém as orientações quanto à aplicação, com texto instrucional e figuras ilustrativas. O Caderno do Aluno contém as tarefas a executar por cada criança e será dividido em 2 partes, considerando as observações feitas e as reflexões antes apresentadas, para assim se poder fazer um intervalo. A separata contém duas grelhas modelo: exemplo de grelha para registo e posterior análise do desempenho por aluno e por competências avaliadas e exemplo de grelha que pode ser utilizada para mapeamento das dificuldades apresentadas por cada aluno e por competências avaliadas. Estas componentes do Protocolo apresentam-se sintetizadas a seguir, no quadro 3.

Quadro 3: Estrutura e Componentes da 3ª versão do Protocolo de Rastreio Coletivo e Competências Avaliadas em Cada Parte do Instrumento

Componentes do Protocolo na 3ª versão	
- Manual de Aplicação do Professor - Caderno do Aluno - Material de Registo, Análise e Leitura dos dados recolhidos: Exemplo de Grelha para análise do desempenho por aluno e por competências avaliadas Exemplo de grelha que pode ser utilizada para mapeamento das dificuldades apresentadas por cada aluno e por competências avaliadas	
Competências Avaliadas em Cada Parte do Instrumento (Caderno do Aluno)	
1ª Parte: * Discriminação Fonológica * Consciência Fonológica * Identificação de Letras * Linguagem Receptiva	2ª Parte * Percepção Visual * Funções Executivas/ Flexibilidade Cognitiva * Atenção Visual

A partir das análises, foram realizadas algumas alterações quanto aos comandos verbais, número de itens e tamanho da fonte.

3.3.1. Estratégias Importantes que Foram Exploradas na Aplicação Coletiva

Observou-se que o número ideal para aplicação coletiva não deve ultrapassar a quinze crianças. Durante essa investigação, trabalhamos também com um número superior, entretanto, a otimização da aplicação fica prejudicada porque exige mais intervenções a fim de garantir a atenção das crianças na tarefa e a não contaminação das respostas.

A motivação é fundamental para o engajamento da criança na atividade. Palavras elogiosas e incentivadoras facilitarão o envolvimento na tarefa.

A organização da sala de aula deve ser feita previamente, visando não provocar tumulto e agitação. As mesas devem ser organizadas, priorizando sempre que possível, três alunos em cada mesa compartilhada. Materiais como lápis e borracha devem ser providenciados com antecedência e deixados à mesa.

Embora tenhamos como variável controle o aluno não apresentar laudo médico diagnóstico de alterações do neurodesenvolvimento, encontramos crianças com perfil hiperativo e resistentes à realização das tarefas. A estratégia adotada foi acomodá-las em mesas com colegas com perfil normativo, assim como me posicionar bem próximo à criança, durante a execução das tarefas.

A aplicação do instrumento deve sempre acontecer no início do turno escolar. Observamos que após intervalo e recreio, as crianças estão sempre mais agitadas e a adesão à proposta torna-se mais difícil.

Sempre que mais de um aluno solicitar para ir ao banheiro, beber água ou qualquer outra situação que o afaste da sala de aplicação, fazer um pequeno intervalo para que todos possam sair. Essa é uma alternativa que pode garantir o retorno à atividade, sem causar agitação. As estratégias acima descritas podem otimizar a aplicação do protocolo de forma coletiva, garantindo a fidedignidade dos resultados.

3.3.2. Feedback dos Resultados Como Indicação para Medidas Interventivas

Após a aplicação coletiva, é interessante que o professor possa deter uma tabela com pontuações médias do desempenho por habilidade investigada. Normalmente, em uma tarefa de rastreio, entende-se que uma criança tem problemas em uma determinada tarefa quando o seu resultado está dois pontos ou mais abaixo da média. Para facilitar, serão utilizadas três¹⁹ categorias normativas:

N: normal

D: Leve Dificuldade

DD: Dificuldade moderada a grave

Consideraremos que uma criança apresenta um desempenho normal em uma categoria quando o seu resultado for superior ou igual à média do grupo. Considera-se que apresenta uma leve dificuldade quando sua pontuação estiver entre um e dois pontos abaixo da média. E o que apresenta dificuldade moderada a grave, quando a sua pontuação se distanciar mais de dois pontos da média.

Faz-se necessário preencher a tabela e observar a média obtida em cada item ou habilidade avaliada, para dessa forma, observar com clareza em quais habilidades determinada criança está apresentando defasagem.

¹⁹ Baseado em: Cuetos, F., Rodrigues, B. & Ruano, E. (2010). PROLEC: Provas de Avaliação dos Processos de Leitura. (Adaptação brasileira). 1 ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Tabela 6: Sugestão de Grelha Para Análise do Desempenho Por Aluno e Por Competências Avaliadas

(nome do aluno)	Competências Avaliadas								
	D.F	Consciência Fonológica		Id. de Letras			LR	FE	AT
		RI	AL	I	D	IP			
a1									
a2									
a3									
Média Parcial									

* DF- Discriminação Fonológica RI- Rima AL- Aliteração I- Identificação
 d- Distinção IP- Identificação de palavra na frase LR- Linguagem Receptiva
 FE- Funções Executivas AT – Atenção Visual

Numa representação dos resultados individualmente, considera-se a média obtida no grupo e observam-se as categorias normativas:

Tabela 7: Exemplo de Grelha que Pode ser Utilizada Para Mapeamento das Dificuldades Apresentadas Por Cada Aluno e por Competências Avaliadas

(nome do aluno)	Competências Avaliadas								
	D.F	Consciência Fonológica		Id. de Letras			LR	FE	AT
		RI	AL	I	D	IP			
A1	N	N	N	N	N	N	D	D	D
A 2									
A 3									

Categorias normativas:

- N: normal
- D: Leve Dificuldade
- DD: Dificuldade moderada a grave

O exemplo acima revela que, de acordo com a categoria normativa do seu grupo, A1 apresenta desempenho normal nas habilidades de discriminação fonológica, rima, aliteração, identificação e distinção de letras,

identificação de palavra na frase; apresenta leve dificuldade nas habilidades de linguagem receptiva, funções executivas e atenção visual.

Consideramos importante que se tenha clareza do desempenho do grupo, observando a sua média em cada habilidade, para que possa ser aferido o quanto cada aluno está na média ou abaixo dela, em comparação com seus pares.

Todas as escolas colaboradoras dessa investigação receberão esse feedback, a fim de que possam realizar um planejamento com medidas interventivas que possam minimizar sinais de risco que poderiam interferir na fluência do processo de aprendizagem de leitura e de escrita.

3.4. REFLEXÕES FINAIS

Neste momento, torna-se necessário retomar à questão-problema levantada no início da pesquisa, assim como os objetivos, geral e específicos, a fim de se refletir sobre a pertinência do processo de elaboração do Instrumento de aplicação coletiva e dos dados recolhidos nas diferentes fases da sua elaboração. Esta investigação, como referiu, desenvolveu-se em Cabo Frio, um município brasileiro da Região dos Lagos, no Estado do Rio de Janeiro, com 5007 alunos matriculados em pré-escolas e 16.313 alunos matriculados nos anos iniciais (do 1º ao 5º ano escolar) segundo o Educacenso de 2017.

Assim, relembramos aqui a questão da nossa pesquisa “em que medida o Protocolo de Rastreio Breve Coletivo pode contribuir para a identificação de

prejuízos em habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, com aplicação coletiva em sala de aula?”

No sentido de tentar responder à esta questão, delineamos como objetivo geral “desenvolver um instrumento sistematizado de rastreio para identificação de prejuízos em habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, com aplicação coletiva em sala de aula” e, por sua vez, elegemos como objetivos específicos:

- i) identificar as habilidades que predizem a aprendizagem da leitura e escrita;
- ii) pesquisar na literatura instrumentos de avaliação das habilidades preditoras da leitura e da escrita validados no Brasil;
- iii) selecionar, dos instrumentos pesquisados, itens que possam ser de aplicação coletiva em sala de aula;
- iv) testar a aplicabilidade do instrumento construído, em sala de aula.

Para alcançar o objetivo de elaborar o instrumento de aplicação coletiva, sentimos necessidade de, quanto à sua abordagem metodológica, optar por uma metodologia pluralista, pois o desenvolvimento da pesquisa decorreu de pesquisas bibliográficas de forma a alicerçar a elaboração do instrumento utilizado em campo, sendo que as várias versões que fomos realizando foram, essencialmente, motivadas pela análise quantitativa dos resultados recolhidos nas diferentes etapas.

Durante a fase de Pré-Teste, especificamente no 1ª testagem individual, o comportamento da criança testada causou grande expectativa quanto à viabilidade de aplicação coletiva do instrumento. O comportamento de hipervigilância e dispersão, além da baixa adesão à tarefa, evidenciou a necessidade de observação dos aspectos relacionados à tempo de execução e volume de tarefas. Na 2ª testagem, com um grupo de seis crianças, o tempo

de execução e o cansaço revelaram a necessidade de ajustes durante a 2ª fase da aplicação coletiva.

Tal como fomos relatando, algumas dificuldades na aplicação foram sendo observadas e alguns comportamentos das crianças foram evidenciados no curso da testagem do instrumento na aplicação coletiva, e que merecem reflexão futura. Tais dificuldades e comportamentos podem definir-se como:

- Muitos alunos demonstraram cansaço durante o rastreio; o tempo estimado de aplicação ocorreu numa média de 50 minutos;
- Houve necessidade de interrupção para uso do banheiro e beber água;
- A configuração das mesas de forma coletiva favoreceu à contaminação das respostas entre os alunos; a organização com uma média de 3 alunos por mesa ou uso de carteiras individuais pode minimizar o problema;
- Observou-se que crianças na faixa etária de 5 anos e 0 meses e 5 anos e 11 meses têm dificuldade de controle inibitório. Houve necessidade de lembrar que não poderiam falar em voz alta as respostas;
- A qualidade das imagens e da representação dos referentes implicados na compreensão da tarefa aumentaram a dificuldade da compreensão;
- As estruturas passivas e com complemento focado levantaram muitas dificuldades na compreensão; resultou uma subtração desta última estrutura;
- O Rastreio da Percepção Visual revelou que alunos na faixa etária investigada apresentam ainda confusão com simetria direita/esquerda; a investigação na literatura especializada não suporta a opção por esta competência como promotora de (in) sucesso na aprendizagem da Leitura e da Escrita; esta tarefa foi retirada na última versão do Instrumento;

- Por todas estas questões e as dificuldades na gestão do tempo de concentração das crianças e do tempo gasto com a execução das tarefas, o Protocolo foi dividido em duas partes na 3.^a versão.

Dessa forma, a estrutura e número de itens em cada subteste a 1.^a versão (pré-teste), ficou assim organizada:

- Discriminação Fonológica - 3 itens
- Consciência Fonológica por Escolhas de Figuras
 - Sílabas finais iguais (rima): 1 treino + 3 itens
 - Sílabas iniciais iguais (aliteração): 1 treino + 3 itens
- Adição e Subtração Silábica: 1 treino + 1 item adição + 1 item subtração
- Identificação de letras – 2 atividades: identificação de letras (6 itens) + distinção de letras (5 itens)
- Linguagem Receptiva - 4 itens: 1 de voz ativa; 2 de voz passiva; 1 complemento focado. Apresentadas três opções de escolha na resposta.
- Percepção Visual – 5 itens
- Funções Executivas – Teste de Trilhas para Pré-Escolares – 2 treinos + 2 itens
- Teste de Atenção por Cancelamento – 50 caracteres.

Na 2.^a versão, a estrutura e número de itens em cada subteste do protocolo foi organizada da seguinte forma:

- Discriminação Fonológica - 3 itens
- Consciência Fonológica por Escolhas de Figuras
 - Sílabas finais iguais (rima): 1 treino + 3 itens
 - Sílabas iniciais iguais (aliteração): 1 treino + 3 itens
- Identificação de letras – 2 atividades: identificação de letras (6 itens) + distinção de letras (5 itens)
- Linguagem Receptiva - 3 itens: 1 voz ativa; 1 voz passiva; 1 complemento focado. Apresentadas três opções de escolha na resposta.

- Percepção Visual – 5 itens
- Funções Executivas – Teste de Trilhas para Pré-Escolares – 1 treino + 1 item
- Teste de Atenção por Cancelamento – 41 caracteres.

E por último, após as observações realizadas no curso das testagens, definimos por optar pela estrutura e número de itens abaixo descritos:

- Discriminação Fonológica- 5 itens
- Consciência Fonológica por Escolhas de Figuras
 - Sílabas finais iguais (rima): 1 treino + 5 itens
 - Sílabas iniciais iguais (aliteração): 1 treino + 5 itens
- Identificação de letras – 3 atividades: identificação de letras (6 itens) + distinção de letras (5 itens)+ identificação de palavras nas frases (2 itens)
- Linguagem Receptiva - 3 itens: 1 na voz ativa; 2 na voz passiva. Apresentadas duas opções de escolha na resposta.
- Funções Executivas – Teste de Trilhas para Pré-Escolares – 1 treino + 1 item
- Atenção Visual - Teste de Atenção por Cancelamento – 41 caracteres.

A 3ª versão do Protocolo, como já se referiu, será formatada de modo a separar o Manual de Aplicação do Professor e o Caderno do Aluno, além de incluir uma separata com material que pode ser utilizado para o registo, análise e leitura dos dados recolhidos por criança nas várias competências avaliadas.

Apresentadas as versões desenvolvidas no curso desta investigação, considerando todas as observações e dificuldades evidenciadas, confirma-se a hipótese de que o Protocolo de Rastreio Breve Coletivo pode ser utilizado na

despistagem (screening) de prejuízos ou de comportamentos de risco para problemas ulteriores na aprendizagem da leitura e da escrita.

4. CONCLUSÕES GERAIS E INVESTIGAÇÃO FUTURA

Discutida por investigadores de formações científicas distintas e concepções teóricas divergentes, a temática Dificuldade de Aprendizagem independente da visão tradicional, neurobiológica ou psicolinguística representa a necessidade de reverter o fracasso escolar a curto e médio prazo.

Estudos nas áreas de Psicologia, Neurociência, Psicopedagogia, dentre outras ciências, têm permitido uma investigação mais ampla no campo clínico de dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização. No Brasil, temos alguns instrumentos para avaliação clínica e individual. No âmbito da educação, no contexto da sala de aula, os professores ainda não têm acesso a ferramentas pedagógicas sistematizadas, que sirvam para identificar preventivamente possíveis falhas em habilidades cognitivas envolvidas no desenvolvimento da leitura e escrita. A carência de ferramentas que possibilitem o rastreio de dificuldades de leitura e escrita, favorece a retenção de alunos com dificuldade de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e geralmente, somente após a retenção, o aluno é avaliado e recebe atendimento especializado.

O Protocolo de Rastreio Breve, base original desta investigação, surgiu em 2013 como uma ferramenta proposta para rastrear dificuldades de aprendizagem, nomeadamente aquelas que decorriam de processos pedagógicos de ensino, principalmente de alunos do 1º ano escolar, em processo de alfabetização e, conseqüentemente, prover-lhes recursos e estratégias para sanar ou minimizar tais dificuldades. Com base na experiência de construção de um instrumento individual, especificamente nas dificuldades

decorrentes da aplicação dos testes a um grande número de alunos e nos baixos resultados obtidos a partir das duas versões deste instrumento prévio, propõe-se com esta pesquisa um instrumento de aplicação coletiva.

Ademais, observamos que uma avaliação individualizada, mesmo com o objetivo de rastreio ou sondagem, exige recursos humanos adicionais e maior disponibilidade de tempo para a sua execução, o que dificultou o seu uso e aplicabilidade em sala de aula.

Esta pesquisa teve como objetivo geral “desenvolver um instrumento sistematizado de rastreio para identificação de prejuízos em habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, com aplicação coletiva em sala de aula”. Destaca-se que a possibilidade de aplicação coletiva foi a questão fundamental na elaboração do instrumento. Para dar cumprimento a este objetivo, a partir de fundamentação teórica, foram definidas as habilidades preditoras do sucesso na aprendizagem da Leitura e da Escrita que têm sido rastreadas em diferentes momentos teórico-investigativos, sendo que essas habilidades orientaram o processo de construção do protocolo de aplicação coletiva desta pesquisa. Dado que a abordagem metodológica da pesquisa é pluralista, esta foi também suportada por dados quantitativos, obtidos em cada fase de elaboração do instrumento de rastreio de modo a sustentar a reelaboração que o protocolo foi sofrendo ao longo desta pesquisa, sendo, finalmente, apresentada a versão final do mesmo.

Retomando à questão de partida “em que medida o Protocolo de Rastreio Breve Coletivo pode contribuir para a identificação de prejuízos em habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, com aplicação coletiva em sala de aula?”

Destacamos que a proposta ora apresentada dá início a um processo mais amplo de investigação, que visa identificar sinais de risco no contexto escolar

da educação infantil, o que favorecerá a adoção de estratégias e medidas para minimizar os problemas de retenção nos primeiros anos escolares.

“O desenvolvimento de um instrumento sistematizado de rastreio para identificação de prejuízos em habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita, com aplicação coletiva em sala de aula”, objetivo geral dessa investigação, exigiu que fossem elencados objetivos específicos para identificar as habilidades que predizem a aprendizagem da leitura e escrita; pesquisar na literatura instrumentos de avaliação das habilidades preditoras da leitura e da escrita validados no Brasil; selecionar, dos instrumentos pesquisados, itens que pudessem ser de aplicação coletiva em sala de aula; e finalmente, testar a aplicabilidade do instrumento construído, em sala de aula.

Os objetivos propostos foram atingidos à medida que foi sendo desenvolvido o Protocolo, considerando o seu formato final, a partir dos estudos teóricos e da sua testagem.

Considerando a ampla literatura em termos de instrumentos de avaliação nacionais e internacionais, esta investigação foi norteada principalmente por investigadores e instrumentos nacionais em língua portuguesa do Brasil, considerando as especificidades da língua, questões culturais e normatização dos instrumentos originais. Em sua concepção, os subtestes propostos foram adaptados e/ou reduzidos, visando a aplicação coletiva do protocolo.

Os instrumentos de avaliação trazem em sua gênese um conhecimento empírico testado e retestado à luz da ciência. Dessa forma, ao longo do tempo, investigadores movidos pelo desejo de responder a um “problema”, inquietam-se e fazem ciência. Parece simplista esse nosso modo de definir objetos que exigem rigorosa metodologia científica.

Este estudo é o início e meio para uma abordagem científica mais profunda e ampla, pois apresenta limitações e o seu amadurecimento exigirá um maior investimento no sentido de produzir um instrumento de aplicação coletiva, não só com figuras originais mas na sua base autoral, que possa ser usado pelos próprios professores da região do Município de Cabo Frio; e principalmente, uma amostra representativa que permita validar o protocolo numa fase posterior, com uma aferição que possibilite um tratamento estatístico, com a determinação de escores e tabelas de classificação que poderão sinalizar objetivamente áreas e habilidades deficitárias. O Instrumento ora produzido fará apenas parte integrante desta pesquisa, ao nível da investigação acadêmica, não sendo por isso utilizado por terceiros, nem pelo próprio em atividades lucrativas e penalizadoras dos direitos autorais e éticos das fontes utilizadas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 4ª edição, Braga: Psiquilíbrios.
- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)*. Tradução: Nascimento, M. I. C. et al. 5ª Ed. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Alves, R. J. R., Lima, R. F. de., Salgado-azoni, C. A., Carvalho, M. C., Ciasca, S. M., (2015). *Teste para Identificação de Sinais de Dislexia*: processo de construção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), (p. 383-393). Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000300004>
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A., Ferreira, A. (2009). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN- 978-972-8746-71-1
- Capellini, S. A., Padula, N. A. M. R. & Ciasca, S. M. (2004). Desempenho de Escolares com Distúrbio Específico de Leitura em Programa de Remediação. *Revista Pró-Fono*, 16(3), 261-274.
- Capellini, S.A.; Smythe, I. & Silva, C. (2011). *Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas*. Piracicaba, SP: Booktoy.
- Capellini, S. A.; Oliveira, A. M., Cuetos, F. (2010). *Provas de Avaliação dos Processos de Leitura: Manual*. Adaptação para o português de Cuetos, F.; Rodrigues, B.; Ruano, E. 1ª Ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Capovilla, A. G. S. (2008). Dislexia do Desenvolvimento: definição, avaliação e intervenção. In A. Sennyey; F. C. Capovilla & J. M. Montiel (Eds.), *Transtornos de Aprendizagem: da avaliação à reabilitação* (pp. 251-260). São Paulo, SP: Artes Médicas.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2000). *Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo, SP: Memnon-Edipusp-Fapesp.

- Capovilla, A.G.S. & Capovilla, F.C. (2004) *Alfabetização Fônica*. Construindo Competência de Leitura e Escrita: Livro do aluno. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Capovilla, A.G.S., Gütschow, C.R.D. & Capovilla, F. C. (2004). Habilidades Cognitivas que Predizem Competência de Leitura e Escrita. *Revista Psicologia Teoria e Prática*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-26. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n2/v6n2a02.pdf>.
- Capovilla, A. G. S. & Dias, N.M. (2008). Habilidades de Linguagem Oral e Sua Contribuição Para Posterior Aquisição de Leitura. *Psic*, São Paulo , v. 9, n. 2, p. 135-144, dez. 2008. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000200002&lng=pt&nrm=iso
- Capovilla, F. C. & Seabra, A.G. (2010,). O Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras. In A. G. Seabra; F. C. Capovilla. (Org.). *Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras* (TCLPP). 1ª ed.São Paulo, SP: Memnon, v. 1, p. 5-12.
- Capovilla, F. C. et al. (2011). *Compreendendo o Fracasso Escolar no Brasil na Década de 1995-2004: PCNs na contramão da história, 89% a 96% de fracasso do ensino fundamental, segundo a Saeb e recorde mundial de incompetência de leitura, segundo OCDE*. In: Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem. 3 ed. São Paulo, SP: Novo Conceito.
- Capovilla, F. C. & Seabra, A. G. S. (2012). Prova de Consciência Fonológica por Escolha de Figuras. In Seabra, A. G. & Dias, N. M., (Orgs.). *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: atenção e funções executivas*. vol. 1. São Paulo, SP: Memnon. (pp.132-165)
- Carvalhais, L.S.A. (2011). *Treino de consciência fonológica em crianças com dificuldade de aprendizagem*. Estratégias para uma Aprendizagem com Sucesso. Recuperado de <https://www.ldworldwide.org/portugues-5>
- Ciasca, S.M. (2003). Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: Questão de Nomenclatura. In: *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

- Cunha, S.M.S. (2011). A aprendizagem da Leitura e Escrita: factores pedagógicos e cognitivos. *Dissertação de Mestrado*, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Dias, N.M.D., Leon, C.B.R, Pazeto, T.de C.B., Martins, G.L.L.M., Pereira, A.P.P. & Seabra, A.G. (2016) Avaliação da leitura no Brasil: revisão da literatura no recorte 2009-2013. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 17(3), 113-128. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p113-128>
- Dioses A., Garcia L., Matalinares, Cuzcano A, Panca N, Quiroz J, e outros. (2006) Análise Psicolinguística do Desenvolvimento Fonético-Fonológico de Alunos de Pré-Escola na Região Metropolitana de Lima. *RevInvestigación en Psicología*. 2006; 9 (2): 9-32.
- Edfeldt; A.W. & Besora, M V. (1988). Manual del Reversal Test. 4ª edição. Barcelona: Herder.
- Faísca, L.; Araújo, S. & Reis, A. (2015). Preditores das Competências de Escrita nos Primeiros Anos de Escolaridade. In *Aprendizado da Leitura e da escrita: A ciência em interface* (p. 197-236). Natal, RN: EDUFRN ISBN 979-85-425-0506-1
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of phonological reading*. London, UK: Erlbaum.
- Frith, U. (1990). *Dyslexia as a Developmental Disorder of Language*. London, UK: mrc, Cognitive Development Unit.
- Gastão, M. M. (2007). Conceitos Básicos em Pesquisa. In Neves, E. B. & Domingues, C. A. (Orgs.), *Manual de Metodologia da Pesquisa Científica*. Rio de Janeiro, RJ: EB/CEP.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, SP: Atlas.
- Gil, A. C. (2010). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo, SP: Atlas.
- Mendonça, J.P. (2013). *Protocolo de Rastreio Breve*. Cabo Frio: Secretaria Municipal de Educação.

- Minayo, M. C. S (Org.). (2004). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Minayo, M. C. S. (Org.); Deslandes, S. F. & Gomes, R. (2011). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 28ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Ministério da Educação. MEC. (2012). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa*. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano 1, Unidade 1. Brasília: MEC, SEB. 2012. Recuperado de http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf.
- Ministério da Educação. MEC. (2018). Secretaria de Educação Básica. Recuperado de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>
- Mousinho, R., Mesquita, F., Leal, J. Pinheiro, L. (2009). Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental. *Rev. Psicopedagogia* v. 26, n. 79, p. 48-54, São Paulo. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100007&lng=pt&nrm=iso.
- Montiel J.M. & Seabra A.G. (2012a) Teste de Atenção por Cancelamento. In Seabra A.G., Dias N.M., (orgs.) *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: atenção e funções executivas*. v. 1. (p.57-66). São Paulo, SP: Memnon.
- Montiel, J.M. & Seabra, A.G. (2012b). Teste de Trilhas: partes A e B. In Seabra, A.G., Dias, N.M. (orgs.). *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: atenção e funções executivas*. vol. 1. São Paulo, SP: Memnon.
- Mortatti, M.R.L. (2006). *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf
- Netto, S. P. (2011). Crianças Que Não Aprendem, Escolas Que Não Ensinam: mais ciência, consciência, cooperação efetiva – agora. In Valle, L. E. L. R. & Capovilla, F. C., *Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem*. 3ª ed. São Paulo, SP: Tecmedd

- Neves, E. B. (2007). Escrevendo a Metodologia do Estudo. In Manual de Metodologia da Pesquisa Científica. Rio de Janeiro, RJ: Centro de Estudos de Pessoal.
- Nicolau, C. C. & Navas, A. L. G. P. (2015). Avaliação das Habilidades Predictoras do Sucesso de Leitura em Crianças de 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental. *Rev. CEFAC*, vol.17, n.3, (p.917-926). ISSN 1516-1846. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620157214>
- Ohweiler, L. (2006). Introdução. In Transtornos de Aprendizagem- Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Rotta, N. T.; Ohwweiller, L. & Riesgo, R. S., *Transtornos da Aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed. pp.127-130.
- Paín, S. (1973). Diagnóstico y Tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión. (Colección Psicología Contemporánea).
- Pazeto, T. C. B., Leon, C.B.R., Seabra, A.G. (2017). Avaliação de Habilidades Preliminares de Leitura e Escrita no Início da Alfabetização. *Rev. Psicopedagogia*. vol.34, n.104 (p. 137-17), recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862017000200004
- Pereira A.P.P., Leon, C. B. R., Dias, N.M.D. & Seabra, A.G. (2012). Avaliação de Crianças Pré-Escolares: relação entre testes de funções executivas e indicadores de desatenção e hiperatividade. *Rev. Psicopedagogia*. Vol 29 edição 90 recuperado em 23 novembro, 2018 de <http://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/120/products-list.html>
- Rabin, L. A., Barr, W.B. & Burston, L. A. (2005). Assessment practices of clinical neuropsychologist in United States and Canadá: a survey of INS, NAN and APA Division 40 members. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 20, 33-65.
- Ribeiro, I. et Al. Ainda Estou a Aprender: as tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura. Maia: Lusoinfo Editora. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>
- Rotta, N. (2006). Dificuldades Para a Aprendizagem. In: Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Org. Rotta, N., Ohlweiler, I., Riesgo, R. S., (p. 113-123). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Seabra, A.G. & Capovilla, F. C. (2009). A Consciência Fonológica e Sua Importância Para a Aquisição da linguagem Escrita, In Mota, M. (Org.), *Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo. pp. 19-40.
- Seabra, A. G. & Capovilla, F. C. (2010). Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP). São Paulo, SP: Memnon.
- Seabra, A.G. & Capovilla, F. C. (2011). Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica (6ª ed.). São Paulo, SP: Memnon.
- Seabra, A.G. & Capovilla, F.C. (2012a). Teste de Discriminação Fonológica. In Seabra, A. G.; Dias, N. M. (Org.), *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva - Linguagem Oral*, São Paulo, SP: Memnon, v. 2.
- Seabra, A. G. & Capovilla, F. C. (2012b). Prova de Consciência Fonológica por Escolha de Figuras. In Seabra, A. G.; Dias, N. M.. (Org.). *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Linguagem oral*. 1ª ed. São Paulo, SP: Memnon, v. 2, p. 117-122.
- Seabra, A.G. & Dias, N. M. (2011). Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 28, n. 87, (p. 306-320). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011&lng=pt&nrm=iso
- Seabra, A. G., Dias, N. M., & Capovilla, F. C. (2013). *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: leitura, escrita e aritmética*. Vol. 3. São Paulo: Editora Memnon.
- Seabra, M; Montiel, J.M. & Capovilla, F.C. (2013) . Prova de Aritmética. In Seabra, A. G., Dias, N. M. & Capovilla, F. C. (Orgs.), *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva- Leitura, Escrita e Aritmética*, volume 3. São Paulo: Editora Memnon.
- Sim-sim, I. (2009). O Ensino da Leitura: A Decifração. Lisboa, editor: Ministério da Educação ISBN 978-972-742-267-8, Recuperado de https://issuu.com/sofia_farinha/docs/ensino_leitura_decifrao
- Trevisan, B., Seabra, A. (2012). Teste de Trilhas para Pré-Escolares. In Seabra, A. G. & Dias, N. M. *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva - Atenção e Funções Executivas*, v. 1. São Paulo: Memnon.

Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE/RJ). (2018). *Índice de Efetividade da Gestão Municipal*. Recuperado de <https://www.tce.rj.gov.br/iegm>

Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre, RS: ed. Artmed.

Vygotsky L. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO 1 – CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS PARA TRANSTORNO ESPECÍFICO DA
APRENDIZAGEM SEGUNDO DSM-V

Transtorno Específico da Aprendizagem (DSM-V)

A. Dificuldades na aprendizagem e no uso de habilidades acadêmicas, conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos 6 meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades:

1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las).
2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido).
3. Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes).
4. Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza).
5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações).
6. Dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos).

B. As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente. Para indivíduos com 17 anos ou mais, história documentada das dificuldades de aprendizagem com prejuízo pode ser substituída por uma avaliação padronizada.

C. As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (p. ex., em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas).

D. As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada.

Nota: Os quatro critérios diagnósticos devem ser preenchidos com base em uma síntese clínica da história do indivíduo (do desenvolvimento, médica, familiar, educacional), em relatórios escolares e em avaliação psicoeducacional.

Nota para codificação: Especificar todos os domínios e sub-habilidades acadêmicos prejudicados. Quando mais de um domínio estiver prejudicado, cada um deve ser codificado individualmente conforme os especificadores a seguir.

315.00 (F81. 0) Com prejuízo na leitura:

Precisão na leitura de palavras

Velocidade ou fluência da leitura

Compreensão da leitura

Nota: *Dislexia* é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo *dislexia* for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático.

315.2 (F81.81) Com prejuízo na expressão escrita:

Precisão na ortografia

Precisão na gramática e na pontuação

Clareza ou organização da expressão escrita

315.1 (F81.2) Com prejuízo na matemática:

Senso numérico

Memorização de fatos aritméticos

Precisão ou fluência de cálculo

Precisão no raciocínio matemático

Nota: *Discalculia* é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo *discalculia* for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras.

Especificar a gravidade atual:

Leve: Alguma dificuldade em aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas com gravidade suficientemente leve que permita ao indivíduo ser capaz de compensar ou funcionar bem quando lhe são propiciadas adaptações ou serviços de apoio adequados, especialmente durante os anos escolares.

Moderada: Dificuldades acentuadas em aprender habilidades em um ou mais domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo e especializado durante os anos escolares. Algumas adaptações ou serviços de apoio por pelo menos parte do dia na escola, no trabalho ou em casa podem ser necessários para completar as atividades de forma precisa e eficiente.

Grave: Dificuldades graves em aprender habilidades afetando vários domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo aprenda essas habilidades sem um ensino individualizado e especializado contínuo durante a maior parte dos anos escolares. Mesmo com um conjunto de adaptações ou serviços de apoio adequados em casa, na escola ou no trabalho, o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades de forma eficiente.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROTOCOLO APÓS TESTAGENS (MANUAL)²⁰

PROTOCOLO DE RASTREIO BREVE

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES PREDITORAS PARA APRENDIZAGEM DE
LEITURA E ESCRITA

MANUAL DO PROFESSOR

Orientações para o Professor:

1. Este Protocolo permite a avaliação coletiva de alunos do Pré II da educação infantil, com faixa etária entre 5 anos e 0 meses e 5 anos e 11 meses.
2. Incentive os alunos a participarem, explique que se trata de uma atividade diferente.
3. Leia cada questão para os alunos. Repita mais uma vez, se for necessário.
4. As orientações que se fizerem necessárias deverão ser dirigidas sempre ao grupo.
5. Verifique se todos os alunos compreenderam como devem marcar as respostas.

²⁰ Instrumento elaborado no âmbito de uma investigação acadêmica, não podendo, por isso, ser utilizado pelo próprio ou por terceiros, em atividades lucrativas e penalizadoras dos direitos autorais e éticos das fontes utilizadas.

PROTOCOLO DE RASTREIO BREVE

**AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES PREDITORAS PARA APRENDIZAGEM DE
LEITURA E ESCRITA**

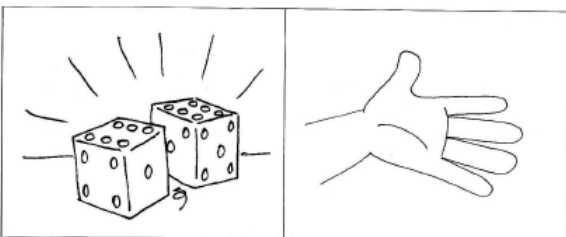
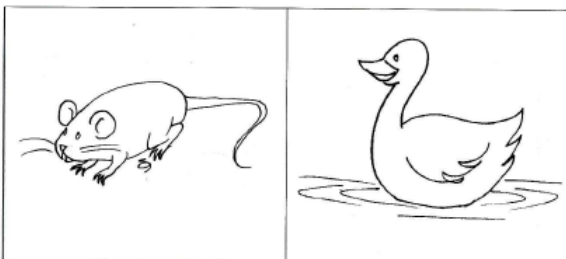
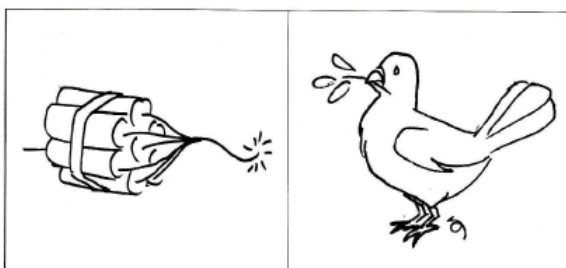
PARTE I

- * Discriminação Fonológica**
- * Consciência Fonológica**
- * Identificação de Letras**
- * Linguagem Receptiva**

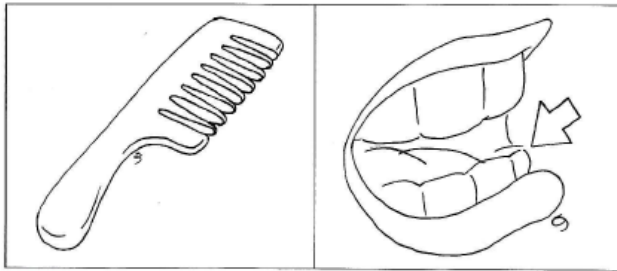
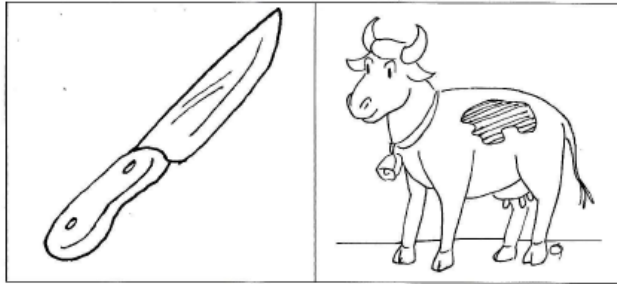
1. **DISCRIMINAÇÃO FONOLÓGICA**- Adaptação (Seabra & Capovilla, 2012)¹

Ouçam com atenção e marquem com um X a figura do que eu vou falar.

1. **POMBA**
2. **PATO**
3. **DADOS**
4. **VACA**
5. **DENTE**



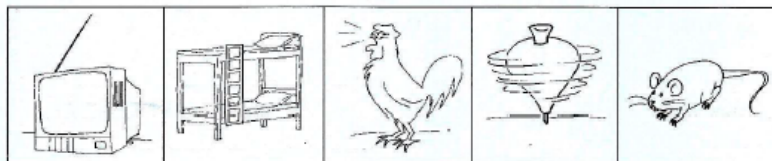
¹ O Teste de Discriminação Fonológica de Seabra & Capovilla (2012) avalia a habilidade de discriminar fonemas, isto é, sons da fala responsáveis por diferenciar entre pares lexicais mínimos. A versão original contém 23 pares de figuras e deve ser aplicado individualmente. Esta proposta é uma versão reduzida e adaptada, visando a aplicação coletiva.



2- CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA POR ESCOLHA DE FIGURAS (PCFF)- Adaptação
(Capovilla & Seabra, 2012)²

2.1. RIMA – Nós temos cinco desenhos em cada linha (falar o nome de cada um). Eu vou dizer uma palavra. Vocês devem marcar um X na figura que tem um nome que rima com...

ITEM DE TREINO - MATO (TELEVISÃO, BELICHE, GALO, PIÃO, RATO)







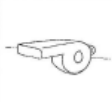








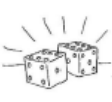











² A Prova de Consciência Fonológica por escolha de Figuras ou PCFF (Capovilla & Seabra, 2012) avalia a habilidade da criança de manipular os sons da fala. A versão original é composta por nove subtestes, sendo cada um deles composto por dois itens de treino e cinco itens de teste.

Agora eu não vou mais ajudar. Cada um vai escolher o que achar que está certo.

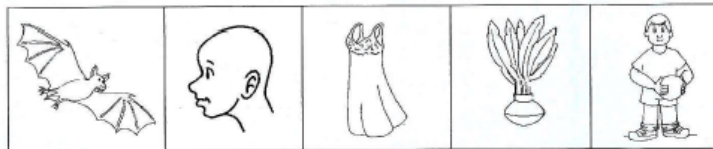
Repetir as instruções para cada um dos itens seguintes:

- 1- **SEREIA** (ave, baleia, bicicleta, aranha, avião)
- 2- **PÃO** (chuveiro, apito, trator, mão, mel)
- 3- **FOTO** (moto, onça, lata, bico, maçã)
- 4- **FEIA** (dado, porta, teia, prédio, colher)
- 5- **MOÇO** (bebê, melancia, tênis, poço, bolsa)





















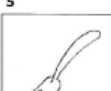



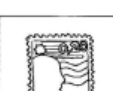
1					
2					
3					
4					
5					

2.2. **ALITERAÇÃO** - Vamos fazer um jogo parecido, mas agora nós temos que ver quais os desenhos que apresentam figuras com nomes que começam com os mesmos sons. Vamos prestar atenção no começo das palavras. Nós temos cinco desenhos em cada linha (falar o nome de cada um). Eu vou dizer uma palavra, e vocês devem marcar um X no desenho que representa a figura com o nome que começa com o mesmo som da palavra que eu falei.

ITEM DE TREINO- CACHORRO (MORCEGO, CABEÇA, VESTIDO, PETECA, MENINO)



- 1- **SALA** (pipa, luva, pincel, **sapo**, panda)
- 2- **BOLO** (boné, sorvete, pavão, joelho, leão)
- 3- **GALHO** (pizza, bala, vaso, lápis, **gato**)
- 4- **FOLHA** (porco, meia, lixo, **fogo**, pudim)
- 5- **PERA** (garfo, **pena**, leite, anel, selo)

1					
2					
3					
4					
5					

3. IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS

1. Marquem com um X as letras que eu falar: B, E, G, I, M, P.

Falar letra por letra e observar se todos estão fazendo.

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

2. DISTINÇÃO DE LETRAS

Marquem com um X todas as letras que encontrarem.

2	D	~	F	5	6	9
Y	R	10	?	a		

3. IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS NAS FRASES

A) Circulem a palavra BOLA na frase:

A BOLA CAIU DO TELHADO.

B) Circulem a palavra PAPAI na frase:

O MENINO FOI PASSEAR COM O PAPAI.

6. LINGUAGEM RECEPTIVA - Adaptado de PROLEC³- Capellini, Oliveira & Cuetos, 2010

Marquem um X na frase que indica o que está acontecendo na figura. Ler uma frase de cada vez e dizer: "Quem achar que a correta é a primeira frase que eu falei, marque o primeiro quadradinho. Quem acha que a correta é a segunda frase, marque o segundo quadradinho".



A MENINA BALANÇA O MENINO.

A MENINA ESTÁ SENDO BALANÇADA PELO MENINO.

Explicar novamente.

O RATO ESTÁ SENDO ATACADO PELO GATO.

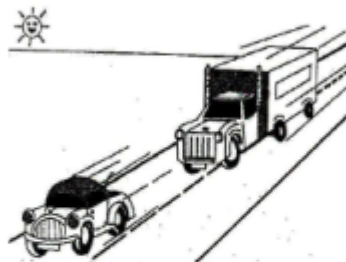
O RATO ESTÁ ATACANDO O GATO.



³ Provas de Avaliação dos Processos de Leitura. Cuetos, Fernando, Rodrigues Blanca & Ruano Elvira. Adaptação para o português por Capellini, Aparecida, Oliveira, Marques & Cuetos, 2010.

O CARRO ESTÁ SEGUINDO O CAMINHÃO.

O CARRO ESTÁ SENDO SEGUIDO PELO CAMINHÃO.



FIM DA 1ª PARTE

PROTOCOLO DE RASTREIO BREVE

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES PREDITORAS PARA APRENDIZAGEM DE LEITURA E
ESCRITA

PARTE II

- * **Funções Executivas**
- * **Atenção Visual**

1. FUNÇÕES EXECUTIVAS

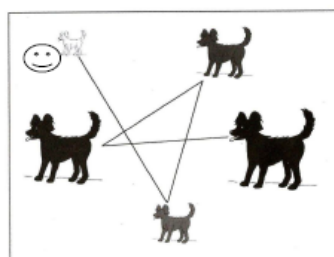
TESTE DE TRILHAS PARA PRÉ-ESCOLARES - Trevisan & Seabra, 2012⁴

Era uma vez uma família de cachorrinhos. Faziam parte da família: o papai, a mamãe, o filho mais velho, o filho do meio e o filho mais novo. Veja a família de cachorrinhos: o papai é bem grande, a mamãe é um pouquinho menor que o papai; o filho mais velho é um pouco menor que a mamãe; o filhinho do meio é menor que o filho mais velho; e finalmente, o filhinho mais novo é o menor de todos.



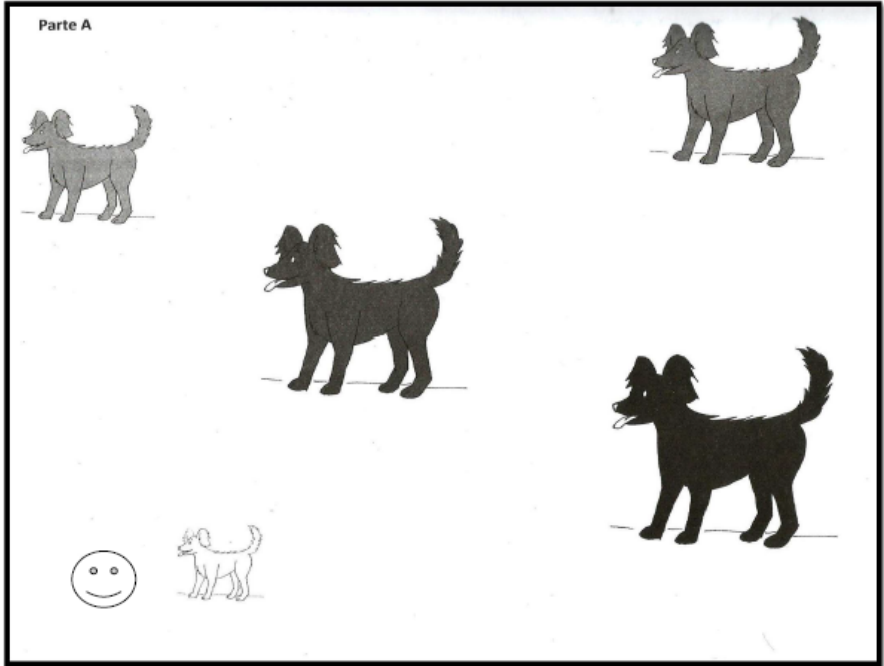
Agora, a família de cachorrinhos precisa ir para casa. Então, todos os cachorrinhos precisam ir juntos. Para isso, precisamos unir todos eles. No entanto, precisamos uni-los por ordem de tamanho. Vamos ligar os cachorrinhos começando pelo filho mais novo, seguido pelo filho do meio, do filho mais velho, da mamãe e do papai. Sem tirar o lápis do papel! Veja o exemplo:

Notem que o filho mais novo está marcado com uma carinha feliz⁵. Comecem sempre por ele.



⁴ O Teste de Trilhas para Pré-Escolares pretende manter o mesmo objetivo de avaliar flexibilidade cognitiva, porém sem a demanda do conhecimento de letras e números.

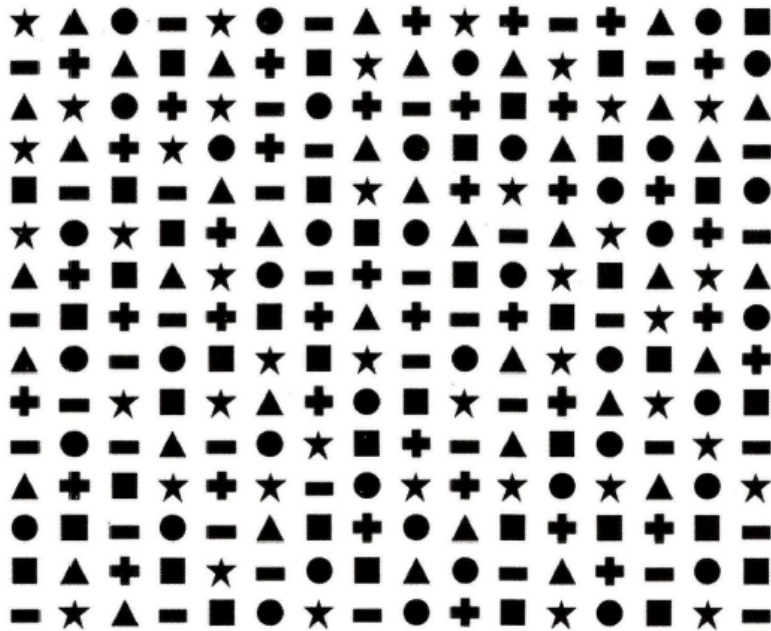
⁵ A "carinha feliz" não aparece na versão original do teste, pois é para uso individual. Nesta proposta, a carinha é utilizada para delimitar o início da tarefa, na versão coletiva, garantindo que todas as crianças entendam qual é o ponto inicial.



2. ATENÇÃO VISUAL

TESTE DE ATENÇÃO POR CANCELAMENTO⁶ (Versão Reduzida) - Montiel e Seabra, 2012

INSTRUÇÃO: Circulem as figuras que forem iguais à figura da parte superior.



FIM

⁶ O Teste de Atenção por Cancelamento, desenvolvido por Montiel & Seabra (2009^a, 2012^a), consiste em 3 matrizes impressas com diferentes tipos de estímulos. O participante deve assinalar todos os estímulos iguais ao estímulo-alvo previamente determinado.

PROTOCOLO DE RASTREIO BREVE

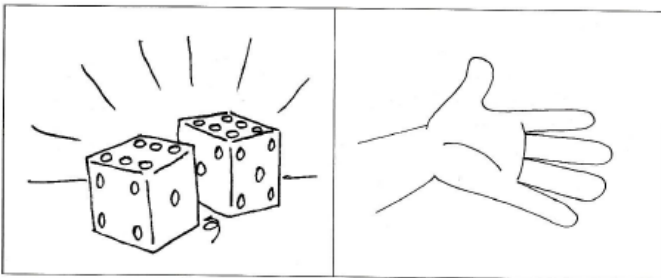
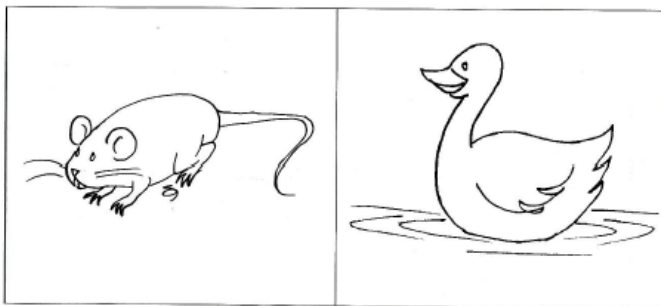
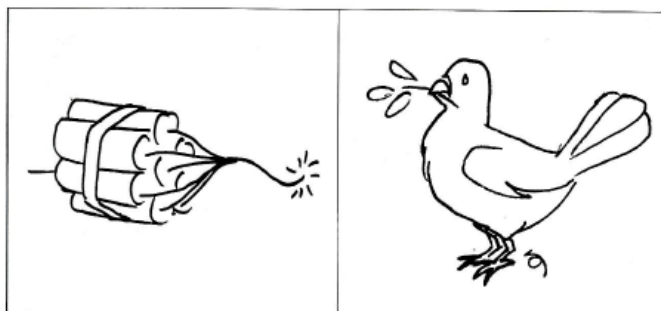
**AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES PREDITORAS PARA
APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA**

Caderno de Aplicação do Aluno

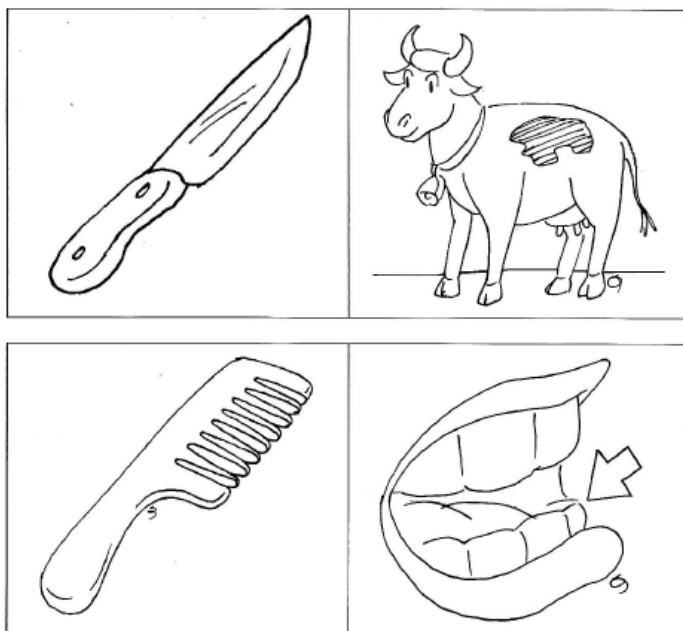
PARTE I

**DISCRIMINAÇÃO FONOLÓGICA
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS
LINGUAGEM RECEPTIVA**

1. DISCRIMINAÇÃO FONOLÓGICA- Adaptação (Seabra & Capovilla, 2012)¹



¹ O Teste de Discriminação Fonológica de Seabra & Capovilla (2012) avalia a habilidade de discriminar fonemas, isto é, sons de fala responsáveis por diferenciar entre pares lexicais mínimos. A versão original contém 23 pares de figuras e deve ser aplicado individualmente. Esta proposta é uma versão reduzida e adaptada, visando a aplicação coletiva.

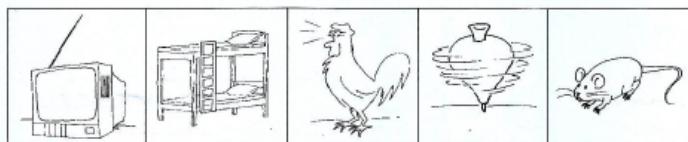


2- CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA POR ESCOLHA DE FIGURAS (PCFF)-
Adaptação (Capovilla & Seabra, 2012)²

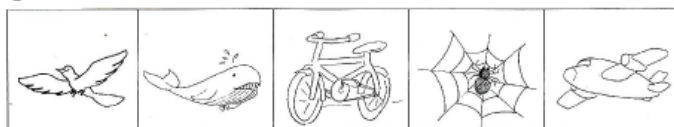
1. RIMA

² A Prova de Consciência Fonológica por escolha de Figuras ou PCFF (Capovilla & Seabra, 2012) avalia a habilidade da criança de manipular os sons da fala. A versão original é composta por nove subtestes, sendo cada um deles composto por dois itens de treino e cinco itens de teste.

ITEM DE TREINO - MATO (TELEVISÃO, BELICHE, GALO, PIÃO, RATO)



1



2



3



4



5

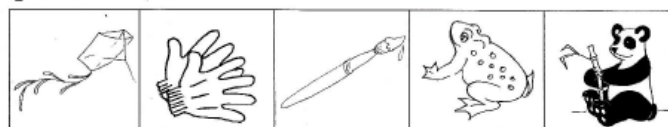


2. ALITERAÇÃO

ITEM DE TREINO- CACHORRO (MORCEGO, CABEÇA, VESTIDO, PETECA, MENINO)



1



2



3



4



5



3. IDENTIFICAÇÃO DE LETRAS

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

DISTINÇÃO DE LETRAS

2	D	~	F	5	6	9
Y	R	10	?	a		

IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS NAS FRASES

- a) A BOLA CAIU DO TELHADO.

- b) O MENINO FOI PASSEAR COM O PAPAI.

3. LINGUAGEM RECEPTIVA



A MENINA BALANÇA O MENINO.

A MENINA ESTÁ SENDO BALANÇADA PELO MENINO.

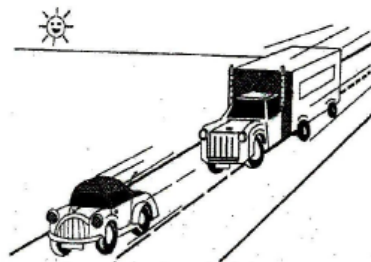
O RATO ESTÁ SENDO ATACADO PELO GATO.

O RATO ESTÁ ATACANDO O GATO.



O CARRO ESTÁ SEGUINDO O CAMINHÃO.

O CARRO ESTÁ SENDO SEGUIDO PELO CAMINHÃO.



FIM DA 1ª PARTE

PROTOCOLO DE RASTREIO BREVE

**AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES PREDITORAS PARA
APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA**

Caderno de Aplicação do Aluno

PARTE II

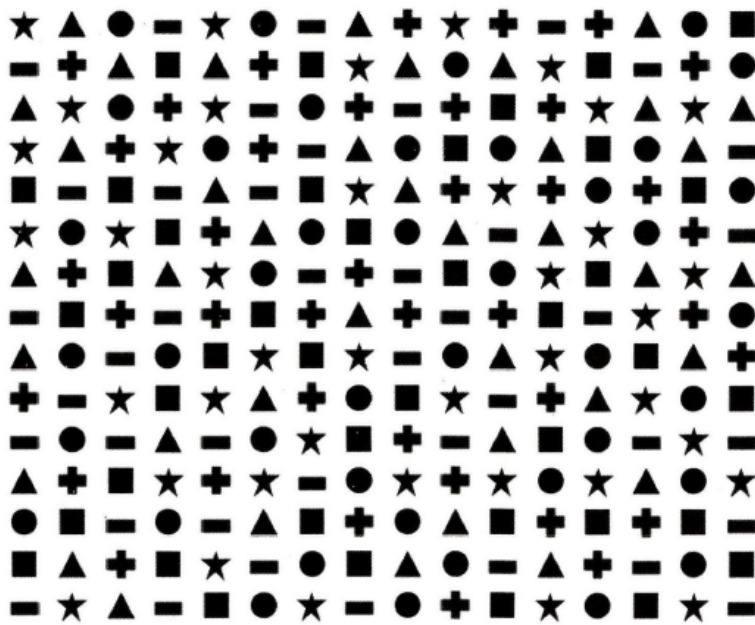
**FUNÇÕES EXECUTIVAS
ATENÇÃO VISUAL**

1. FUNÇÕES EXECUTIVAS

Parte A



2. ATENÇÃO VISUAL



FIM

**APÊNDICE C - MODELO DE REGISTO E ANÁLISE DO DESEMPENHO POR ALUNO E
POR COMPETÊNCIAS AVALIADAS**

(nome do aluno)	Competências avaliadas							LR	FE	AT
	D.F	Consciência Fonológica		Id. de Letras						
		RI	AL	I	D	IP				
a1										
a2										
a3										
a4										
a5										
a6										
a7										
a8										
a9										
a10										
a11										
a12										
a13										
a14										
a15										
a16										
Média Parcial										

* DF- Discriminação Fonológica RI- Rima AL- Aliteração I- Identificação
D- Distinção IP- Identificação de palavra na frase LR- Linguagem Receptiva
FE- Funções Executivas AT – Atenção Visual

**APÊNDICE D - MODELO DE GRELHA PARA MAPEAMENTO DAS DIFICULDADES
APRESENTADAS POR ALUNO E POR COMPETÊNCIAS AVALIADAS**

(nome do aluno)	Competências Avaliadas								
	D.F	Consciência Fonológica		Id. de Letras			LR	FE	AT
		RI	AL	I	D	IP			
A1	N	N	N	N	N	N	D	D	D
A 2									
A 3									
A 4									
A 5									
A 6									
A 7									
A 8									
A 9									
A 10									
A 11									
A 12									
A 13									
A 14									
A 15									

Categorias normativas:

N: normal

D: Leve Dificuldade

DD: Dificuldade moderada a grave

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Desenvolvimento de um Protocolo Coletivo de Rastreo Breve das Habilidades Predictoras para a Aprendizagem de Leitura e Escrita”, conduzida por Jocélia Pinho Mendonça.

Esta pesquisa tem por objetivo desenvolver um instrumento sistematizado de rastreo para identificação de prejuízos em habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e escrita, com aplicação coletiva em sala de aula.

Seu filho (a) foi selecionado (a) por fazer parte da população-alvo do estudo (criança com idade entre 5 anos e 0 meses e 5 anos e 11 meses de idade, matriculada na educação infantil do município de Cabo Frio). A participação dele (a) não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará qualquer prejuízo.

A participação dele (a) neste estudo não envolverá riscos de qualquer natureza. Consistirá apenas em responder a algumas tarefas em papel impresso, marcando com um X e/ou ligando figuras.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo da participação de cada criança. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos participantes.

Esta pesquisa está sob orientação da Docente Doutorada da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto/Portugal (ESE/P.Porto), Celda Choupina, Pesquisadora na área da Linguística, do Ensino da Língua e das Dificuldades na Aprendizagem da Leitura.

Caso você concorde em autorizar a participação do seu filho (a) nesta pesquisa, assine ao final deste documento, o qual ficará sob a guarda do pesquisador responsável.

(cortar pelo picotado)

Declaro que entendi os objetivos e o âmbito da participação do (a) meu (minha) filho (a) na pesquisa e que autorizo a mesma.

Cabo Frio, ____ de _____ de _____

Nome da criança: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Assinatura do (a) responsável pelo participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

MM

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dezembro 2018

