

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO ESPORTE – CEFID
MESTRADO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

REGINA FERRAZOLI CAMARGO XAVIER

**CARACTERIZAÇÃO DO DESEMPENHO EM LEITURA, ESCRITA E
LATERALIDADE EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

FLORIANÓPOLIS – SC

2011

REGINA FERRAZOLI CAMARGO XAVIER

**CARACTERIZAÇÃO DO DESEMPENHO EM LEITURA, ESCRITA E
LATERALIDADE EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Dr. Francisco Rosa Neto

FLORIANÓPOLIS – SC

2011

REGINA FERRAZOLI CAMARGO XAVIER

**CARACTERIZAÇÃO DO DESEMPENHO EM LEITURA, ESCRITA E
LATERALIDADE EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Orientador: _____

Prof. Dr. Francisco Rosa Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Membro: _____

Prof. Dr^a. Giovana Zarpellon Mazo
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: _____

Prof. Dr^a. Simone Aparecida Capellini
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Membro: _____

Prof. Dr^a. Rosane Carla Rosendo da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro: _____

Prof. Dr. Valmor Ramos
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

FLORIANÓPOLIS – SC

03/03/2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças que participaram deste estudo com sua alegria, espontaneidade e expectativas...

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Vitor e Isabela, presentes especiais que a vida me deu, que pacientemente privaram-se da minha atenção e companhia durante a realização deste trabalho. Ao meu marido Hugo, a quem amo muito, por sua compreensão e incentivo que sempre me deu, por ter passado comigo momentos difíceis durante este processo.

Aminha mãe Maria Ignêz, uma grande mulher que com coragem serviu-me de exemplo de vida, de doação e amor. Ao meu pai José (in memória), um homem sábio, de quem herdei, com muito orgulho, o gosto pela leitura, que com sua simplicidade, honestidade e humildade, ensinou-me a respeitar e amar ao próximo.

Ao meu querido orientador, pela oportunidade, confiança e, principalmente, por ampliar meu conhecimento, não só acadêmico, mas também humano.

Aos membros da banca examinadora por aceitarem o convite e contribuírem com meu trabalho.

As minhas amigas e companheiras: Kassandra e Ana Paula, pela ajuda incondicional e por terem acompanhado e colaborado com este trabalho, por todos os momentos de estudo e descontração no LADEHU, pelos artigos científicos que pudemos desenvolver juntas, enfim, por tudo que vivemos em comum neste período.

Não poderia deixar de agradecer a todos os colegas do mestrado e alunos especiais do LADEHU: Sheila, Cris, Fernanda Guimarães, Sílvio, Leonardo, Jaqueline, Fernanda, Geciely & Marcelo, com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender.

Aos professores do Mestrado em Ciências do Movimento Humano do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte, os quais contribuíram de maneira significativa para meu crescimento acadêmico e desenvolvimento deste trabalho. Um agradecimento especial à Solange e a todo pessoal da Pós-Graduação.

A direção, supervisão pedagógica, corpo docente e funcionários das escolas onde foram realizadas as coletas de dados e facilitaram todas as ações desenvolvidas nesta pesquisa. E principalmente, em especial, às crianças, personagens centrais desta história.

E, acima de tudo à Deus, por me dar saúde, força e determinação para ir atrás de meus sonhos e objetivos.

Muito Obrigada!

RESUMO

XAVIER, R. F. C. **Caracterização do desempenho em leitura, escrita e lateralidade em escolares do ensino fundamental.** 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CEFID, Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Florianópolis, 2011.

Este estudo objetivou investigar o desempenho escolar da leitura, da escrita e a lateralidade geral e específica de escolares matriculados no terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental de cinco escolas básicas municipais da cidade de Florianópolis/SC. Os participantes da pesquisa foram 166 crianças, com idades entre 8 e 9 anos (idade média 8,7), sendo 45,8% (76) meninos e 54,2% (90) meninas. Para coleta dos dados foram utilizados dois instrumentos de medida: Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental – MDE (ROSA NETO, SANTOS, TORO, 2010) e a Escala de Desenvolvimento Motor – EDM (Rosa Neto, 2002). Para análise e interpretação dos dados foram utilizados os programas Excel e SPSS *for Windows* 17.0. A análise descritiva dos dados do desempenho na leitura, escrita e da lateralidade, foi realizada mediante média, variância, desvio-padrão, valor mínimo e valor máximo, frequências simples e percentuais. Quanto a análise estatística, com o intuito de comparar a média geral no MDE entre as crianças com lateralidade destra completa e as crianças com lateralidade cruzada, foram criados 2 grupos para o estudo comparativo. Grupo 1 (G1), formado por 44 crianças com lateralidade destra, composta de 22 meninos e 22 meninas e o grupo 2 (G2), também constituído de 44 alunos com lateralidade cruzada, formado por 22 meninos e 22 meninas. Sendo assim, a análise inferencial do estudo comparativo, foi utilizado o Teste t para amostras independentes, quando os dados se mostraram simétricos e o teste de Mann-Whitney, para os dados assimétricos. Utilizou-se o teste de *Shapiro-Wilk* para verificar a distribuição dos dados ($p=0,05$). Verificou-se que os participantes apresentaram uma pontuação média de 74,53% de acertos no desempenho geral no MDE, na leitura foi de 78,31% e na escrita mostrou a pontuação mais baixa, 70,57%. Quanto ao gênero, as meninas obtiveram melhor desempenho no MDE do que os meninos. Referente à lateralidade dos escolares, constatou-se que a maioria, 57,8% (n=96) da amostra apresentou lateralidade “destra completa” e 33,1% (n=55) foi identificada com lateralidade “cruzada”, um pequeno número 6,2% (n=11) mostrou lateralidade “indefinida” e somente 2,4% (n=4) eram “sinistros completos”.

Sendo assim, os dados obtidos na pesquisa mostraram, de acordo com a pontuação média geral do MDE, que os alunos que apresentavam dominância lateral completa, ou seja, “destros completos” e “sinistros completos” obtiveram desempenho melhor nos testes de leitura e escrita do MDE. Na análise comparativa realizada entre os dois grupos do estudo, G1 (lateralidade destra completa) e G2 (lateralidade cruzada), verificou-se que a menor média encontrada foi na pontuação da escrita de G2, portanto, houve diferença estatisticamente significativa na pontuação desta habilidade. Já os resultados para a pontuação na leitura e para pontuação geral no MDE não foram constatados diferença significativa em relação a estas duas variáveis, de um grupo para o outro. Com base no significativo número, 39,75% (n=66) de escolares, identificados com lateralidade discordante (cruzada e indefinida), sugere-se a realização de estudos profundos, pois, os fatores de risco para disfunções de lateralidade ainda precisam ser mais explorados no meio científico.

Palavras-chave: Escolares. Desempenho Acadêmico. Lateralidade.

ABSTRACT

XAVIER, R. F. C. **Characterization of performance in reading, writing and handedness in primary schools.** 2011. 155 f. Dissertation (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CEFID, Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Florianópolis, 2011

This study aimed to investigate school performance in reading, writing and general and specifies laterality of students enrolled in third year of the initial years of primary education from five local primary schools in the city of Florianópolis. Research participants were 166 children, aged between 8 and 9 years (mean age 8.7), being 45.8% (76) boys and 54.2% (90) girls. To collect data, we used two scales: Manual of School Performance - Analysis of Reading and Writing in the early grades of primary school - MDE (ROSA NETO, SANTOS, TORO, 2010) and the Scale of Motor Development - EDM (ROSA NETO, 2002). For analysis and interpretation of data were used programs Excel and SPSS for Windows 17.0. Descriptive analysis of performance data in reading, writing and handedness was accomplished by mean, variance, standard deviation, minimum and maximum value, simple frequencies and percentages. On statistical analysis, at first, in order to compare the overall average in the MOU between children with complete right hand handedness and crossed laterality children, two groups were created for the comparative study. Group 1 (G1) comprised 44 children with laterality right hand, composed of 22 boys and 22 girls and group 2 (G2), also consisting of 44 students with crossed laterality, comprising 22 boys and 22 girls. Thus, the inferential analysis of the comparative study, we used the t test for independent samples, when data showed symmetrical and the Mann-Whitney test for asymmetric data. We used the Shapiro-Wilk test to verify the data distribution ($p = 0.05$). It was found that participants had an average score of 74.53% accuracy on overall performance in the MOU. In reading was 78.31% and the writing was the lowest score, 70.57%. Regarding the distribution of participants in the sample according to the percentage of hits in the overall performance of the manual, found a majority, 66.86% (111) achieved a performance on tasks between 71% to 100% accuracy and a total of 33 13% (55) school performance was below 70.9%. Regarding gender, girls performed better than the MDE boys. Concerning the laterality of the school, it was found that the majority, 57.8% ($n = 96$) sample showed laterality "full right hand and 33.1% ($n = 55$) was identified with handedness "crusade", a small number 6.2% ($n = 11$) showed laterality "indefinite" and only 2.4% ($n = 4$) were "full claims." Thus, the data obtained in the survey showed, according to the overall average score of the MOU, students who had complete lateral dominance, ie, "full-handed" and "comprehensive claims" were performing better on tests of reading and writing the MOU. In a comparative analysis between the two study groups, G1 (lateral right hand full) and G2 (cross-handedness), it was found that the lowest mean score was in the writing of G2, thus statistically significant differences in the ability of this score. Since the results for reading scores and overall score in the MOU were not found significant differences on these two variables, one group to another. Based on the significant number, 39.75% ($n = 66$) of students identified with discordant handedness (cross and undefined), it is suggested to carry out thorough studies, therefore, the risk factors for disorders of laterality need to be further explored in the scientific means.

Keywords: School Performance. Reading and Writing. Handedness.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos alunos que não participaram do estudo, quanto ao número de salas de 3º ano por escola, total de alunos por sala e as razões que os levaram a não participar da pesquisa.....	63
Quadro 2 – Distribuição e frequência da amostra quanto ao gênero, média de idade (anos/meses) e escola a qual pertence.....	64
Quadro 3 – Pareamento das amostras de acordo com sexo e idade.....	71
Quadro 4 – Valores de p no teste de Shapiro-Wilk.....	72
Quadro 5 – Classificação dos erros mais frequentes na leitura de sílabas realizada pelos alunos.....	76
Quadro 6 – Distribuição Classificação dos erros mais frequentes na leitura de palavras realizada pelos alunos.....	76
Quadro 7 – Classificação dos erros mais frequentes na leitura do texto realizada pelos alunos.....	77
Quadro 8 – Classificação dos erros mais freqüentes na escrita do ditado e da escrita espontânea realizada pelos alunos.....	81
Quadro 9 – Matriz de referencia da avaliação diagnóstica produzido pelo CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita / UFMG (2005).....	93
Quadro 10 – Índice de aprovação, nota da Prova Brasil e do Ideb obtidos pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Florianópolis/SC	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição e frequência da amostra quanto ao gênero, idade (anos/meses) e a escola a qual pertence.....	73
Tabela 2 – Análise descritiva do desempenho nas categorias de leitura e o tempo de execução correspondente. Desempenho geral na leitura através da média das pontuações nas categorias e o tempo total em minutos.....	75
Tabela 3 – Análise descritiva do desempenho nas categorias da escrita e o tempo de execução correspondente. Desempenho geral na escrita através da média das pontuações nas categorias e o tempo geral em minutos.....	80
Tabela 4 – Análise descritiva do desempenho geral da leitura, da escrita e do MDE através da média das pontuações e o tempo de execução em minutos.....	83
Tabela 5 – Distribuição dos participantes do estudo de acordo com a porcentagem de acertos nas provas de leitura e escrita e a pontuação média geral dos alunos no MDE quanto ao gênero.....	85
Tabela 6 – Distribuição dos participantes da amostra de acordo com a pontuação geral e a escola a qual pertence.....	86
Tabela 7 – Distribuição e frequência dos escolares de acordo com a lateralidade geral e específica, gênero e a idade (anos) dos alunos.....	88
Tabela 8 – Distribuição e frequência dos escolares de acordo com a lateralidade específica cruzada (mão/olho/pé), gênero e a idade (anos) dos alunos.....	88
Tabela 9 – Distribuição dos escolares de acordo com a lateralidade específica indefinida (discordante na mão, olho ou pé – representado com a letra “I”).....	89
Tabela 10 – Pontuação do desempenho na leitura, escrita e geral no MDE de acordo com a lateralidade geral.....	89
Tabela 11 – Análise descritiva da pontuação no desempenho da leitura, no desempenho da escrita e no desempenho geral do MDE de G1 (crianças com lateralidade destra completa) e G2 (crianças com lateralidade cruzada).....	90
Tabela 12 – Distribuição percentual da classificação da lateralidade entre os estudos - alunos sem indicação de dificuldade na aprendizagem (DA).....	98
Tabela 13 – Distribuição percentual da classificação da lateralidade entre os estudos com escolares apresentando dificuldade na aprendizagem.....	100

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilha de Santa Catarina.....	62
Gráfico 1 – Distribuição da amostra de acordo com as categorias da leitura.....	78
Gráfico 2 – Distribuição da amostra de acordo com as categorias da escrita.....	83
Gráfico 3 – Distribuição da amostra de acordo com porcentagem de acertos nas provas do MDE.....	85
Gráfico 4 – Distribuição percentual dos escolares de acordo com a lateralidade geral (mão/pé/olho).....	87

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita (MDE)	119
Anexo B - Escala de Desenvolvimento Motor (EDM).....	146
Anexo C - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.....	149

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	151
Apêndice B - Folhas de Registros do aluno – MDE.....	155

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 PROBLEMA E A SUA JUSTIFICATIVA.....	17
1.2 OBJETIVOS.....	22
1.2.1 Objetivo Geral.....	22
1.2.2 Objetivo Específico.....	22
1.3 HIPÓTESES.....	22
1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	23
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1 A LATERALIDADE E O DESEMPENHO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO.....	24
2.1.1 Lateralidade: definição, hipóteses, desenvolvimento e perturbações.....	25
2.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	32
2.2.1 Aquisição e desenvolvimento da linguagem humana.....	34
2.3 A LEITURA E A ESCRITA.....	39
2.3.1 Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.....	46
2.4 ALFABETIZAÇÃO / LETRAMENTO.....	48
2.5 O ENSINO E SUAS QUESTÕES LEGAIS.....	51
2.5.1 Avaliação Educacional.....	56
3 METODOLOGIA.....	60
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	60
3.2 POPULAÇÃO.....	60

3.3 AMOSTRA.....	62
3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	65
3.4.1 Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental – MDE (NETO, SANTOS, TORO, 2010).....	65
3.4.2 Escala de Desenvolvimento Motor – EDM (ROSA NETO, 2002).....	67
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	68
3.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	70
4 RESULTADOS.....	73
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	73
4.2 DESEMPENHO ACADÊMICO NA LEITURA E ESCRITA.....	74
4.2.1 Leitura.....	74
4.2.2 Escrita.....	79
4.2.3 Desempenho da leitura, escrita e Geral no MDE.....	83
4.3 DESCRIÇÃO DA LATERALIDADE GERAL E ESPECÍFICA DOS ALUNOS.....	86
4.4 ANÁLISE COMPARATIVA DO DESEMPENHO DA LEITURA E DA ESCRITA ENTRE OS GRUPOS EM FUNÇÃO DA LATERALIDADE (DESTRA, CRUZADA, SINISTRA E INDEFINIDA).....	89
5 DISCUSSÃO.....	91
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	91
5.2 DESEMPENHO NA LEITURA E ESCRITA.....	91
5.3 A LATERALIDADE E O DESEMPENHO NA LEITURA E ESCRITA.....	97
6 CONCLUSÃO.....	104

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS.....	118
APÊNDICES.....	150

1. INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMA E SUA JUSTIFICATIVA

Atualmente na área da educação evidencia-se a dificuldade do profissional em investigar as habilidades e competências do sujeito em ler, escrever e compreender uma leitura. O desenvolvimento de cada criança é único e acontece em diferentes ritmos, por isso, a avaliação é subentendida como um complexo processo contínuo, multifacetado e dinâmico que requer certo aprimoramento (ROSA NETO, SANTOS, TORO, 2010).

De acordo com Santos (2006), a leitura e a escrita são construções culturais cuja aprendizagem necessita de estímulos e um ensino formal mais prolongado e trabalhoso, proporcionando ao sujeito capacidades de refletir sobre a realidade, generalizar e discriminar o mundo.

A escola é um espaço onde a criança tem a oportunidade de interagir com uma infinidade de textos orais e escritos com características linguísticas particulares, diferentes dos que fazem parte do seu dia-a-dia. Nesse ambiente ela desenvolve a capacidade necessária para o domínio da leitura, da compreensão, da produção de textos escritos e de textos orais, em diferentes situações sociais, e com isso, tem a oportunidade de prosseguir nesta aprendizagem entre ensaio e erro e construir suas próprias hipóteses (FREITAS, 2004).

No caso de estudantes em fase de alfabetização, a aprendizagem da leitura e escrita adquire importância adicional, pois seu domínio é fundamental para o acesso ao conteúdo de outras disciplinas, bem como para sua permanência no processo educacional escolar. Inclusive, o domínio da leitura e escrita tem efeitos em outras esferas da vida, visto que indivíduos com pobre desempenho nestas habilidades podem apresentar sentimentos de vergonha ou de inferioridade, e muitas vezes são estigmatizados na escola ou em seus grupos sociais (REIS, SOUZA, ROSE, 2009).

Portanto, o conhecimento e a valorização dos usos e das funções da língua escrita na sociedade são capacidades que devem ser trabalhadas e consolidadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, as turmas de crianças com seis, sete e oito anos. No entanto, o trabalho não se esgota na alfabetização ou no

desenvolvimento dessas capacidades linguísticas, capacidades estas que se desenvolvem ao longo de todo o processo de escolarização e das necessidades da vida social (BATISTA, 2006).

Na opinião de Proença (2002), todavia, o fenômeno escolaridade é extremamente complexo, e falhas ou problemas identificados neste período não podem ser atribuídos a uma causa única, geralmente são multideterminadas. Da mesma forma, Rocha (2004) cita que normalmente as dificuldades se apresentam no aluno, mas devem ser compreendidas quando se analisa o processo ensinar-aprender e todas as variáveis envolvidas.

De acordo com Romero apud Capellini, Tonelloto e Ciasca (2004, p. 82), a avaliação das dificuldades de aprendizagem deve ser um processo amplo de coleta de dados, que contemple uma análise quantitativa e qualitativa, com o objetivo de “verificar o nível de execução das tarefas escolares, desenvolvimento anterior da criança, comportamentos em sala de aula, opinião do professor, ambiente familiar e social, aptidões, métodos de aprendizagem, métodos de avaliação da aprendizagem e outros aspectos referentes ao ambiente e ao aluno”. Assim, a avaliação da aprendizagem em sala de aula, maneira mais conhecida da avaliação educacional, não deve ser a única forma existente de avaliação, conforme enfatiza Freitas (2009).

A avaliação inicial e referencial do professor pode ser considerada como critério útil para a identificação e investigação de crianças com e sem dificuldades, uma vez que alguns estudos, como os de Capellini, Tonelotto, Ciasca (2004), mostraram coerência entre o julgamento dos professores e os resultados de testes psicométricos. Desta forma, a percepção inicial das alterações na aprendizagem escolar deve ocorrer por meio de um diagnóstico ou sondagem pedagógica como forma de identificar e prevenir problemas na aprendizagem da leitura e escrita.

No entanto, de acordo com Feitosa (2006), pode existir a possibilidade de algum viés ou discordância neste processo, ou seja, ocorrer do professor julgar mais negativamente o desempenho acadêmico de alunos com problemas de conduta e comportamento, comparando-se com os resultados obtidos por esses alunos em testes padronizados. De acordo com o autor, é aconselhável o uso associado de testes padronizados e a percepção dos professores sobre o rendimento dos alunos.

Do mesmo modo, a partir das considerações de Nikaedo, Kuriyama e Macedo (2007, p. 192), a utilização de instrumentos padronizados e normatizados apresenta algumas vantagens, tais como:

Os resultados não estão tão sujeitos ao julgamento subjetivo de cada professor; possibilitam caracterizar melhor o padrão de leitura e escrita de cada estudante; permitem a elaboração de estratégias específicas de intervenção em função das dificuldades apresentadas pelos alunos; possibilitam o estabelecimento de medidas objetivas de comparação entre escolas com metodologias e orientações pedagógicas diferentes e permitem o acompanhamento mais preciso do desenvolvimento do escolar ao longo do ano.

A aprendizagem da leitura e escrita em crianças é tema predominante nos meios educacionais, mas também vem sendo amplamente estudados por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento como psicologia, sociologia, linguística, pedagogia e a fonoaudiologia. (SALLES e PARENTE, 2007).

Conhecer as estratégias destas habilidades utilizadas por alunos nos anos iniciais de escolarização é um requisito essencial para a prevenção, identificação e tratamento das dificuldades de leitura e escrita. Porém, segundo Santos (2006), muitos fatores podem influenciar no processo de alfabetização da criança: o apoio da família, a adaptação ao ambiente escolar, a atuação do educador como facilitador, o repertório psicomotor, entre outros.

Portanto, de acordo com Capellini e Souza (2008), a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo e difícil para as crianças em fase da alfabetização. Estas aprendizagens envolvem habilidades cognitivas e motoras que exigem dos escolares o uso dos componentes sensório-motores e perceptivos, ou seja, a capacidade de codificação das palavras e a ação motora adequada no ato de escrever.

De acordo com Fonseca (1995a.), a ação é o primeiro pressuposto universal da comunicação, devido à mesma preceder a linguagem em termos filogenéticos e ontogenéticos. Sendo assim, é fundamental a automatização da tonicidade e da equilíbrio para a aquisição de muitas funções psíquicas superiores e a lateralidade assume papel importante neste processo. Talvez por isso a linguagem não se desenvolva convenientemente enquanto os programas de tonicidade, equilíbrio e lateralização não estiverem devidamente integrados e automatizados.

As crianças disléxicas geralmente apresentam sinais disfuncionais vestibulares e proprioceptivos, além de confusão na lateralidade.

Neste sentido, segundo Gardiola, Ferreira, Rotta (1998, p. 283), “o aprendizado é processo complexo, dinâmico, estruturado a partir de um ato motor e perceptivo, que, elaborado corticalmente, dá origem a cognição”. Os distúrbios de áreas específicas do sistema nervoso central (SNC), relacionadas com a noção do esquema corporal, do espaço e do tempo e da lateralidade, podem resultar em problemas na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo (dislexia, disgrafia e discalculia).

De acordo com Nunes et al., apud Salles e Parente (2007), nas pesquisas nacionais disponíveis sobre o tema, a diversidade de perspectivas teóricas e de formas de avaliação é grande, dentre elas, algumas avaliações correntes utilizam tarefas de fatores associados à leitura e escrita, como lateralização, orientação direita-esquerda, discriminação visuoespacial, habilidades hoje consideradas periféricas às habilidades lectoescrita.

Fonseca (1995b) destaca que tanto o estabelecimento quanto o conhecimento da lateralidade é importante no desenvolvimento da orientação e relação espacial, interferindo diretamente no processo de alfabetização. Sendo assim, é importante avaliar a lateralidade dos alunos, ou seja, a preferência da utilização de uma das partes simétricas do corpo: mão, olho e perna e sua implicação na aprendizagem escolar.

Através deste estudo será possível demonstrar se crianças com lateralidade definida, ou seja, quando a mão o olho e o pé obedecem à dominância funcional de um lado do corpo, demonstram um bom desempenho nas habilidades de leitura e escrita, fator relevante para futuras intervenções no processo ensino-aprendizagem.

O interesse pelo tema do estudo surgiu da experiência na área da avaliação do desempenho escolar, adquirida durante a participação como colaboradora, aluna especial e aluna regular de projetos de pesquisa e extensão vinculados ao Programa de Mestrado em Ciências do Movimento Humano, nas disciplinas Desenvolvimento Humano e Seminário Sobre Desenvolvimento Motor.

Sabendo-se da importância que o desenvolvimento global da criança e o aprendizado da leitura e da escrita influenciam em sua formação e vida futura como

cidadã atuante na sociedade, na qual a alfabetização escolar é a instrução básica rumo ao sucesso deste processo, surge a justificativa para a realização deste trabalho.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- ✓ Caracterizar e comparar o desempenho escolar da leitura, escrita e lateralidade em escolares matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis-SC.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Caracterizar a leitura de letras, sílabas e palavras; o desempenho da leitura de textos e o nível de compreensão de textos em escolares do Ensino Fundamental;
- ✓ Caracterizar a reprodução escrita de palavras, sílabas e frases através da cópia; o desempenho no ditado e o desempenho na escrita espontânea em escolares do Ensino Fundamental;
- ✓ Verificar a dominância lateral das mãos, olhos e pés dos alunos, geral e específica;
- ✓ Analisar a diferença das médias do desempenho na leitura, na escrita e desempenho geral no MDE, entre os diferentes grupos de acordo com a dominância lateral geral;

1.3 HIPÓTESES

- ✓ H1 – Espera-se que no final do 3º ano do Ensino Fundamental os escolares estejam desempenhando com sucesso o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, lendo, escrevendo e compreendendo.
- ✓ H2 – Acredita-se que a lateralidade definida dos alunos pode influenciar em seu desempenho na leitura e na escrita.

1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

O estudo foi proposto a avaliar o desempenho escolar em leitura e escrita de alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental de cinco (5) Escolas Básicas Municipais de Florianópolis/SC, que abrange os bairros: Córrego Grande, Itacobubi, João Paulo, Rio Tavares e Serrinha.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A LATERALIDADE E O DESEMPENHO ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO

Há muitos anos estuda-se a história do desenvolvimento motor e cognitivo, buscando conhecer e compreender como ocorre a aprendizagem, bem como qualquer estímulo que caracterize a individualidade, a homogeneidade e a heterogeneidade do ser humano (Pereira, 2005).

Em Piaget (1973), as aprendizagens escolares como ler, escrever e contar são aprimoradas a partir das aprendizagens anteriores adquiridas, ou seja, por meio das experiências e da exploração do mundo externo pela sua percepção, assimilação e, por fim, adaptação, possibilitará o seu desenvolvimento psicomotor e cognitivo.

Na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, por volta de 7 anos, a criança utiliza palavras que indicam noção de tempo (antes, depois, agora, ontem e amanhã) e de espaço (em cima, em baixo, atrás, na frente), tem condições de estabelecer as relações de causa-efeito e de seriação, sendo que essas relações irão se aprimorar conforme a evolução do desenvolvimento da criança Limongi apud Pereira (2005).

Portanto, de acordo com Capellini e Souza (2008), a aprendizagem da leitura e da escrita é:

Um processo complexo e difícil para as crianças em fase de alfabetização. Estas aprendizagens envolvem habilidades cognitivas e motoras que exigem dos escolares o uso dos componentes sensório-motores e perceptivos, ou seja, a capacidade de codificação das palavras e a ação motora adequada no ato de escrever (p.55).

Desta forma, é fundamental a automatização da tonicidade e da equilíbrio para a aquisição de muitas funções psíquicas superiores. Neste sentido, a lateralidade assume papel importante na organização das funções psíquicas superiores, talvez por isso a linguagem não se desenvolva convenientemente enquanto os programas de tonicidade, equilíbrio e lateralização não estiverem devidamente integrados e automatizados. As crianças disléxicas geralmente

apresentam sinais disfuncionais vestibulares e proprioceptivos, além de confusão na lateralidade (Fonseca, 1995a).

Portanto, Romero (1988) aponta algumas considerações como importantes na relação da lateralidade com a aprendizagem:

- a) Os problemas de leitura e escrita apresentam relação espacial entre a criança e o seu meio; e o fator lateralização, unido ao de orientação e estruturação do esquema corporal e estruturação temporal, interferem diretamente nesse problema;
- b) A consciência da lateralidade e da discriminação direita/esquerda poderá auxiliar a criança a perceber movimentos do corpo no espaço e no tempo, sendo através da educação do corpo que a criança irá afirmar definitivamente a lateralidade;
- c) Para o desenvolvimento da criança é importante não forçá-la a lateralização esquerda ou direita, e sim deixá-la fazer sua escolha;
- d) A lateralidade não tem conseguido provar, por si só, que é responsável pelas dificuldades escolares.

2.1.1 Lateralidade: definição, hipóteses, desenvolvimento e perturbações

O termo lateralização vem do latim e quer dizer “lado”. Para Boscaine (1997), esta relacionada aos processos maturativos, neurobiológicos, de natureza interna, como em processos de origem externa.

Atualmente tem sido tema para muitos autores que se dedicam ao estudo da psicomotricidade. Encontra-se relacionada com a lateralização hemisférica, uma vez que esta é responsável pela manifestação de comportamentos motores e sensitivos, do lado direito ou esquerdo do corpo (ROCHA, 2008).

Segundo Faria (2004, p. 83), lateralidade tem relação com o conhecimento do próprio corpo, contudo, não depende unicamente do desenvolvimento cognitivo, “mas também da percepção, formada tanto de sensações visuais, táteis, sinestésicas e, em parte, da contribuição da linguagem, que ajuda a precisar os conceitos, estabelecendo a distinção entre o seu eu e o mundo exterior”.

De acordo com Oliveira (2001), por lateralidade entende-se, pois, o predomínio de um lado do corpo sobre o outro, em três níveis: mão, olho, e pé. O lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e mais rapidez, mas o outro lado é igualmente importante, pois ele auxilia esta ação, inclusive, os dois lados funcionam de forma complementar.

A dominância ocular pode ser percebida quando pedimos ao sujeito que, por exemplo, olhe por um caleidoscópio ou um buraco de fechadura. Para observar a dominância dos membros inferiores, solicitamos à criança para chutar uma bola em um determinado alvo e verifica-se qual o pé que teve mais facilidade, isto é, qual apresentou mais precisão, mais força, mais rapidez e também mais equilíbrio. Portanto, se uma pessoa tiver a mesma dominância nos três níveis – mão, olho e pé – do lado direito, diremos que é destra homogenia, e sinistra homogenia, se for o lado esquerdo.

Aparentemente, quanto mais consistente e homogênea a lateralidade, mais facilmente as habilidades serão desenvolvidas.

De acordo com a definição de lateralidade, Faria (2004), os sujeitos podem ser classificados da seguinte forma:

- Destro: quando existe um predomínio claro, estabelecido do lado direito na utilização dos membros e órgãos;
- Sinistro ou canhoto: quando o referido predomínio se faz presente do lado esquerdo;
- Cruzado: refere-se ao sinistro contrariado, ou seja, aquele que tem sua dominância discordante entre um ou outro órgão dos sentidos e entre um membro e outro.
- Indefinida: quando a dominância é discordante num mesmo órgão ou membro, ou seja, não há dominância estabelecida.

Para Rosa Neto (2002), a preferência lateral, direita ou esquerda, dos seguimentos corporal, sensorial e neurológico (mão, pé, olho, ouvido e hemisfério cerebral) encontra-se ligada a maturação que ocorre durante o processo evolutivo do ser humano. Ela depende basicamente de fatores genéticos e ambientais onde, por

volta de seis anos a criança tem condição de manifestar sua preferência lateral com segurança.

Visão histórica:

Associados, respectivamente, ao bem e ao mal, a divisão entre direita e esquerda persiste nas expressões: “entrar com pé esquerdo” é começar algo mal, mas ser o “braço direito” significa ser fiel e prestativo.

Há alguns anos, a concepção religiosa e moral, associava o lado direito à verdade, bondade, coisas boas e sacras; e o lado esquerdo, ao profano, ruim, caráter mal formado. Vale ressaltar que o termo “sinistro” vem do latim “sinistrum”, cujo significado é anormal, funesto, terrível, sentido esse, ainda hoje, muitas vezes empregado (OLIVEIRA, 2001).

Hipótese da Hereditariedade:

Teoria que tenta explicar a preferência lateral pela transmissão hereditária. De acordo com Linke e Kersebaum (2006), a probabilidade de que duas pessoas destros tenham filho canhoto é de apenas 9,5%. As chances aumentam para 19,5% se um dos pais for canhoto e para 26% caso ambos sejam. Mas a característica também pode ser explicada pela tentativa da criança de imitar os pais. Pesquisas realizadas com gêmeos mostra que em cada cinco grupos de gêmeos idênticos um tem um canhoto e outro destro, apesar de ambos terem o mesmo material genético.

A hipótese é enfraquecida pelos resultados obtidos por Peter Hepper e sua equipe da Universidade Queen's em 2004, citados por Linke e Kersebaum (2006). Os psicólogos usaram o ultrassom para mostrar que na 15ª semana de gravidez os fetos já têm preferência quanto ao dedo a ser chupado e na maioria dos casos, que se mantém após o nascimento. De acordo com Hepper (2004), com 15 semanas o cérebro ainda não controla o movimento dos membros. No entanto, o autor especula que os fetos tendem a preferir o lado do corpo que está se desenvolvendo mais rápido e que seus movimentos influenciam o desenvolvimento cerebral. Porém, não se sabe se essa preferência inicial é temporária ou persiste durante o

desenvolvimento e a infância. A determinação genética também é refutada pelo fato de que as crianças não se decidem pela direita ou pela esquerda até os 2 ou 3 anos.

Nos anos 20, os pesquisadores apontaram uma alta incidência de canhotos entre crianças que nasceram de parto difícil. Descobriram que muitos canhotos sofriam de transtornos de aprendizado e de epilepsia e que doenças neurológicas comuns predominavam nos gêmeos: ora, estes apresentam incidência mais alta de canhotos (LINKE e KERSEBAUM, 2006).

Para Oliveira (2001), o fato é que a preferência lateral pela transmissão hereditária ainda permanece desconhecido, mas para pesquisadores como Ajuriaguerra e Guillermo o fator hereditário não deve ser rejeitado, mas outros fatores são necessários para explicar o desenvolvimento da lateralidade.

Hipótese da dominância cerebral:

Segundo esta teoria, existe uma dominância em um dos lados do cérebro, e que funciona de forma cruzada. Isto quer dizer que, no destro, encontramos uma dominância do córtex cerebral esquerdo; e no canhoto, o hemisfério cerebral direito controla e coordena as atividades do lado esquerdo (OLIVEIRA, 2001).

De acordo com Lucena et al. (2010), as questões sobre lateralidade vêm sendo aprofundada desde a abordagem de Paul Broca sobre dominância cerebral hemisférica, em 1861. Desde então muito se discute sobre o predomínio de um dos hemisférios cerebrais nas manifestações comportamentais e funcionais do ser humano.

A maior parte daquilo que hoje se sabe sobre a base cerebral da atividade psicológica foi obtida pela investigação neuropsicológica de pacientes com lesões cerebrais localizadas.

Após vários experimentos com pacientes submetidos a cirurgias, os neurocientistas descobriram que os dois hemisférios percebem, aprendem e recordam de forma independente, embora o tipo de processamento e o nível de desempenho variem (LINKE e KERSEBAUM, 2006). O lado esquerdo é especialmente poderoso nas funções analíticas, como o processamento da linguagem, ao passo que o direito está mais capacitado para tarefas espaciais e

musicais. O hemisfério esquerdo processa sensações e pensamentos como se fossem elementos discretos, enquanto o direito interpreta tais dados como um todo. Para as funções superiores, como o aprendizado, os dois lados funcionam conjuntamente, porém, a principal exceção diz respeito à linguagem.

Na pesquisa de Brenda Milner e Theodore Rasmussen (1975), do Instituto Neurológico de Montreal apud Linke e Kersebaum (2006), indicou que 96% dos destros, a linguagem é processada de forma muito intensa no hemisfério esquerdo, no entanto, a correlação não é tão clara para os canhotos, pois, dois terços deles, o hemisfério esquerdo é também o mais ativo processador da linguagem. Mas para o terço restante, ou o lado direito é predominante ou ambos os lados funcionam de forma igual, controlando diferentes funções relacionadas à linguagem. Não é claro por que o controle da linguagem deve envolver também os movimentos corporais. Detalhes fisiológicos favorecem o hemisfério esquerdo, de forma que um impulso advindo daí alcance mais rapidamente a corda vocal, dando ao lado esquerdo uma vantagem na produção da linguagem.

Ainda de acordo com os autores, alguns pesquisadores, como o psicólogo evolutivo Michael C. Corballis, da Universidade de Auckland, Nova Zelândia, acreditam que os gestos estão na origem da linguagem, ou seja, os gestos são anteriores às palavras e ajudaram no seu surgimento. Portanto, se o hemisfério esquerdo dominou a fala, deve ter controlado também os gestos e, como ele controla o lado direito do corpo, a mão destra se desenvolveu mais.

Hipótese da influencia do meio psico-social-afetivo e educacional:

Segundo esta hipótese, a preferência por uma determinada lateralidade se dá através do aprendizado, ou seja, aprendemos a escrever com a mão direita ou esquerda, de acordo com o nosso meio, seja por imposição, por imitação, por questão afetiva, etc. (OLIVEIRA, 2001). Desta forma, não deveria haver problema algum oriundo da escolha da mão preferencial, no entanto acredita-se que nenhuma dessas teorias sozinhas é suficiente para explicar o fenômeno da lateralidade, pois ela é resultado da associação de diversos fatores.

De acordo com a autora, até um ano de idade não se percebe nenhuma preferência pelo uso de uma das mãos, ou seja, a criança é ambidestra, mas a partir de então, uma se torna mais ligeira e hábil, apresentando mais facilidade para segurar os objetos. A lateralidade, portanto, começa a se evidenciar nesse período, mas só podemos falar em dominância propriamente dita entre 6 e 7 anos.

Em Faria (2001), a relação existente com os pais poderá tornar-se prejudicial para a lateralização da criança, à medida que esta é forçada a usar um dos lados do corpo numa idade que ainda prevalece à bilateralidade. A criança precisa experimentar os dois lados sem interferência, precisa se descobrir e os pais não devem direcioná-la (OLIVEIRA, 2001).

Se a criança pequena manifesta tendências para o sinistrismo e for pressionada a não fazê-lo e caso a criança permaneça orientando-se dessa forma (lado esquerdo) e as pressões continuarem, isto poderá acarretar danos à motricidade e a sua orientação espaço-temporal. Somente na época das aprendizagens pré-escolares de ler e escrever é que poderão manifestar-se perturbações da lateralidade no momento de escolher uma mão em vez da outra. Muitos professores tendem a dirigir a mão de seus alunos, e houve um tempo que eles amarravam a mão esquerda das crianças nas costas para que só a direita permanecesse livre para escrever. Portanto, segundo Faria (2001), é aconselhável não impor, mas sim favorecer a escolha feita pela criança, pois a lateralidade contrariada contribui para o surgimento de problemas na aprendizagem escolar. A proporção de destros é, sem dúvida, muito maior do que a de canhotos. Existem muitos estudos que comprovam isto como, por exemplo, Guillarme e Holle apud Oliveira (2001). O meio ambiente em que vivemos foi feito pelo e para o destro, segundo a autora, desde objetos mais simples como tesoura, régua, algumas carteiras em sala de aula até a nossa escrita. Ela é realizada da esquerda para a direita e de cima para baixo e isto favorece o destro.

Portanto, fisiologicamente, os canhotos escrevem de forma diferente dos destros e apresentam duas espécies de dificuldades: as motrizes, pois os movimentos centrípetos da mão são mais fáceis de realizar e ele tende a inclinar a mão ao escrever; e as visuais, pois, enquanto escreve, ele esconde com a mão o que acabou de realizar. Sua postura também é prejudicada com o tempo, pois o

canhoto pode pender a cabeça ou até deitar sobre a carteira para ler o que escreve. Estas dificuldades e mais as afetivas, pois muitos canhotos se vêem como diferentes e anormais, contrariando assim, a sua lateralidade. Principalmente quando imita uma pessoa que tenha lateralidade diferente da sua, como por exemplo, imitar os gestos dos seus pais (OLIVEIRA, 2001).

Principais perturbações da lateralidade:

O problema reside quando a criança apresenta uma lateralidade cruzada ou é mal lateralizada (OLIVEIRA, 2001, p. 71-74).

1. Dificuldade em aprender a direção gráfica;
2. Dificuldade em aprender os conceitos esquerda e direita: uma criança toma seu corpo como referência no espaço e, se ela se confunde ou não conhece sua dominância, pode não perceber o eixo de seu corpo e conseqüentemente será difícil saber qual lado é o direito ou o esquerdo;
3. Comprometimento na leitura e escrita: ritmo lento na escrita e caligrafia ilegível, talvez não tenha força e precisão suficiente para imprimir velocidade;
4. Má postura: podendo resultar em um desestímulo decorrente do esforço;
5. Dificuldade de coordenação fina: pode haver imprecisão dos movimentos finos;
6. Dificuldade de discriminação visual: pode haver confusão nas letras de direções diferentes como d, b, p, q;
7. Perturbações afetivas que podem ocasionar reações de insucessos e baixa auto-estima;
8. Aparecimento de maior número de sincinesias¹;
9. Dificuldades de estruturação espacial, pois esta faz parte integrante da lateralidade;

¹ Comprometimento de alguns músculos que participam e se movem, sem necessidade, durante a execução de outros movimentos envolvidos em determinada ação. É involuntária e geralmente inconsciente.

Levando tudo isso em consideração, ainda de acordo com a autora:

A lateralidade é importante porque permite à criança fazer uma relação entre as coisas existentes no seu meio. Dizemos que uma criança que já tenha uma lateralidade definida e que esteja consciente dos lados direito e esquerdo de seu corpo está apta para identificar esses conceitos no outro e no espaço que a cerca. Obedece, portanto, a alguma etapas: primeiro assimila os conceitos em si mesma, depois os objetos em relação a si mesma. Em seguida, descobre-os no outro que está a sua frente e finalmente nos objetos entre si. (OLIVEIRA, 2001, p.72)

Sendo assim, a lateralidade representa a conscientização integrada e simbólica dos dois lados do corpo, esquerdo e direito. Dessa conscientização decorrerão as relações de orientação frente aos objetos, às imagens e aos símbolos, razão pela qual a lateralidade vai interferir na aprendizagem escolar de maneira decisiva. (BOBBIO, et al. 2006).

2.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Estudiosos das mais diversas áreas de conhecimento humano vêm buscando resposta para estas questões: como o ser humano aprende e como se cria as melhores condições para que o aprendizado ocorra na escola? Para os primeiros filósofos, a dúvida consistia em saber se as pessoas possuem saberes inatos ou se é possível ensinar alguma coisa a alguém (SANTOMAURO, 2010). Historicamente, pode-se demarcar quatro momentos básicos:

- Inatismo: Platão (427-347 a.C.) defende que, os indivíduos nascem com saberes adormecidos, ou seja, que o conhecimento se dava organicamente e que bastava ir se desenvolvendo para que o conhecimento inato surgisse e também fosse se desenvolvendo. Tal concepção motivou um tipo de ensino que acredita que o educador deve interferir o mínimo possível, apenas trazendo o saber à consciência e organizando-o;
- Empirismo: Aristóteles (384-322 a.C.), afirma que, embora as pessoas nasçam com capacidade de aprender, elas precisam de experiências ao longo da vida

para que se desenvolva. A fonte do conhecimento são as informações captadas do meio exterior pelos sentidos. Corrente favorável a um ensino pela imitação - na escola, as atividades propostas são as que facilitam a memorização, como a repetição e a cópia;

- **Construtivismo:** Jean Piaget (1896-1980), de acordo com esta linha, o sujeito tem potencialidades e características próprias, mas, se o meio não favorece, elas não se concretizam. Pela concepção construtivista, o professor deve criar contextos, conceber ações e desafiar os alunos para que a aprendizagem ocorra.
- **Interacionismo:** Vygotski (1986-1934) defende que, as mudanças que ocorrem no sujeito, ao longo de seu desenvolvimento, estão ligadas à interação dele com a cultura e a história da sociedade da qual faz parte. Para ele, a linguagem tinha papel fundamental na mediação entre as relações sociais e a aprendizagem (REGO, 2003).

Neste sentido, de acordo com Demo (2009), aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é co-autor do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse enfoque, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente.

Barreto (2000, p.33) ressalta que “aprendizagem refere-se à modificação de atitudes e comportamentos; busca de informações; aquisição de habilidades; adaptação às mudanças e aquisição de conhecimento”. É, portanto, vivenciando, explorando, experimentando, descobrindo, manipulando e se percebendo, que a criança poderá integrar-se, organizar-se, modificando, assim, hábitos e sentimentos.

Piaget e Vygotsky estudaram o desenvolvimento intelectual da criança, por diferentes questões e problemas. Piaget em seus estudos, diz que toda aquisição de conhecimento se dá num processo inacabado, onde existem mecanismos orgânicos que possibilitam a construção das ações, porém, a partir de uma interação com o meio, é que o sujeito adquire conhecimento. Vygotsky estava preocupado com a questão de como os fatores sociais e culturais influenciavam o desenvolvimento

intelectual. Na sua teoria, as crianças interagindo com agentes sociais mais instruídos, constroem e internalizam o conhecimento (SAYEGH, 2006).

Ainda de acordo com a autora, quanto à aprendizagem e desenvolvimento, tanto Piaget como Vygotsky acreditavam no desenvolvimento e na aprendizagem, no entanto, seus pontos de vista sobre o relacionamento eram diferentes. Para Vygotsky a aprendizagem é a força propulsora do desenvolvimento intelectual, enquanto que para Piaget o próprio desenvolvimento é a força propulsora. Na concepção de Piaget, o nível de desenvolvimento coloca limites sobre o que pode ser aprendido e sobre o nível da compreensão possível daquela aprendizagem, onde cada pessoa tem um ritmo, não podendo ir além daquele estágio adquirido.

Enquanto que, na teoria de Vygotsky, os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento progride de forma mais lenta, indo atrás do processo de aprendizagem, ou seja, ocorre de forma sequencial (REGO, 2003).

Ainda na abordagem de Vygotsky, Rego (2003) cita que a linguagem tem papel importante na constituição do pensamento e da consciencia. Nesse aspecto, é importante observar a relação que a criança estabelece desde cedo entre pensamento, linguagem e ação. A linguagem, além da função de comunicação, exerce a função de mediadora entre o sujeito e o objeto, na organização e planejamento da ação, na regulação do comportamento e, em todas as demais funções psíquicas superiores do sujeito (memória, percepção e atenção).

2.2.1 Aquisição e desenvolvimento da linguagem humana

A linguagem é o instrumento de comunicação humana que distingue o homem dos outros seres, no entanto, a evolução da linguagem falada não deixa traços no registro histórico e nem exatamente quando ela se originou². Mesmo que alguns cérebros primatas tenham regiões que possam funcionar como área de

² O que se sabe é que em meados do século XVIII, dois filósofos franceses (Herder, Condillac e Rousseau) já discutiam sua origem. As concepções deles sobre a gênese da linguagem são semelhantes. Para eles, a linguagem tem origem nos gestos demonstrativos e imitativos e nos gritos naturais (SANTOS, 2006).

linguagem primitiva, apenas os humanos possuem a capacidade inata de gerar discurso e entender a linguagem (PINTO, 2009).

Diversos fatores levam a crer que exista um padrão biológico inato para sua produção, tais como: apenas o homem tem um tipo de linguagem que permite a construção de novos significados a partir de novas combinações; o único ser que percebe, memoriza, capta o significado das coisas; produz e cria novas configurações acústicas; todos os idiomas possuem importantes traços em comum; e, principalmente, todos os seres humanos têm linguagem, a menos que haja alguma perturbação. Ela pode se dividir em: linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento e linguagem exteriorizada, que se realiza através da fala, da escrita e dos gestos (KROON, 1999).

Contudo, França, et. al (2004), assinalam que a linguagem é um sistema de princípios e regras que permitem ao falante codificar significados em sons e ao ouvinte decodificar sons em significado, que permite ao falante e ao ouvinte criar e entender um conjunto de sentenças gramaticais.

No entanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas apenas por fatores congênitos, estão, na verdade, relacionadas às atividades praticadas de acordo com o contexto cultural em que o indivíduo se desenvolve (MOUSINHO, et al. 2008).

Sendo assim, para Santos (2006, p.38), “a linguagem constitui um dos eixos básicos do desenvolvimento do sujeito/criança, dada sua importância na formação, interação, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento”. É um sistema no qual sons, símbolos e gestos são usados para comunicar-se de inúmeras maneiras, utilizando praticamente todos os sistemas sensoriais para perceber e interpretar os sinais que o sistema motor de outra pessoa produz.

Nesse sentido, nas palavras de Pedroso e Rotta (2006), o desenvolvimento da linguagem segue uma sequência mais ou menos constante e dependente, em parte, pela programação genética e também de ouvir a fala das outras pessoas (estímulo ambiental). As crianças pequenas discriminam com facilidade a fonologia, pois, através de palavras, como “não”, “dá” e “espera” servem principalmente para organização do seu comportamento e desenvolver gradualmente o freio inibitório.

Do mesmo modo, a partir das considerações de Borges e Salomão (2003), essa habilidade é considerada a primeira forma de socialização infantil. Através dela a criança tem acesso a valores, crenças e regras, adquirindo assim, os conhecimentos de sua cultura antes mesmo de aprender a falar.

Estudos ligados a neurociências e trabalhos em outras áreas, como fonoaudiologia, linguística, pedagogia, psicologia, filosofia e a antropologia têm contribuído muito para que se conheça o tema linguagem, (ROTTA, 2006). À vista disso, o interesse de tantos especialistas, mostra ser esse assunto multidisciplinar da maior importância na comunicação interpessoal, revelando características metodológicas diversas, tanto na sua conceituação como em sua semiologia.

Sendo assim, a comunicação humana, na forma de comportamento da fala e da linguagem, depende diretamente dos processos que ocorrem no sistema nervoso.

Comparando com outras espécies, o cérebro humano é menos simétrico em termos de funções. Para Pinto (2009), a linguagem é um exemplo claro desta disparidade entre os hemisférios, onde a grande maioria das pessoas tem as áreas principais dessa habilidade no lado esquerdo do cérebro, embora alguns poucos tenham essa função distribuída nos dois lados e poucos as tenham apenas no lado direito (cerca de 20% dos canhotos). Geralmente, a linguagem esta associada ao lado “dominante” cerebral, ou seja, ao que controla a mão mais competente.

Para a mesma autora, é no hemisfério esquerdo que se encontram as mais importantes habilidades linguísticas, tais como a de reconhecimento, entendimento e geração da fala. O direito, porém, processa aspectos mais discretos da linguagem como, entonação da voz e melodia, necessários para a obtenção da compreensão “total”. Diferentes tipos de tarefas de linguagem ativam uma série de áreas distintas do cérebro, mas as áreas-chave só são acionadas quando a linguagem se transforma em sentido. Este processo ocorre principalmente nas áreas de Broca e de Wernicke.

Nesse caso, de maneira geral, “as palavras são entendidas pela área de Wernicke e articuladas pela de Broca. Um conjunto de fibras de tecido nervoso (fascículo arqueado) conecta essas duas áreas” (PINTO, 2009, p. 164). A autora explica que a área de Wernicke é cercada por outra, conhecida como área de

Geschwind. Quando uma pessoa ouve palavras faladas, essa área faz a correspondência entre os sons e os sentidos e neurônios especiais nela situado, os quais auxiliam a produzir a compreensão total, combinando as diversas propriedades das palavras (som, visão e sentido). Quando uma pessoa fala, o processo ocorre ao contrário: a área de Wernicke encontra a palavra certa para corresponder ao pensamento que será expresso. A palavra escolhida passa então à área de Broca pelo fascículo arqueado (ou, possivelmente pela área de Geschwind), transformando as palavras em sons pelo movimento da língua, boca e maxilar em posição requerida e ativada pela laringe.

Os aspectos linguísticos, psicológicos e socioculturais no processo da aquisição da linguagem oral e o desenvolvimento da inteligência têm sido estudados por diversos teóricos e temas de muitas pesquisas e algumas discussões.

Na teoria Piagetiana, de acordo com Santos (2006), o desenvolvimento das crianças são propostos em estágios, sendo elas classificadas por períodos, onde o conhecimento é construído pela interação do sujeito com o meio. O surgimento da linguagem ocorre no final do estágio sensório-motor, por volta dos 18 meses. Acontece assim, o desenvolvimento das funções simbólicas, constituídos pela relação entre significado (o que se quer representar) e o significante (o representante), além do desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada. Vygotsky explica o desenvolvimento da linguagem e do pensamento como tendo origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre crianças e adultos. Atribui à atividade simbólica, viabilizada pela fala, permitir a criança começar a controlar o ambiente e o próprio comportamento. O instrumento da linguagem é trazido pela internalização da ação e do diálogo e entende o processo como uma reconstrução interna de uma operação externa.

O linguísta Noam Chomsky do Instituto de Tecnologia de Massachusetts incluiu o estudo da linguagem na área da psicologia. Ele é considerado o criador da gramática gerativa, também uma teoria sobre a aquisição da linguagem, LESSMOLLMANN (2008). Seus estudos fundamentam-se na tese de que todas as sentenças gramaticais de uma língua podem ser geradas a partir de um conjunto único de regras. Essas regras são baseadas em certos princípios gerais, concebidos como propriedades universais da linguagem e biologicamente determinadas, isto é,

inatas. Toda criança normal nasce com um "órgão da linguagem" embutido no seu sistema nervoso central, mais ou menos como o processador central de um computador, que contém as regras básicas de sua operação.

Questões relacionadas ao processo de aquisição da linguagem, se foram os genes ou o ambiente que levaram nossa espécie à linguagem, ainda são objeto de discussão.

Segundo Mousinho, et al. (2008, p. 304), "o desenvolvimento da linguagem implica na aquisição plena do sistema linguístico que nos possibilita a inserção no meio social, a possibilidade de assumir a nossa identidade, além dos aspectos cognitivos". No entanto, existem transtornos que acometem a criança e causam atrasos na aquisição e no desenvolvimento da linguagem. Até mesmo um atraso simples pode dificultar o amadurecimento e a experimentação da linguagem necessária para a aquisição formal da leitura/escrita. Sua imaturidade linguística irá refletir no vocabulário reduzido e no conhecimento de mundo restrito, trazendo repercussões na interpretação de textos e na elaboração de histórias escritas.

Ainda de acordo com os autores, falhas na aquisição e no desenvolvimento fonológico, podem refletir na leitura e/ou na escrita e levar a criança, por exemplo, a trocar, omitir ou transpor fonemas ou grafemas. Quanto ao Distúrbio Específico da Linguagem (DEL), a criança com esse problema pode apresentar dificuldade na análise fonológica e memória. Nas alterações de ordem semântico-pragmáticas estão associadas à rigidez dos pensamentos e pouca flexibilidade no raciocínio, a dificuldade em atribuir sentido além do literal, associar palavras ao seu significado e compreender a linguagem falada.

Ao comentar sobre os transtornos de linguagem, Pedroso e Rotta (2006) relatam que são problemas comuns na infância, com uma prevalência média de 5% das crianças pré-escolares e recém-entradas na escola, incidindo em 2 a 4 meninos para cada menina. Das crianças com problemas de linguagem com menos de cinco anos, 60% terão algum distúrbio do aprendizado, sendo a dislexia o principal deles. As pesquisas indicam ainda que essas crianças podem apresentar alterações de comportamento e de conduta, entre elas, o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH).

Sendo assim, para Santos (2006), a linguagem humana é a única na natureza com capacidade de simbolizar pensamentos simples e complexos, concretos e abstratos, onde suas modalidades envolvem sistemas de expressão e compreensão.

2.3 A LEITURA E A ESCRITA

A leitura e escrita em crianças são as formas de linguagem mais avaliadas pela escola, tema predominante nos meios educacionais, mas também tem sido foco de pesquisas em áreas como a psicologia do desenvolvimento, a psicologia cognitiva, a linguística e a fonoaudiologia.

De acordo com Araujo, Minervino (2008), ler e escrever são habilidades compostas por múltiplos processos interdependentes, geralmente representados por meio de modelos de processamento da informação (memória, atenção, percepção, inferência e dedução) e podem ser estudadas sob vários aspectos: sócio-cultural, afetivo, pedagógico e cognitivo.

A aprendizagem da leitura e da escrita, segundo Capellini e Souza (2008,) é um processo complexo e difícil para as crianças em fase inicial de alfabetização, pois envolve habilidades cognitivas e motoras que exigem dos alunos o uso dos componentes sensório-motores e perspectivos, ou seja, a capacidade de decodificação das palavras e a ação motora adequada no ato de escrever.

Portanto, conhecer as estratégias lectoescrita utilizadas por crianças nos anos iniciais de escolarização é um requisito essencial para a prevenção, identificação e tratamento das dificuldades de leitura e escrita (SALLES e PARENTE, 2007).

Capellini et al. (2009) relatam que para ler, a criança deve adquirir algumas habilidades cognitivas e perceptivo-linguísticas. Portanto, a aquisição da leitura em uma língua cujo sistema de escrita é alfabético, é necessário entender que as letras correspondem a segmentos sonoros menores (os fonemas) e a escrita associa um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico (correspondência grafofonêmica). Sendo assim, para a compreensão do princípio alfabético são necessários três fatores: a consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas; o conhecimento de que essas mesmas unidades repetem-se

em diferentes palavras faladas e a ciência das regras de correspondência entre grafemas e fonemas (CAPELLINI, et al. 2009).

Sob a ótica de Soares (2004), a leitura estende-se de habilidades cognitivas e metacognitivas. Capacidade de traduzir em sons, sílabas sem sentido, habilidade de decodificar símbolos escritos, captar significados, interpretar idéias e eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas e anáforas. Habilidades de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significados combinando conhecimentos prévios e informações textuais, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, refletir sobre o significado do que foi lido, fazendo julgamento sobre o conteúdo e tirando conclusões.

Para essa mesma autora, a escrita também é uma habilidade cognitiva e metacognitiva, incluindo a habilidade motora. É um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e também, de expressar idéias e organizar o pensamento em língua escrita. Engloba desde habilidades de transcrever a fala, via ditado, a ortografia, o uso adequado de pontuação, a capacidade de selecionar informações, de estabelecer metas para a escrita e decidir a melhor maneira de desenvolvê-la.

Pode-se mencionar uma série de outros conceitos com definições múltiplas em torno do ler e escrever, porém neste estudo serão levantadas as questões da leitura e escrita enquanto pesquisa científica.

Muitas pesquisas têm sido realizadas nas áreas da psicologia cognitiva, da neuropsicologia cognitiva e da psicolinguística relacionadas à aquisição e desenvolvimento da lectoescrita, em grande parte baseadas nas alterações que ocorrem neste processo (SALLES, PARENTE, 2002).

Nesse contexto, de acordo com Nikaedo, Kuriyama, Macedo (2007), a avaliação da competência em leitura e escrita exige pressupostos teóricos específicos relacionados à evolução das habilidades cognitivas envolvidas neste processo.

Leitura:

Nas últimas três décadas houve um aumento significativo de estudos que investigam a relação entre a consciência metalinguística e a alfabetização, MOTA (2008). Portanto, o domínio da leitura e da escrita exige conhecimentos de diversos aspectos da linguagem e consciência das características formais desta. (GUIMARÃES, 2003).

Dentre as habilidades metalinguísticas, três se destacam por contribuírem para o sucesso na alfabetização: a consciência fonológica, a consciência sintática e a consciência morfológica. Das três, a mais estudada, é a consciência fonológica, talvez porque as línguas alfabéticas mais regulares podem ser mais dependentes da estrutura fonológica das palavras (MOTA, 2008).

Nesse sentido, de acordo com Guimarães (2003), outros trabalhos de pesquisa consideram a consciência fonológica como preditora do progresso na aquisição da leitura e da escrita. Essa afirmação diz respeito ao uso de analogias, ou seja, a habilidade de perceber que duas palavras rimam. Essa habilidade pode levar a criança tanto a perceber semelhanças ortográficas no final das palavras quanto estabelecer conexões entre padrões ortográficos e sons no final dessas.

Segundo Capovilla e Dias (2008), consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre a estrutura sonora da fala, bem como o conhecimento e habilidade de identificar palavras, sílabas, rimas, aliterações e fonemas, que estão profundamente relacionadas à aprendizagem da leitura e escrita.

Sendo assim, no modelo sobre as diferentes estratégias de leitura e escrita em Frith (1990), explicado e expandido por Capovilla e Capovilla (2003; 2004), a criança passa por três estágios na aquisição de leitura e escrita, que são:

Estágio logográfico: a leitura da criança consiste no reconhecimento visual global de algumas palavras comuns a ela, tais como seu próprio nome, em rótulos e cartazes (por exemplo, Coca-Cola). Se as letras desta palavra forem trocadas, ela não perceberá o erro desde que a forma visual global e o contexto permaneçam iguais aos da palavra correta. No contato com material escrito e das instruções, formais ou informais, a criança começa a ingressar no segundo estágio;

Estágio *alfabético*: a criança compreende que a escrita mapeia a fala e começa a escrever como fala. Ela aprende o princípio da decodificação na leitura (converter as letras do texto escrito em seus sons correspondentes - grafo-fonêmica) e o da codificação na escrita (converter os sons da fala ouvidos em seus grafemas correspondentes - fonografêmica). No início apresenta erros em palavras com irregularidade nas relações entre as letras e os sons (por exemplo, CASA com /z/). Nesse ponto, a criança está entrando no terceiro estágio;

Estágio *ortográfico*: a criança aprende a fazer leitura visual direta de palavras de alta frequência. Entende que há palavras que apresentam irregularidade nas relações letras/sons, por isso, é preciso memorizá-las para que possa fazer uma boa pronúncia na leitura e uma boa produção ortográfica na escrita. Seu sistema de leitura já está maduro, conseguindo ler com maior rapidez e fluência.

De acordo com os autores, quando um novo estágio é alcançado, as estratégias anteriores não são abandonadas, mas sua aplicação e importância relativas diminuem.

Neste caso, a estratégia a ser usada em qualquer dado momento depende do tipo de item a ser lido ou escrito. Por exemplo, materiais como algarismos matemáticos e sinais de trânsito tendem a ser lidos pela estratégia logográfica. Já palavras novas precisam ser lidas pela estratégia fonológica. Finalmente, palavras conhecidas e familiares, ou de composição morfológica evidente, podem ser lidas mais rapidamente pela estratégia lexical de reconhecimento visual direto (CAPOVILLA, et.al., 2004, p.191).

A partir da descrição dessas três etapas, pesquisadores como Ellis e Young (1988) apud Capovilla, et al. (2004), sugeriram que a leitura e a escrita competente se desenvolvem de acordo com um modelo de dupla rota.

Este modelo que têm recebido atenção da comunidade científica, segundo Araujo e Minervino (2008, p. 860), preconiza que: “a leitura em voz alta de um sistema de escrita alfabético pode ocorrer pelo menos de duas maneiras: por meio de um processo visual direto (rota lexical) ou através de um processo envolvendo mediação fonológica (rota fonológica)”.

Nas palavras de Nikaedo, Kuriyama, Macedo (2007), *rota fonológica*, também chamada de perilexical, se caracteriza pela decodificação segmentada das palavras, por meio da conversão grafema-fonema (letra-som). Para que haja compreensão, a

mediação fonológica é fundamental e o significado é resgatado por meio da fala interna. Se usar apenas essa rota, o leitor pode não compreender o que está escrito pelo fato de não acessar o conteúdo semântico.

Já a *rota lexical* permite o reconhecimento da palavra como um todo, ou seja, o reconhecimento ortográfico é direto e o acesso ao conteúdo semântico ocorre sem mediação fonológica, tornando a leitura mais rápida e eficaz. Se usar apenas essa rota, o leitor pode não ser capaz de ler palavras novas ou de baixa frequência de ocorrência na língua.

Diferentes métodos de alfabetização priorizam a utilização de uma das duas estratégias de leitura. Assim, a abordagem fônica priorizaria a utilização da rota fonológica no início do processo de alfabetização, e a abordagem global, a utilização da rota lexical.

Portanto, de acordo com Capellini, et al. (2009), pode-se identificar cinco componentes essenciais necessários para o sucesso da aprendizagem da leitura em crianças da pré-escola: a consciência fonológica, conhecimento dos fonemas, fluência, vocabulário e compreensão, sendo esse o caminho para uma leitura fluente e para a compreensão de textos.

Sendo assim, em Guidetti e Martinelli (2007), ler significa compreender o que foi lido, não basta que o leitor somente decodifique, é preciso que contextualize e atribua significado à leitura.

Para compreender um texto, no entanto, são necessárias diversas operações além das descritas anteriormente (CRUZ e COSTA, 2008). Tendo em vista que o objetivo primordial da leitura é a compreensão, o conhecimento que o leitor possui da linguagem e do mundo lhe ajudaram a dar um sentido ao texto escrito, ou seja, contribui para a compreensão da leitura, além das habilidades exigidas para estabelecer relações, como conhecimento prévio do tema e a elaboração de hipóteses, entre outras.

Para Santos (2006, p. 40), “ler implica em ir além da decifração e decodificação de símbolos gráficos para o alcance de um raciocínio no sentido de construção, compreensão e interpretação de mensagens”.

Escrita:

Atualmente as pesquisas relacionadas à escrita são muito menores comparadas ao campo da leitura e a maioria delas concentra-se nas regras ortográficas e seus usos. Vale lembrar que essas pesquisas, em grande parte, são baseadas nas alterações que ocorrem na aquisição e desenvolvimento dessa habilidade.

Assim, nas palavras de Tabaquim (2008, p. 66),

A escrita é reconhecida como um sistema de comunicação e complemento da linguagem oral, que permite representar o pensamento e a intenção do indivíduo, por meio de sinais convencionais, ideográficos, capazes de transcrever sons verbais, graças ao agrupamento de letras, cuja forma e correspondência fônica, onde cada um ou fonema corresponde a uma letra ou grafem, constituindo-se no alfabeto de uma língua.

Para Crenitte (2008), a linguagem como base anterior é muito importante para o desenvolvimento da leitura-escrita. Assim, as pesquisas nacionais e internacionais descrevem um modelo de processamento da linguagem escrita. Neste modelo, pode existir uma integração que acontece em nível cortical de quatro processadores diferenciados: *fonológico* (base auditiva); *ortográfico* (base visual); *semântico* (significado das palavras) e contextual (melhor significado dentro de um contexto).

Caso haja problemas anteriores de linguagem, essas articulações estarão prejudicadas, interferindo na estrutura do processador ortográfico, as quais no início da alfabetização ainda não está totalmente formada.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), sobre a psicogênese da língua escrita, ao desvendar a trajetória da criança nessa aprendizagem, evidenciaram e caracterizaram as diversas hipóteses construídas durante o período pré-escolar e escolar. Esse aprendizado segue um processo cujas etapas foram descritas nos seguintes termos:

- ✓ Representação pré-silábica: quando a criança consegue relacionar a correspondência entre som e escrita;

- ✓ Representação silábica: quando interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada letra;
- ✓ Representação silábica-alfabética: mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas;
- ✓ Princípios ortográficos: quando então, domina as letras e sílabas.

Sendo assim, nas palavras de Zucoloto e Sisto (2002), para escrever uma palavra que lhe foi ditada, a criança deverá ter adquirido a noção de letra, número, vogal, consoante, palavra e de frase. E principalmente, que domine os processos léxicos, sintáticos e semânticos para escrever uma mensagem coesa e coerente, mesmo que essa mensagem se trate de apenas uma palavra.

Porém, até que o domínio completo da escrita seja alcançado, os alunos apresentam erros de diferentes naturezas e com diferentes frequências, até conseguirem escrever corretamente (DIAS e ÁVILA, 2008). Talvez, porque no caso do português, cuja estrutura gramatical além de ser complexa é cheia de exceções.

Zorzi e Ciasca (2009) relatam que a apropriação da escrita é um processo evolutivo no qual a criança elabora hipóteses ou idéias a respeito do que é a escrita, mostrando diferentes graus de conhecimentos que estão sendo constituídos. Ou seja, não se aprende a escrever de imediato e “erros” estão implícitos nesse processo. “Os “erros” fazem parte da aprendizagem, podendo revelar hipóteses de que as crianças vão, gradativamente, construindo para se chegar a conhecimentos mais aprofundados sobre a escrita”. (p. 407). Porém, a permanência desses erros pode refletir déficits que produzem dificuldades ou lentidão acentuada, impedindo assim, a apreensão cada vez mais aprofundada da escrita.

Para os autores, uma das questões que merece investigação mais aprofundada diz respeito à análise dos tipos de erros mais comumente encontrados nas crianças que apresentam transtornos de aprendizagem, com o intuito de verificar se esses erros são semelhantes aos de crianças sem dificuldades ou apenas persistindo por mais tempo.

Em síntese, nas palavras de Oliveira (2005, p. 4), “ler significa, basicamente, a capacidade de identificar automaticamente as palavras. Escrever consiste em transcrever os sons da fala. Ambos envolvem a capacidade de decodificar fonemas

em grafemas e vice-versa”. Entendendo que o objetivo de ler é compreender e o objetivo de escrever é comunicar, aprender a ler e escrever envolve três níveis de competência, que são:

Nível	Competências de Leitura	Competências de Escrita
1	Decodificar, isto é, produzir o som da palavra indicado pelas letras	Caligrafia: escrever de forma legível e com fluência
2	Identificar automaticamente a palavra	Ortografia: escrever respeitando regras ortográficas
3	Ler com fluência ³	Sintaxe: escrever frases com sentido e ordenação adequada

(OLIVEIRA, 2005, p. 4)

2.3.1 Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita

As dificuldades de aprendizagem vêm sendo amplamente estudadas por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento como medicina, psicologia, sociologia e pedagogia interessados em compreender suas causas, métodos de avaliação e intervenção (CAPELLINI, TONELOTTO E CIASCA, 2004).

Trata-se de um tema complexo, controvertido e de abordagem pluri e interdisciplinar que há diversas divergências por parte dos profissionais quanto às suas definições, concepções e causas. Atualmente os diferentes termos mais utilizados são: déficit, deficiência, fracasso, insucesso, alteração, problema, transtorno e mais comumente o termo distúrbio (FONSECA, 1995a).

De acordo com Rosa Neto et al. (2000), para o DSM-IV (1996), a característica essencial dos transtornos na leitura, escrita e cálculo é um rendimento escolar que se situa substancialmente inferior ao esperado em função da idade cronológica, do potencial intelectual e da escolaridade do indivíduo.

As dificuldades de aprendizagem (termo mais global e abrangente com causas relacionadas ao sujeito que aprende) podem ser entendidas como barreiras encontradas por alunos durante o período escolar. Segundo Ciasca, Capellini e Tanelotto (2003), no início do processo de escolarização, a criança pode apresentar

³ Um aluno alfabetizado deve ser capaz de ler pelo menos 60 a 80 palavras por minuto, com um máximo de 5% de erros, compreendendo o que leu de primeira vez. (OLIVEIRA, 2005)

algumas dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e cálculo, e, portanto, costuma ser dividido em dois tipos: a) Dificuldades Escolares (DE) relacionadas a problemas de origem e ordem pedagógica e b) Distúrbios de Aprendizagem (DA) relacionados a uma disfunção no Sistema Nervoso Central (SNC), refere-se a um grupo de dificuldades, mais difícil de serem identificadas, mais específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de disfunção neurológica.

Chabanne (2006) aponta três tipos de dificuldades de aprendizagem: as que são específicas do aluno, as que ele pode ter ao perceber que está com dificuldades, e as que a escola cria e até mesmo, organiza, enquanto sistema. Desta forma onde se coloca, ou em que tipo de dificuldade se coloca cada criança é questão para estudo específico de uma equipe que tenha a visão do todo, dos vários contextos aos quais se insere.

As dificuldades para aprender estão mais presentes no sexo masculino, de acordo com Nopola-Hemmi et al. apud Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004), que apontam para uma incidência de três indivíduos do sexo masculino para um indivíduo do sexo feminino. Em relação à série, maior número de crianças das duas séries iniciais do ensino fundamental que são identificadas as dificuldades.

Entre as dificuldades de aprendizagem mais evidente no período escolar são: problemas na leitura (dislexia), problemas na escrita (disgrafia), problemas na linguagem (dislalia) e problema no cálculo (discalculia).

Contudo, segundo os autores, acredita-se que atualmente a dislexia seja a maior causa do baixo rendimento escolar. Porém, no Brasil não há estimativa sobre prevalência da dislexia, pelo fato de esta categoria diagnóstica de dificuldades de aprendizagem não se situar no sistema educacional.

De acordo com Farias (2008), a dislexia caracteriza-se por dificuldades persistentes de aquisição da linguagem simbólica (leitura). O quadro pode variar desde uma incapacidade total de aprender a ler até uma leitura próxima do normal, silabada, com erros de pronuncia e erros ortográficos na escrita. É um distúrbio relativamente frequente com incidência entre 7 a 10 % na população escolar.

Para o autor, o disléxico apresenta dificuldades no nível mais primitivo da linguagem, o fonológico (90% dos casos), o que lhe dificulta progredir para a forma mais complexa, a da compreensão simbólica – leitura. Isso ocorre porque interpreta

mal as características sonoras dos símbolos gráficos (fonemas), tem dificuldade de compô-los em uma sequência lógica para formar e reconhecer palavras novas. Alguns disléxicos, (aproximadamente 10%), apresentam problemas de leitura porque tem dificuldade de manter a imagem da palavra em seu campo visual, pois as letras parecem tremular, as palavras parecem mexer, inclusive, às vezes, desaparecem do campo de visão.

Boder, apud Pestun, Ciasca e Gonçalves (2002) distinguiu três tipos de disléxicos (disfonéticos, diseidéticos e mistos) baseando-se nos tipos de erros produzidos nas diversas condições de leitura. Os *disléxicos disfonéticos* lêem bem as palavras que eles conhecem, ou seja, eles as adivinham, a partir do contexto e cometem muitos erros de substituição semântica. Os *disléxicos diseidéticos* caracterizam-se por apresentarem uma leitura lenta, trabalhosa, mas correta, baseada na decodificação fonética. Lêem tanto palavras familiares quanto não familiares, mas apresentam dificuldade em palavras irregulares. Os *disléxicos mistos* reúnem as dificuldades desses dois tipos e frequentemente apresentam confusões espaciais.

O diagnóstico é baseado em uma história clínica com as seguintes características: crianças normais do ponto de vista cognitivo e emocional; com pelo menos dois anos de escolaridade; submetidos a um adequado estímulo ambiental e escolar; mas que persistem com dificuldades de aquisição da leitura, principalmente após os nove anos de idade (FARIAS, 2008).

2.4 ALFABETIZAÇÃO / LETRAMENTO

O aprendizado é uma resultante de complexas operações neurofisiológicas. É um processo dinâmico que se cumpre no sistema nervoso central (SNC), em que se produzem modificações mais ou menos permanentes, permitindo uma melhor adaptação do indivíduo ao seu meio como resposta a uma solicitação interna ou externa (ROTTA, 2006). Segundo a autora, o indivíduo aprende por meio de modificações funcionais do SNC, principalmente nas áreas da linguagem, das gnosias, das praxias da atenção e da memória.

No entanto, como o cérebro aprende, é um dos grandes desafios da ciência atual, pois não se conhece precisamente como o faz. Nas palavras de Fonseca (1995a, p.85):

Para aprender é necessário perceber, compreender, analisar, armazenar, chamar, elaborar e exprimir informação; concomitantemente torna-se indispensável avaliar e observar quais as áreas fortes e fracas do indivíduo nas seguintes funções de processamento: atenção, percepção (visual, auditiva, tátilquinestésica), memória (curto, médio e longo tempo), planificação e psicomotricidade.

Esse tema tem despertado muito a atenção dos especialistas que atendem crianças em idade escolar, incluindo pedagogos, psicólogos, pediatras, neurologistas, psiquiatras, entre outros. Visto que o aprendizado pode ser afetado por diversos fatores, tais como: fatores genéticos, afecções sensoriais, afecções neurogênicas, retardo mental, desnutrição, doenças crônicas, desvantagem sócio-cultural (falta de oportunidade, escassa motivação para aprender, lar desorganizado) e transtornos pedagógicos (GUARDIOLA, FERREIRA, ROTTA, 1998).

Aprender a ler e escrever através do processo de alfabetização é um desafio indispensável na vida da criança. Uma vez que essas habilidades são meios fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de aprender e estabelecer competências, bem como, de compreensão da vida em sociedade.

Sendo assim, de acordo com Mendonça (2009), a escola é o lugar, por natureza, em que a aprendizagem da leitura e da escrita é sistematizada, nas práticas de alfabetização e letramento, processos que devem ser entendidos na sua singularidade e complementaridade.

Para Soares (2003), o indivíduo entra no mundo da escrita (num sentido amplo), basicamente por duas vias: uma, através do aprendizado de uma técnica e a outra consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Sendo assim, alfabetizar e letrar são processos distintos, mas indissociáveis e devem ocorrer simultaneamente.

Enquanto a alfabetização consiste no ensino de uma técnica⁴ de ler e escrever, o letramento refere-se às capacidades do sujeito de fazer uso dessa técnica de ler e escrever em seu contexto social (SOARES, 2003).

Com essa perspectiva, segundo a autora, a alfabetização como parte constituinte do aprendizado da leitura e escrita, tem uma especificidade que precisa ser ensinada de forma sistemática e progressiva nesse sistema. Assim, como o letramento ao efetivar o uso das técnicas dessas habilidades em práticas sociais que requeiram o domínio dessas técnicas. Nas palavras de Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2004, p.14)

Na década de 80, surgiram novos questionamentos e discussões a cerca do tema alfabetização escolar, e o foco era a necessidade de novas concepções de alfabetização, baseadas em resultados de pesquisas na área da psicologia cognitiva e da psicolinguística (REGO, 2006).

Com a divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, o enfoque construtivista tornou-se um dos mais influentes na elaboração de novas propostas de alfabetização.

A proposta construtivista, segundo Soares (2003), sugere que o processo de construção da escrita pela criança decorre pela sua interação com o objeto de conhecimento. Ou seja, quando interage com a escrita, ela vai construindo o seu conhecimento, formulando hipóteses a respeito da escrita e, com isso, aprende a ler e a escrever numa descoberta progressiva. Em Soares (2003, p.3), “a proposta construtivista é justa, pois é assim mesmo que as pessoas aprendem, não apenas a

⁴ Aprender a ler e a escrever envolvem relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. (SOARES, 2003, p.1)

ler e escrever, mas é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento”.

No entanto, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método⁵ de alfabetização. Por equívoco e por deduções falsas, passou-se a ignorar a especificidade da aquisição da técnica da escrita. Se nas concepções anteriores, havia um método, porém, não havia uma teoria. Atualmente acontece o contrário: há uma teoria construtivista da alfabetização, mas inexistente método. Nesse sentido, é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método, pois, Educação é, por definição, um processo dirigido a objetivos (SOARES, 2003).

Em linhas gerais, pode-se considerar que a história de métodos de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a concepção de alfabetização, constitui elementos de muita polemica entre os pesquisadores do assunto.

2.5 O ENSINO E SUAS QUESTÕES LEGAIS

Diante da grande importância que as instituições educacionais têm no processo de alfabetização da criança, mais especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, serão abordados de forma sintética os aspectos legais da estruturação da educação brasileira e o ensino da alfabetização.

A educação básica está regulamentada de acordo com o capítulo de educação na Constituição Federal de 1988, e por meio de leis, como a do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o PNE, a LDB (Lei n. 9394/96), pelo FUNDEB. Toda esta legislação reflete diretamente nos estabelecimentos escolares e com seus responsáveis como diretores, coordenadores, supervisores, professores, alunos e dirigentes de ensino. (CURY, FERREIRA, 2009)

Essa legislação regulamentou a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Trouxe a universalização do ensino público (principalmente do ensino fundamental, dado seu caráter obrigatório), garantindo

⁵ Método fônico, método silábico, método global (SOARES, 2003, p.3)

uma educação para todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso na idade própria.

Mas o grande desafio, segundo Barretto e Mitrulis (2001), não está na garantia de educação gratuita, mas sim em conseguir assegurar condições de permanência dos alunos nas instituições e seu bom desempenho escolar.

Sendo assim, a Constituição Federal apresenta de forma mais direta a questão da qualidade da educação e os responsáveis pela mesma, quando estabelece no artigo 206, a garantia de padrão de qualidade por parte da União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, organizando em regime de colaboração seus sistemas de ensino e no artigo 211, diz que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (BRASIL 1988).

Para Cury e Ferreira (2009), a Constituição Federal deixa claro quem são os responsáveis por essa qualidade, mas o debate sobre a qualidade da educação no âmbito judicial ainda está centralizado em situações pontuais como a falta de vagas, falta de professores, transporte, merenda, etc.

Em virtude dos problemas presentes na educação brasileira surgem diversas discussões a respeito do assunto educação e diferentes alternativas são propostas para solucionar essas questões.

Portanto, uma das prioridades do Ministério da Educação é o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos conforme a Lei nº 11.274/06, com o intuito de acatar o que determina o PNE. Essa lei estabelece a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infraestrutura adequada (BRASIL, 2007a).

O prazo para que todos os sistemas de ensino planejem e implantem o Ensino Fundamental de Nove Anos é o ano letivo de 2010, ou seja, deve estar planejado e organizado até o final de 2009 (BRASIL, 2009). Este documento tem por objetivo auxiliar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. Seus objetivos são:

Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL 2009, p.5)

Portanto, o MEC⁶, por meio da SEB⁷, do DPE⁸ e da COEF⁹, vem intensificar o debate sobre a infância na Educação Básica, principalmente com relação ao cumprimento da Lei nº. 11.274/06.

Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis reestruturou, durante o ano de 2006, suas propostas pedagógicas e instituiu a organização da escolaridade em ciclos de formação, apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), que deixa a cargo dos diversos sistemas de ensino, a opção pelas várias formas de organização.

A proposta baseada nos ciclos de formação tem como objetivo principal, de acordo com Barretto, Mitrulis (2001) e Pereira (2007), reorganizar o tempo escolar de forma que o tempo de aprendizagem acompanhe o desenvolvimento biológico e cultural dos alunos. A escolaridade em ciclos vem sendo apoiada pelas pesquisas no campo da aprendizagem e do desenvolvimento humano (a infância, pré-adolescência e adolescência).

Pereira (2007) afirma que, a psicologia do desenvolvimento é a base teórica dos ciclos de formação, pois são resultados de pesquisas sobre como as aprendizagens ocorrem baseadas nos estudos dos autores clássicos como Piaget, Wallon e Vygotsky, entre outros, e consideram cada fase do desenvolvimento humano aliadas ao conhecimento formal oferecido pela escola.

A implantação de ciclos no Brasil, de acordo com Vilas Boas (2007), sempre esteve ligada à necessidade de eliminar o fracasso escolar e estreitamente relacionado às práticas avaliativas. A avaliação contínua, diagnóstica e formativa é central no trabalho com ciclos, ela acompanha todo o processo e reorganiza o trabalho pedagógico, além de promover a aprendizagem de alunos e professores e o desenvolvimento da escola.

Portanto, a partir do ano de 2007, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis implantou em todas as unidades educativas o Ensino Fundamental de 9 anos com o ingresso de crianças com idades mínimas de 6 anos no primeiro ano.

⁶ Ministério da Educação

⁷ Secretaria de Educação Básica

⁸ Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

⁹ Coordenação-Geral do Ensino Fundamental

Através do Conselho Municipal de Educação de acordo com a Resolução Nº 01/2006, fixa normas para a organização dos dois primeiros níveis de educação básica no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2006).

De acordo com a referida resolução, no Art. 3º é apresentada sua organização e nomenclatura: “O Ensino Fundamental terá a duração de 9 (nove) anos, com 5 (cinco) anos iniciais e 4 (quatro) anos finais, devendo ser implantado, gradativamente, na rede Municipal de Ensino, a partir de 2007, assim constituído”:

1º ano	Bloco Inicial de Alfabetização
2º ano	
3º ano	
4º ano	Anos Intermediários
5º ano	
6º ano	
7º ano	Anos Finais
8º ano	
9º ano	

(PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2006, p. 2)

No seu inciso I, assim expressa: o “Bloco Inicial de Alfabetização/BIA é destinado às crianças que ingressarem no Ensino Fundamental com a idade mínima de 06 anos no primeiro ano, a serem completados até 01 de março do ano de ingresso” (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2006, p. 2).

O BIA foi implantado pela Rede Municipal de Florianópolis nas instituições educacionais como estratégia de ampliação do ensino fundamental para 9 (anos), às crianças de 6, 7, e 8 anos que correspondem, respectivamente, ao 1º, 2º e 3º ano, e tem como objetivo:

Reestruturar os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de 9 anos garantindo a criança, a partir dos 6 anos, a aquisição da alfabetização no contexto do letramento, na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global; intervir, reorganizar espaços didáticos e ampliar o tempo na escola proporcionando a real aprendizagem da leitura e da escrita. (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2009)

A Revista Nova Escola On-Line (2008), procurou informações nas secretarias estaduais de Educação das principais capitais do país detalhes sobre as dificuldades e soluções encontradas na implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Das capitais consultadas, cinco se manifestaram, todas com o Fundamental ampliado, inclusive Florianópolis. Para incluir as crianças de seis anos, foi criado pela rede municipal de Florianópolis o "Grupo Gestor do Bloco Inicial de Alfabetização/BIA", responsável por elaborar programas de formação para os professores dos anos iniciais e assessorar o trabalho dos educadores em sala de aula o que resultou na criação de um Centro de Formação Continuada destinado aos educadores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

Ainda de acordo com a Resolução de Nº 01/2006 do CME supracitada, no Capítulo V e Art. 12º é explicado que: "As crianças e adolescentes, que em 2006, já estavam matriculados e cursando o Ensino Fundamental regular de 8 (oito) anos, permanecerão no referido sistema" (PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2006, p. 4).

A discussão sobre esse assunto é de grande importância, tendo em vista que o processo de alfabetização inicia formalmente com o ingresso da criança no primeiro ano. A valorização dos usos e das funções da língua escrita na sociedade são capacidades que devem ser trabalhadas e consolidadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental nas turmas de seis, sete e oito anos. Sendo assim, espera-se que no final do 3º ano o aluno esteja lendo e escrevendo com fluência e rapidez textos mais extensos e complexos, compreendendo e produzindo textos com autonomia, ou seja, plenamente alfabetizado (BATISTA, 2006).

Portanto, todas essas modificações ainda são muito recentes, por agora, o foco está em transformar as propostas que estão no papel em práticas do cotidiano escolar por parte das instituições de ensino. Dessa maneira, o processo poderá ser investigado, analisado, modificado e reajustado quando for necessário.

2.5.1 Avaliação Educacional

A avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e ganhou na atualidade espaço muito amplo nos processos de ensino. Requer preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos.

Atualmente, de acordo com os autores Franco (1998) e Luckesi (2006), a avaliação da aprendizagem escolar está ganhando espaço enquanto objeto de pesquisas e estudos, principalmente por ser considerado elemento indispensável ao diagnóstico e conseqüentemente a orientação mais efetiva para diminuir os problemas que caracterizam o sistema educacional brasileiro.

A área da avaliação educacional se desenvolve de forma sistemática, com grande contribuição para melhoria do processo de ensino aprendizagem e de organização curricular, concentrando-se principalmente na avaliação de situações de aprendizagem (BELLONI, MAGALHÃES e SOUZA, 2007).

Segundo os autores, avaliar pode ser tanto uma ação espontânea de qualquer atividade humana para conhecer, compreender e orientar as ações de indivíduos ou grupos, é chamada *avaliação informal*, como pode ser aquela em que, se tratando de instituições ou ações de grande impacto social, pode ser chamada de *avaliação formal* ou *sistemática*, denominada: “um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vista a estimular seu aperfeiçoamento” (BELLONI, MAGALHÃES e SOUZA, 2007, p.15).

Luckesi (2006), a propósito do tema, afirma que o termo *avaliar* tem sua origem no latim, derivado da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a...”, no entanto, a avaliação deve ser adotada como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno. Ela permite o julgamento e a conseqüente classificação, mas essa não é sua função essencial, sua função é de diagnóstico, criando assim a base para a tomada de decisões suficientes e satisfatórias para melhorar o seu processo de aprendizagem.

Relata ainda que os dois principais objetivos da avaliação da aprendizagem na escola podem ser: “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder a sociedade pela qualidade do

trabalho educativo realizado” (LUCKESI, 2006, p.174). Esses dois objetivos só fazem sentido se caminharem juntos.

Da mesma forma, para Kraemer (2005), a avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem, porém requer um preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos. Para a autora, as funções da avaliação podem ser: de diagnóstico, de verificação e de apreciação.

- Função diagnóstica - é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.
- Função formativa - permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.
- Função somativa – determina o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, que pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Tem o propósito de classificá-los ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento.

Atualmente no Brasil, segundo Barretto e Mitrulis (2001), existem dois modelos de avaliação que são baseados em pressupostos basicamente distintos. Um deles reporta-se à avaliação qualitativa e concentra-se na avaliação feita no interior da escola pelos professores. O outro modelo propõe-se a oferecer indicadores da qualidade do ensino e utiliza recursos quantitativos e tecnologia de ponta, e recorre à avaliação externa do rendimento escolar.

Das escolas brasileiras até a década de 80, sabia-se apenas que eram assoladas por taxas de repetência. Assim, de acordo com Ribeiro (2002), por volta de 1990, a avaliação ganhou centralidade nas reformas educacionais no país, instalando-se gradativa na agenda dos formuladores de políticas públicas no Brasil.

Foi a partir do compromisso internacional assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, o Brasil – convocado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Banco Mundial, pela Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (PDET), em 1993, o que explicita a função da União, através do MEC, de coordenar e articular a formulação e a avaliação das políticas nacionais. (RIBEIRO, 2002, p. 155).

Sendo assim, desde sua primeira edição em 2000, o Brasil vem participando do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) elaborado pelo OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico). O exame serve para mostrar aos 65 países participantes, indicadores de comparação internacional de qualidade e melhoria da educação de cada país e os resultados servem para subsidiar políticas de melhoria nessa área. As provas são aplicadas a cada 3 anos e dão ênfase nas áreas da leitura, ciências e matemática e os participantes são alunos de 15 anos de idade, matriculados a partir da sétima série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio em escolas públicas e particulares das áreas rural e urbana.

Assim como no Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) vem avaliando alunos de escolas públicas e privadas em todo o país. O Saeb é um sistema de avaliação nacional em larga escala, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Os instrumentos utilizados pelo Saeb são: testes, pelos quais são medidos os desempenhos dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas); questionários, pelos quais são coletadas informações sobre o contexto social, econômico e cultural dos alunos e a sua trajetória de escolarização. Professores e diretores também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômicos e culturais, estilos de liderança e formas de gestão. É destinado a fornecer informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira a gestores de sistemas de avaliação, administradores educacionais municipais e estaduais e a professores, visando ao aperfeiçoamento das políticas e dos sistemas de ensino básico (GOMES, 2006).

A diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) tem sob sua responsabilidade, além do Saeb, as seguintes avaliações: Prova Brasil¹⁰ e Provinha Brasil¹¹. Para identificar quais as redes de ensino municipais que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e necessitam de maior atenção. O Programa de Desenvolvimento educacional (PDE) dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O indicador, criado em 2005, mede a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas com base na nota da Prova Brasil e dos índices de reprovação obtidos pelo censo escolar nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2010).

Concluindo, nas palavras de RIBEIRO (2002) na área da avaliação educacional, mudanças sensíveis estão ocorrendo do ponto de vista científico, impondo-se assim a análise e o debate sobre os paradigmas que estão contribuindo para o surgimento de uma nova consciência da avaliação.

¹⁰ Realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente a alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano da rede pública de ensino em área urbana e tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino.

¹¹ Tem por objetivo oferecer aos professores, diretores, coordenadores e gestores das redes de ensino um instrumento para diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos, ainda no início da educação básica, viabilizando, assim, a elaboração de ações que visem sanar as possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. Essa avaliação é aplicada aos alunos que estão iniciando o 2º ano do ensino fundamental (2ª série/2º ano do ensino fundamental de 8 anos) (BRASIL, 2008, p. 15).

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, diagnóstica, transversal, de campo e sem intervenção, considerando que a coleta de dados foi realizada no local onde aconteceram os fenômenos, através de um estudo transversal com características quantitativas e qualitativas.

O propósito é conhecer, interpretar e analisar os dados relativos à natureza dos fenômenos observados, que neste caso foi caracterizar e comparar o desempenho escolar da leitura, escrita e lateralidade em escolares matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis-SC. (RODRIGUES, 2007).

3.2 POPULAÇÃO

A população foi constituída por escolares de ambos os gêneros matriculados no terceiro ano do ensino fundamental de nove anos de cinco escolas de Educação Básica da Rede Pública Municipal de Florianópolis/SC.

A cidade de Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina. Localiza-se no centro-leste do estado e grande parte de Florianópolis (97,23%) está situada na Ilha de Santa Catarina. Possui uma população de 408.161 habitantes, segundo IBGE de 2009 e sua economia esta baseada principalmente no setor da tecnologia, mas também no comércio, na prestação de serviços, no turismo e na construção civil.

Na educação, de acordo com a Secretaria Municipal de Florianópolis/SC, o município possui 36 unidades de ensino fundamental, totalizando 1998 alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, no início do ano letivo de 2009.

Série / Ano	Matricula Inicial	Transferido	Admitidos	Abandono	Matricula Final
3º Ano	1998	481	445	7	1955

Ano / Índice	Aprovação %	Reprovação %	Abandono %
3º Ano	99,18	0,46	0,36

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS-SC, 2010

O índice de aprovação dos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental da rede municipal de Florianópolis/SC, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, foi de 99,18% e de reprovação 0,46%, dados referentes ao ano letivo de 2009.

O baixo índice de reprovação se deve a adoção do regime de progressão continuada também conhecida por aprovação automática. De acordo com esse procedimento, os alunos do ensino fundamental passam automaticamente pelas séries, ciclos ou fases. Segundo a LDB, os objetivos da progressão continuada, além de aumentar a qualidade de ensino, é eliminar a defasagem idade/série, combater a evasão e evitar múltiplas repetências (MENEZES, SANTOS, 2002).

No entanto, apesar de ser considerada uma idéia avançada, é alvo de polêmica por alguns considerarem um processo que impulsiona os alunos para as séries seguintes sem que necessariamente tenham adquirido o conhecimento necessário (ou as competências e habilidades) para acompanhar a série seguinte sem maiores problemas.

A escolha intencional do terceiro ano, ou seja, final do ciclo inicial de alfabetização, foi devido ao fato de supormos que esses alunos, que estão consolidando seu processo de alfabetização, já tenham desenvolvidas algumas capacidades de leitura e escrita, trabalhadas desde o primeiro ano escolar.

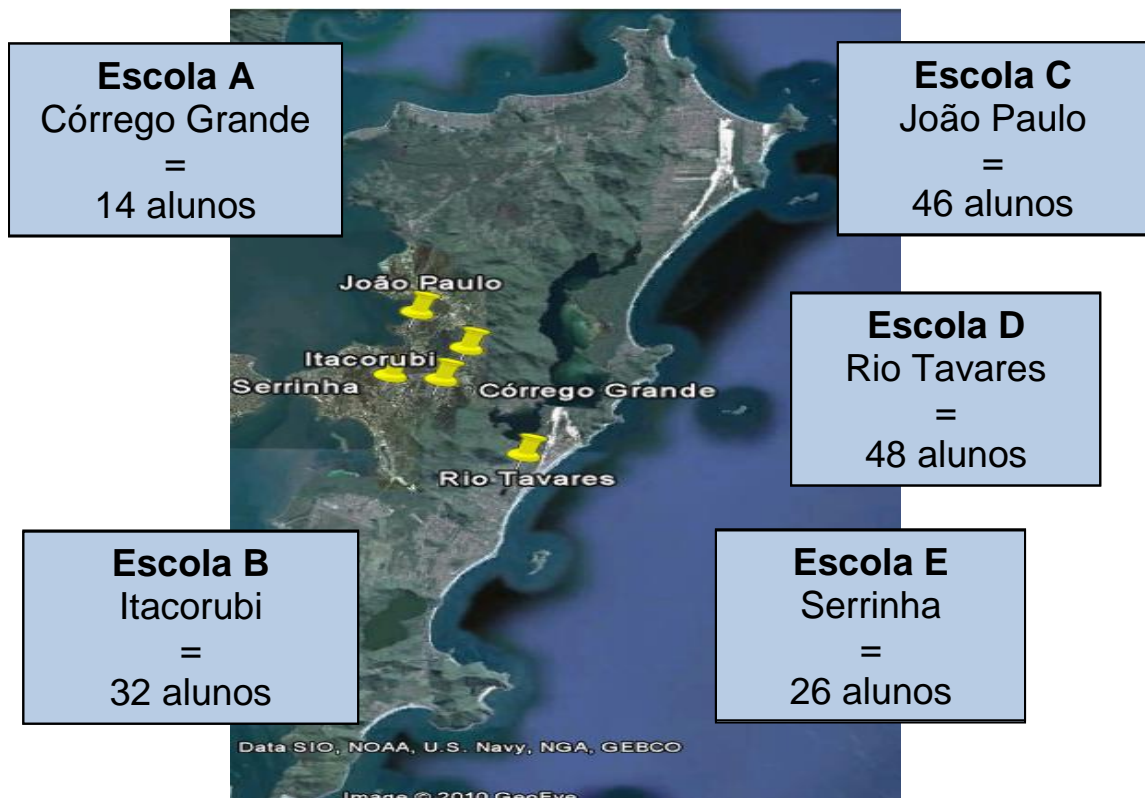
Quanto à faixa etária, foi em função da aplicabilidade do principal instrumento de avaliação utilizado nesta pesquisa – Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental – MDE (ROSA NETO, SANTOS, TORO, 2010), indicado para crianças de 07 a 10 anos de idade, ou seja, alunos cursando os anos iniciais do ensino fundamental (2º ano ao 5º ano). Como também, em virtude de que no ensino fundamental de nove anos, as crianças de 6, 7, e 8 anos correspondem, respectivamente, o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.

3.3 AMOSTRA

Para o estudo em questão, foram selecionadas cinco Escolas Básicas Municipais de Florianópolis de forma intencional não-probabilística. Elas foram escolhidas devido à facilidade de contato com as direções e pelo interesse das mesmas em que a pesquisa fosse realizada no local. E também, pelo fato das unidades escolares estarem localizadas na região insular de Florianópolis/SC e pertencerem a cinco bairros de fácil acesso, o que proporcionou agilidade na coleta dos dados.

As escolas ficam situadas nos bairros Corrego Grande, Serrinha e Itacorubi que estão localizados na região central da ilha; o bairro João Paulo que fica no centro norte e o Rio Tavares no leste da ilha. São escolas de médio porte que atendem apenas ao ensino fundamental com equipe pedagógica e corpo docente que possuem curso superior e especialização. A maioria delas tem espaço físico apropriado, recursos audiovisuais, sala de informática e espaço adequado para educação física.

Figura 1. Ilha de Santa Catarina



Praticamente todos os alunos são moradores dos respectivos bairros, e embora não se tenha avaliado diretamente o nível sócio-econômico dos sujeitos da amostra, é possível afirmar, a partir de informações obtidas nas escolas, que a grande maioria são provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo e baixo nível de escolaridade.

Dentro dessa realidade encontram-se os mais diversos tipos de famílias: famílias nucleares, famílias com pais separados, netos criados por avós, irmãos criando irmãos. Pode-se encontrar famílias interessadas no desempenho do aluno, assim como, outras, que não comparecem à escola e nem participam da vida escolar deste.

O total de escolares matriculados no terceiro ano do ensino fundamental de nove anos dessas cinco escolas, eram 241 alunos distribuídos em 10 turmas, 5 salas no período matutino e 5 no vespertino. De acordo com o Quadro 1, destes, 31,1 (75) não participaram do estudo por diversas razões. No geral, 28% (21) alunos, não apresentavam idade cronológica (entre 8 e 9 anos) referente ao terceiro ano conforme parâmetros nacionais, 65,3% (49) não devolveram o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais/responsável, 1,3% (1) apresentava suspeita de deficiência mental, 2,7% (2) tinha deficiência auditiva e 2,7% (2) optaram em não participar da pesquisa.

Escola	Salas	Total aluno	Não participaram	Referente à Idade	Sem Autorizaç.	Deficiênc. mental	Deficiênc. auditiva	Optaram não participar
A	1	27	13	1	11	0	1	0
B	2	37	5	0	5	0	0	0
C	2	55	9	1	8	0	0	0
D	3	66	18	6	9	1	1	1
E	2	56	30	13	16	0	0	1
Total	10	241	75	21	49	1	2	2

Quadro 1. Distribuição dos alunos que não participaram do estudo, quanto ao número de salas de 3º ano por escola, total de alunos por sala e as razões que os levaram a não participar da pesquisa.

Conforme o quadro 2, fizeram parte da amostra 166 escolares em função dos critérios de inclusão e exclusão, com idade entre oito anos e um mês e nove anos e dez meses, sendo que a média foi de 8,7 anos. Quanto ao gênero, 45,8% (76) eram meninos e 54,2% (90) meninas e do total, 55,4% (92) dos alunos estudavam no período matutino e 44,6% (74) no período vespertino.

Escola/Bairro	Masculino		Feminino		Total		Média Idade
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
A – Córrego Grande	3	21.4	11	78.6	14	8.4	8,6
B - Itacorubí	19	59.4	13	40.6	32	19.3	8,7
C - João Paulo	25	54.3	21	45.7	46	27.7	8,7
D - Rio Tavares	22	45.8	26	54.2	48	28.9	8,9
E - Serrinha	7	26.9	19	73.1	26	15.7	8,8
Total	76	45.8	90	54.2	166	100.0	8,7

Quadro 2. Distribuição e frequência da amostra quanto ao gênero, média de idade (anos/meses) e escola a qual pertence.

Isto caracteriza o grupo em estudo como típico para a relação série/idade de acordo com o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 11.274 de 06/02/2006), que estabelece a entrada das crianças com idade cronológica de seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo do ensino fundamental.

Embora 92,8% (154) tenha frequentado a educação infantil até o ano de 2006, este grupo de alunos foi a primeira turma que ingressou, no início do ano letivo de 2007, com 6 anos de idade, no primeiro ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Sendo assim, os mesmos não tiveram o fechamento, ou seja, o último ano da educação infantil (pré-escola) onde são trabalhados os pré requisitos básicos e essenciais para a aquisição da leitura e escrita.

Critérios de inclusão:

As crianças deveriam ter a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) dos pais ou responsáveis, apresentar idade cronológica (entre 8 e 9 anos de idade) referente ao terceiro ano do ensino fundamental conforme parâmetros nacionais.

Critérios de exclusão:

Foram excluídos da amostra os alunos por falta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que não desejaram ser avaliados, alunos repetentes, com alterações importantes no desenvolvimento (mental, sensorial, neurológico) que podem influenciar na aplicação dos testes.

3.4 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

3.4.1 Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental – MDE (ROSA NETO, SANTOS, TORO, 2010)

Para avaliar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita foi utilizado o Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental – MDE. (ANEXO A)

O manual oferece aos profissionais da Saúde e Educação uma ferramenta para ajudar a identificar os problemas de aprendizagem escolar, dificuldades na leitura, escrita, linguagem compreensiva e expressiva, déficits de atenção e concentração, lentidão no processo de alfabetização, disfunções relacionadas ao processo de leitura e escrita (dislexia, dislalia, disgrafia, dispraxia, disfemia, outros).

Foi desenvolvido para atender os quatro níveis de idades correspondentes aos níveis das séries iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, iniciando a partir do 2º ano: Nível I = 2º ano; Nível II = 3ª ano; Nível III = 4ª ano; Nível IV = 5ª ano.

O MDE constitui-se de duas (2) partes, sendo a primeira, direcionada à leitura (26 letras maiúsculas, 26 letras minúsculas, 26 sílabas, 26 palavras, texto e compreensão de texto); e a segunda, direcionada à escrita (ditado, cópia e escrita espontânea). O teste possui um aumento gradativo no nível de complexidade das tarefas e o resultado é calculado em função da média dos escores das provas de leitura e escrita. Está estruturado em seis categorias:

- CATEGORIA I – Leitura de letras, sílabas e palavras (linguagem expressiva);
- CATEGORIA II – Leitura de textos (linguagem expressiva);
- CATEGORIA III – Interpretação de textos (linguagem compreensiva);
- CATEGORIA IV – Cópia;
- CATEGORIA V – Ditado;
- CATEGORIA VI – Escrita Espontânea.

Aplicação: individual

Duração: 45 minutos aproximadamente, as diferenças de níveis determinam as diferenças de tempo.

População de aplicação: 7 a 10 anos

Material: folha com letras para leitura (maiúsculas e minúsculas – 26 letras cada); folha com sílabas (26 sílabas); folha com palavras (26 palavras); folhas com textos para leitura; folhas com perguntas para a compreensão de leitura; folhas com os textos para os ditados e folhas com figuras para, se necessário, estimular a escrita espontânea no 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Além do Manual, o examinador deve ter em mãos: as folhas de respostas da escrita e da leitura; lápis, caneta e borracha, para seu uso, e cronômetro para anotar o tempo de execução das atividades. A disposição da criança deve haver em mãos um lápis e uma borracha. (APÊNDICE B)

Com o intuito de verificar o desempenho das crianças na aprendizagem da leitura e escrita, foram utilizados somente textos do Nível II do MDE, direcionado ao terceiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Todos os quesitos dos testes do manual possuem pontuação de 1 a 10. Para se obter a pontuação geral na leitura, é necessário realizar a somatória das pontuações das categorias e dividir por três, para se chegar ao desempenho do aluno na leitura. O mesmo procedimento para se chegar ao desempenho do escolar na escrita.

Pontuação Leitura: $PL = (CI + CII + CIII)/3$

Pontuação Escrita: $PE = (CIV + CV + CVI)/3$

Para se obter a pontuação geral no MDE, é necessário realizar a somatória de todas as categorias e dividir por seis, para se chegar ao desempenho do aluno na leitura e escrita.

Pontuação Geral: $PG = (CI + CII + CIII + CIV + CV + CVI)/6$

Para que o avaliador utilize o manual de forma diagnóstica preventiva, sugere-se que a pontuação seja acompanhada de indicativos das falhas cometidas pelas crianças durante a realização das atividades. (ROSA NETO, SANTOS, TORO, 2010).

3.4.2 Escala de Desenvolvimento Motor – “EDM” (ROSA NETO, 2002)

Na avaliação da lateralidade dos escolares foi utilizada a Escala de Desenvolvimento Motor – EDM, somente no que diz respeito ao subtteste de lateralidade (mãos, olhos e pés). (ANEXO B)

A escala avalia 6 áreas da motricidade (motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal) e da lateralidade da criança (mãos, olhos e pés).

O instrumento compreende um conjunto de provas muito diversificadas e com dificuldade graduada, conduzindo a uma exploração minuciosa das diferentes áreas do desenvolvimento motor. Permite caracterizar e classificar o desenvolvimento motor em níveis: muito inferior, inferior, normal baixo, normal médio, normal alto, superior e muito superior, identificando déficits motores em áreas específicas da motricidade.

É indicada para crianças com dificuldades na aprendizagem escolar, atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, problemas na fala, escrita e cálculo, problemas de conduta, alterações neurológicas, mentais, sensoriais, etc.

Aplicação: individual

Duração: 10 minutos aproximadamente, variando entre os indivíduos.

População de aplicação: 3 a 11 anos

Material: Kit de avaliação composto por: manual de avaliação, folha de resposta e materiais específicos para o teste:

- Lateralidade das mãos: uma bola (6 cm de diâmetro), um lápis, uma tesoura, etc.;
- Lateralidade dos olhos: cartão furado – cartão de 15 cm x 25 cm, com um furo no centro de 0,5 cm (de diâmetro) ou um tubo longo de cartão ou plástico;
- Lateralidade dos pés: uma bola (6 cm de diâmetro).

O exame da lateralidade constou de três provas: uma referente à preferência da mão, outra à preferência do olho e a terceira quanto à preferência do pé e cada prova foi executada três vezes. Foram anotados qual a mão, o olho e o pé utilizados

para executar as tarefas e ao mostrar a mesma preferência nas três tentativas era considerada constante à direita ou à esquerda, ou seja, “destro completo” ou “sinistro completo”. Quando a preferência mudou em um dos segmentos, foi considerada lateralidade “cruzada” e quando variou em pelo menos uma das três tentativas, essa foi considerada lateralidade “indefinida”.

Na avaliação da preferência manual, solicitou-se a criança pegar uma bola (6 cm de diâmetro) com apenas uma das mãos e arremessar em direção a avaliadora. Para verificar a preferência ocular, o aluno foi orientado a olhar através de um tubo longo de plástico para uma figura determinada e quanto aos membros inferiores, o escolar deveria por o pé sobre uma bola, arrastar e chutar.

Portanto, foi elaborada uma fórmula de três letras, cada qual correspondendo à preferência manual, ocular e dos membros inferiores, respectivamente. Assim, obteve-se lateralidade “completa” quando ocorreram letras maiúsculas iguais para as três situações (DDD ou EEE); lateralidade “cruzada” quando houve duas letras maiúsculas iguais e uma maiúscula distinta (DED, DDE, EDD, EDE, EED, DEE). Na lateralidade “indefinida” houve a existência da letra “I” maiúscula quando ocorreu discordância em pelo menos uma das três tentativas na execução das provas (DID, DDI, EIE, EEI) não indicando assim, estabelecimento de dominância lateral.

3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Inicialmente foi realizado um estudo piloto com os instrumentos de avaliação descritos nesta pesquisa com o intuito de promover a familiarização da pesquisadora e a verificação do tempo necessário na aplicação dos instrumentos, permitindo assim o treino dos procedimentos e os ajustes finais na pesquisa. Este estudo piloto foi parte da pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com protocolo número 65/09.

Para a realização desta pesquisa, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP / UDESC, com a aprovação obtida em 17/07/2009 sob referência de número 103/2009 (ANEXO C).

Nesse período foram realizadas várias reuniões com a Secretaria Municipal de Educação, nas quais foram apresentados o projeto de pesquisa e a explicação de sua metodologia.

Os dados foram coletados utilizando-se os seguintes procedimentos:

- a) Autorização da Secretária Municipal de Educação de Florianópolis/SC para a realização da pesquisa;
- b) Seleção das escolas para o estudo (5 unidades escolares);
- c) Reuniões com explanação do estudo às diretoras, equipes pedagógicas e corpo docente das 5 escolas;
- d) Envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com explicação detalhada aos pais ou responsável e solicitação de assinatura autorizando ou não, a pesquisa com os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental.
- e) Os termos foram entregues às professoras de sala para serem colocados nas agendas dos alunos. Nesse mesmo momento, a pesquisadora explicou de forma resumida e clara para as crianças como seriam as avaliações;
- f) Agendamento da aplicação dos testes (de agosto a dezembro de 2009), nos períodos matutino e vespertino e nos dias conforme o combinado com as escolas;
- g) Aplicação dos testes de avaliação:

Cada escolar foi avaliado individualmente, na própria escola, em local previamente reservado e apropriado para tal, com boa luminosidade, sem interferência externa, durante os turnos matutinos e vespertinos e em apenas uma sessão.

Os alunos foram retirados individualmente da sala de aula para as avaliações e retornando logo após os procedimentos. Cada criança respondeu aos testes em uma única avaliação e o tempo médio com cada uma delas foi de aproximadamente 45 minutos, variando entre as crianças devido às diferenças individuais.

As avaliações foram aplicadas na seguinte ordem:

- Depois de preencher os dados pessoais dos alunos na folha de registros, a avaliadora realizou a pequena entrevista com as questões que constam na Ficha Complementar;

- Em seguida foi aplicado o instrumento MDE, iniciando com a avaliação da leitura de letras, sílabas, palavras e textos orais; depois a compreensão da leitura do texto e finalmente da escrita da cópia, do ditado e da escrita espontânea. Todos os resultados foram anotados na folha de respostas e transferidos na planilha do Excel;
- Finalizando com o teste de lateralidade (mão, pé, olho) através da EDM. No exame da lateralidade, as três provas eram executadas três vezes cada uma. Foram anotados qual a mão, o olho e o pé utilizado para executar a prova.

No período de avaliação dos escolares, de agosto a dezembro de 2009, procurou-se manter sempre um ambiente de cordialidade com a direção, a equipe pedagógica e as professoras das cinco escolas onde ocorreu o estudo.

Durante a aplicação dos testes, houve uma grande preocupação por parte da avaliadora em deixar bem claro aos alunos que aquele trabalho não fazia parte das atividades pedagógicas das escolas ou das professoras, mas sim, uma pesquisa universitária.

Outro ponto importante, foi referente a imparcialidade da avaliadora durante a avaliação, ou seja, procurou-se conter a ansiedade de querer auxiliar a criança, pois, não se tratava de uma avaliação interventiva. E principalmente, foi respeitado o ritmo de cada criança.

Também foram observados todos os detalhes comportamentais das crianças, que, na sua maioria se mostraram interessados e comprometidos, sendo estes registrados com exatidão para a obtenção de veracidade nos resultados. Alguns alunos que apresentaram dificuldades na escrita queixavam-se de dor nas mãos e dor de cabeça, precisando assim, que a avaliadora fizesse algum tipo de intervenção, como por exemplo: alongamento dos braços e das mãos.

3.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Para análise e interpretação dos dados foram utilizados os programas Excel e SPSS *for Windows* 17.0. A análise descritiva dos dados do desempenho na leitura, escrita e da lateralidade, foi realizada mediante média, variância, desvio-padrão,

valor mínimo e valor máximo, frequências simples e percentuais.

Quanto a análise estatística, num primeiro momento com o intuito de comparar a média no MDE entre as crianças com lateralidade destra completa e as crianças com lateralidade cruzada, retirou-se da amostra as crianças com lateralidade indefinida ou sinistra completa.

Em seguida foram selecionadas todas as crianças com lateralidade cruzada e a partir daí tentou-se encontrar o mesmo número de crianças com lateralidade destra completa que estivessem na mesma idade e pertencessem ao mesmo sexo. Para o pareamento das idades agrupou-se as crianças de 2 em 2 meses pela data do nascimento relativa à data de avaliação, por exemplo, crianças de 8 anos e 0 meses com crianças de 8 anos e 1 mês, conforme pode verificar no quadro abaixo:

IDADE	MASCULINO		FEMINO	
	CRUZADA	DESTRA	CRUZADA	DESTRA
8.6 e 8.7	0	0	2	2
8.8 e 8.9 anos	2	2	2	2
8.10 e 8.11 anos	4	4	1	1
9.0 e 9.1 anos	5	5	3	3
9.2 e 9.3 anos	4	4	7	7
9.4 e 9.5 anos	4	4	2	2
9.6 e 9.7 anos	2	2	3	3
9.8 e 9.9 anos	1	1	2	2
Total	22	22	22	22

Quadro 3. Pareamento das amostras de acordo com sexo e idade.

Dessa maneira, obteve-se os 2 grupos do estudo comparativo. O grupo 1 (G1) é formado por 44 crianças com lateralidade destra, composta de 22 meninos e 22 meninas. O grupo 2 (G2), também constituído de 44 alunos com lateralidade cruzada, formado por 22 meninos e 22 meninas.

Para a análise comparativa entre os dois grupos de estudo, foi utilizado o teste “t” para amostras independentes quando os dados se mostraram simétricos, e o teste Mann-Whitney para os dados assimétricos, sendo que para verificar a distribuição dos dados, utilizou-se o teste Shapiro-Wilk. O nível de significância adotado nesse estudo foi 0,05, como pode ser observado no quadro 4.

	G1			G2		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Pontuação Escrita	,930	44	,010	,930	44	,010
Pontuação Leitura	,963	44	,165	,924	44	,006
Pontuação Geral L / E	,959	44	,124	,929	44	,010

Quadro 4. Valores de p no teste de Shapiro-Wilk.

4. RESULTADOS

A apresentação dos resultados desta pesquisa será dividida em três etapas: primeiro a caracterização dos participantes, análise do desempenho escolar na leitura e escrita e da lateralidade, sendo utilizada apenas análise descritiva (médias, frequências, porcentagens e desvios padrão). Em seguida, análise comparativa do desempenho da leitura e da escrita entre os grupos em função da lateralidade (destra, cruzada, sinistra e indefinida) e por fim a análise das observações apontadas pela avaliadora durante a execução dos testes.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Participaram desta pesquisa 166 escolares inseridos e frequentes no terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em cinco escolas da Rede Pública Municipal da cidade de Florianópolis/SC, com idade entre 8,1 e 9,11 anos, sendo 45,8% (76) meninos e 54,2% (90) meninas. A Tabela 1 apresenta a distribuição da amostra em termos de gênero e idades por escola, sendo que a média das idades foi de 8,7 anos.

Tabela 1: Distribuição e frequência da amostra quanto ao gênero, idade (anos/meses) e a escola a qual pertence.

Escolas	Amostra	%	Média Idade	Masculino	%	Feminino	%
A	14	8,4	8,6	3	21,4	11	78,6
B	32	19,3	8,7	19	59,4	13	40,6
C	46	27,7	8,7	25	54,3	21	45,7
D	48	28,9	8,9	22	45,8	26	54,2
E	26	15,7	8,8	7	26,9	19	73,1
Total	166	100,0	8,7	76	46%	90	54%

4.2 DESEMPENHO ACADÊMICO NA LEITURA E ESCRITA

Os resultados referentes ao desempenho acadêmico dos participantes da pesquisa, provenientes do Manual de Desempenho (MDE) serão apresentados em cinco partes:

- a) Desempenho na *Leitura*: Categoria I (letras maiúsculas, letras minúsculas, sílabas e palavras), Categoria II (textos), Categoria III (compreensão de textos), pontuação do desempenho geral na leitura (média das três categorias) e média do tempo na leitura;
- b) Desempenho na *Escrita*: Categoria IV (cópia), Categoria V (ditado), Categoria VI (escrita espontânea), pontuação do desempenho geral na escrita (média das três categorias) e média do tempo na escrita;
- c) Desempenho *geral do MDE*, a média da pontuação das seis categorias (leitura e escrita), ou seja, porcentagem de acertos nas provas de leitura e escrita, e média do tempo geral no MDE;
- d) Distribuição dos alunos de acordo com o resultado do percentual de acertos no Desempenho Geral (leitura e escrita) do grupo no MDE;
- e) Classificação dos erros mais frequentes na leitura e na escrita.

Procurou-se através do instrumento, realizar uma análise criteriosa para averiguar se os alunos do terceiro ano do ensino fundamental, que representa o final do ciclo inicial de alfabetização, encontram-se alfabetizados, ou seja, lendo, escrevendo e produzindo textos com desenvoltura e autonomia.

4.2.1 Leitura

Categoria I - Linguagem expressiva de letras (maiúsculas e minúsculas), sílabas e palavras.

Nessa etapa foi observada a linguagem expressiva da criança nos diferentes níveis de desenvolvimento e aquisição oral. A grande maioria dos escolares realizou os quatro testes dessa categoria com sucesso, obtendo uma pontuação média de 9,58 como apresenta a Tabela 2.

Além da análise da precisão na leitura das letras, sílabas e palavras, as respostas incorretas foram observadas e classificadas. Houve alguns erros na leitura de letras, relacionados à dificuldade de distinguir o som de alguns fonemas, que pode ser feita através do traço de sonoridade, que são chamadas “substituições fonêmicas”, caracterizadas por confusões sonoras: /p/ x /b/, /t/ x /d/, /f/ x /v/ e /s/ x /z/.

Outra dificuldade observada tem a ver com a confusão ou desconhecimento de algumas letras do alfabeto, tais como: W, Y, K e Z.

Tabela 2. Análise descritiva do desempenho nas categorias de leitura e o tempo de execução correspondente. Desempenho geral na leitura através da média das pontuações nas categorias e o tempo total em minutos.

	Desempenho Leitura de letras, sílabas, palavras	Tempo	Desempenho Leitura textos	Tempo	Desempenho Compreensão de Textos	Tempo	Desempenho Geral Leitura	Tempo Leitura
Média	9,5843	2,47	6,3765	2,01	7,5247	1,62	78,319	6,35
Mediana	10,0000	2,10	7,0000	2,00	8,0000	1,30	80,000	6,02
Desvio Padrão	,80413	1,31	1,98283	,94	1,66462	,51	12,8933	1,82
Variância	,647	1,72	3,932	,88	2,771	,26	166,237	3,33
Mínima	5,25	1,15	,00	,00	3,00	1,00	35,8	3,30
Máxima	10,00	8,45	9,00	6,45	10,00	4,00	96,7	15,00
N	166	166	166	166	166	166	166	166

No quesito leitura de sílabas, algumas crianças apresentaram dificuldades ou não realizaram a leitura, demonstrando “vacilações, repetições e retificações”, talvez por serem pseudo-sílabas, ou seja, sílabas isentas de significado. Outras apresentaram dificuldades no grau de complexidade fonético, com destaque na articulação e pronúncia de sílabas que envolvem as combinações contendo “L” ou “R” por entre as letras e aquelas terminadas com consoantes. No Quadro 5 verifica-se as sílabas em que os alunos mostraram maiores dificuldades.

Mas o interessante, é que as crianças que apresentaram inúmeras dificuldades no subtteste de leitura de sílabas, conseguiram atingir a leitura de palavras com menores dificuldades.

Sílaba	Leitura realizada
ib	ibe, bi, ir, bim, ipê
gli	geli, gri, cli, gim, grim, gui, cri
tla	tela, tra, trim, bla, tila, tar, ple, tala
pla	pela, bla, pra, pala, la, tla,
ble	bele, belem, ble, bre, pere, ple
cle	cele, le, cela, ce, cha
ac	ace, ca, as, aqui, Anna
fla	efela, felá, fala, fra, pla
op	ope, pe, por, opo
lho	elgo, ro, lo, lago,
tro	tarro, ro, tra, terro, tor
at	ate, ta, adi, ata, ante

Quadro 5. Classificação dos erros mais frequentes na leitura de sílabas realizada pelos alunos

A leitura das palavras com estrutura gramatical simples (ex. sapato), foi de fácil leitura, enquanto que nas palavras mais complexas (ex. montanha), ocorreram “omissões, adições, substituições de letras e até não leitura”, como esta representado no Quadro 6.

Palavra	Leitura Realizada
taxi	tachi, taquis, taxa, tassi, daxi
flora	florra, frora, fora, flores, fora
neném	nene, nenes, nevem, menal, memem
mangueira	manjueira, manguara, manjeira,
papel	pape, papele, pareu, papelo
balão	bala, balanço, balao, bal
girafa	girrata, gerafa, guitarra, girrafa
hora	gorra, gora, orar, garre
avô	ave, ovo
cachorro	cacerro, canhorro, cagorro
rosa	rôssa, cossa
começo	comeco, comego

Quadro 6. Classificação dos erros mais frequentes na leitura de palavras realizada pelos alunos

No entanto, como mostra o gráfico 1 - 3,62% (6) dos escolares, apresentam desempenho abaixo de 70,9% de acertos na leitura de letras, sílabas e palavras.

Categoria II - Linguagem expressiva de texto

Os escolares foram solicitados a ler oralmente o texto de Nível II, com aproximadamente 119 palavras de extensão e nível apropriado ao terceiro ano do ensino fundamental. Foram instruídos a fazer a leitura do texto atentamente e informados que deveriam posteriormente responder a questões sobre o mesmo. A pontuação alcançada pelos escolares nesta categoria foi de 6,37, segundo a Tabela 2.

Entretanto, poucos escolares realizaram a leitura de forma fluente e com ritmo, e um total de 3,61% (6)* dos alunos não realizou a leitura. Nesse caso, foi necessário a avaliadora fazer a leitura oral do texto para que posteriormente, eles pudessem participar da próxima categoria, compreensão de texto.

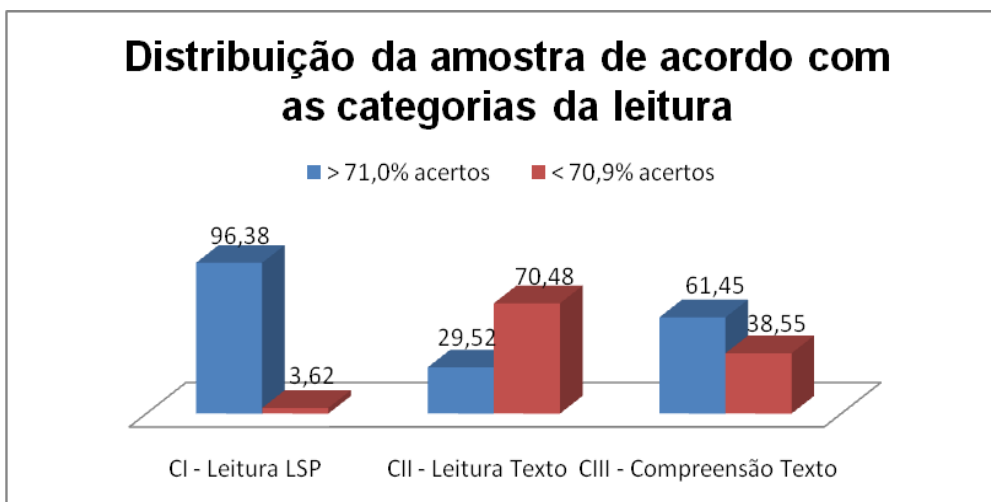
No Quadro 7 são apresentadas as principais dificuldades observadas durante a execução da leitura oral do texto e as dificuldades mais frequentes.

Classificação dos Erros na Leitura	
1º	Substituição de letras e/ou palavras
2º	Leitura silabada s/ ritmo
3º	Leitura sem respeitar pontuação
4º	Retificação
5º	Repetição
6º	Vacilação
7º	Substituições fonêmicas: t/d; f/v
8º	Omissão e Adições de letras e/ou palavras
9º	Não Leitura de Texto
10º	Inversão de letras e/ou rotações no eixo: d/p; q/p; p/b

Quadro 7. Classificação dos erros mais frequentes na leitura do texto realizada pelos alunos

A maioria realizou a leitura de texto de forma lenta, silabada e sem entonação ou expressão, de acordo com a gráfico 1.

Gráfico 1. Distribuição da amostra de acordo com as categorias da leitura.



*Interferência do avaliador na leitura de texto de seis crianças

Categoria III – Linguagem compreensiva de texto.

Após a leitura atenta do texto, foi solicitado aos alunos que respondessem a 10 perguntas sobre o mesmo. Algumas questões propostas eram relacionadas a memória para eventos e caracteres descritos na própria história e outras avaliavam a compreensão inferencial. O examinador leu oralmente para as crianças as questões e transcrevia fielmente as respostas na folha de resposta do manual.

Nessa categoria, de acordo com a Tabela 2, a pontuação obtida pelos alunos do estudo foi 7,52. No entanto, um total de 13,3% (22) alunos acertaram apenas \leq a 50% das dez questões de compreensão do texto lido. Desses, como foi mencionado anteriormente, na categoria II (leitura de texto), 3,61% (6) crianças não realizaram a leitura do texto e, portanto, a pesquisadora se fez leitora da história e analisou a compreensão oral deles. Nesse quesito observou-se que destes escolares considerados não-leitores, apenas 16,6% (1) obteve sucesso na compreensão, o restante apresentou muita dificuldade.

Dado significativo, que compreende direcionamento de atenção e memória, elementos indispensáveis para a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Outro dado importante referente a este item, esta em que as crianças que apresentaram maior fluência na leitura, apresentam concomitantemente melhores resultados na sua compreensão.

Contudo, como mostra o gráfico 1 – 38,55% (64) dos escolares apresentaram desempenho abaixo de 70,9% de acertos nas 10 questões da compreensão do texto.

Desempenho geral na leitura

O resultado, como é observado na Tabela 2, mostra uma média de 78,31% de acertos no desempenho dos escolares na realização das tarefas de leitura.

- *Tempo em minutos das categorias da leitura e tempo total da leitura*

Nesta pesquisa, foi constatada uma média de tempo para a leitura, o que torna interessante para a verificação do desempenho e agilidade da criança. O tempo levado para execução das tarefas de leitura varia de acordo com a habilidade e experiência do leitor.

Os resultados apresentados na Tabela 2 apontam que as crianças levam em média, tempos determinados, para as tarefas do MDE. Na leitura de letras (maiúscula e letras minúscula), sílabas e palavras, o tempo médio foi de 2 minutos e 47 segundos; quanto à leitura do texto, os alunos leram um texto de 119 palavras em 2 minutos e um segundo e na compreensão oral do texto levaram 2 minutos e 2 segundos. O tempo médio que os escolares levaram na realização da leitura no MDE, ou seja, a soma das três categorias foi de 6 minutos e trinta e cinco segundos.

Em relação à leitura e compreensão de textos nota-se que dos 70,48% alunos que obtiveram percentual de acertos abaixo de 70,9% na leitura de texto, parte deles compreendeu o que leram como mostra o gráfico 1.

4.2.2 Escrita

Nesta etapa, foi analisada a linguagem escrita da criança nos seus diferentes níveis de desenvolvimento e aquisição.

Quanto à escolha do tipo de letra, “cursiva” ou “imprensa”, do total da amostra, 71,1% (118) optaram em escrever com letra cursiva, que é a letra utilizada em sala de aula para a aprendizagem da leitura e escrita, o restante utilizou letra de imprensa ou mista.

Categoria IV – Escrita da cópia

Vários aspectos foram observados durante a realização do exercício de cópia, contudo, de acordo com a Tabela 3, os alunos se mostraram excelentes copiadores, buscando fazer cópias fiéis das palavras e frase exposta, obtendo uma pontuação de 9,51. Talvez porque na cópia o modelo é gráfico, visual e se encontra permanentemente presente diante da criança.

Alguns alunos deste estudo apresentaram dificuldades na realização da tarefa de cópia, sendo que 3% (5) crianças obtiveram desempenho abaixo de 70% de acertos, representado no gráfico 2.

Algumas crianças apresentaram traços irregulares com oscilações e linhas anormais no espaçamento, dificuldades no manuseio circular de letras, pouca velocidade, dificuldade no tamanho das letras, ou seja, a presença de “grafismo irregular”. Também foram observadas ocorrências, tais como: “substituições” de letras nas palavras, em seguida foram as “omissões” e “adições”, as “rotações” das letras /d/, /b/, /p/ e /q/ e “inversões” de letras ou sílabas das palavras. Além disso, durante a cópia da frase, algumas crianças copiaram deixando de colocar espaço entre as palavras - “junções de palavras” e/ou dividindo a palavra em duas - “fragmentação de palavras”.

Tabela 3. Análise descritiva do desempenho nas categorias da escrita e o tempo de execução correspondente. Desempenho geral na escrita através da média das pontuações nas categorias e o tempo geral em minutos

	Desempenho na Cópia	Tempo	Desempenho no Ditado	Tempo	Desempenho na Escrita Espontânea	Tempo	Média do Desempenho Geral Escrita	Tempo Escrita
Média	9,5181	4,31	5,9217	2,42	5,8072	2,89	70,575	9,71
Mediana	10,0000	4,00	6,0000	2,30	6,0000	2,30	73,300	9,30
Desvio Padrão	1,18436	1,43	2,00904	,94	2,40181	2,56	16,5275	2,97
Variância	1,403	2,07	4,036	,89	5,769	6,59	273,157	8,83
Mínima	,00	,00	,00	,00	,00	,00	13,3	2,35
Máxima	10,00	10,30	9,00	7,00	9,00	22,00	93,3	24,10
N	166	166	166	166	166	166	166	166

Categoria V – Escrita do ditado

Os escolares foram solicitados a escrever um texto de Nível II, com aproximadamente 18 palavras e nível apropriado ao terceiro ano do ensino

fundamental. Em seguida, foram instruídos a ouvir atentamente o enunciado de pequenas frases e somente depois iniciar a escrita. A pontuação média alcançada pelos escolares nesta categoria foi de 5,92, segundo a Tabela 3.

Ao contrário do bom desempenho nos exercícios de cópia, os alunos apresentaram dificuldades relevantes no ditado. Nessa categoria, as palavras devem ser discriminadas e diferenciadas auditivamente com relação ao grafema – fonema, nas associações aos significados e respeito à orientação espaço-temporal-sequencial. As maiores dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita do ditado, são referentes a erros ortográficos, que podem ser observadas no Quadro 8.

Outro dado relevante é que algumas crianças falam enquanto escrevem, procurando encontrar a letra ou a sílaba correspondente ao som.

Classificação dos Erros na Escrita	
1º	Substituições (representações múltiplas) c/s; r/81S; j/g; l/u; s/ç, 81S, z,
2º	Omissões de letras e/ou palavras
3º	Pontuação
4º	Texto com no máximo 3 orações
5º	Adições de letras e/ou palavras
6º	Acentuação
7º	Junções de palavras (não coloca espaço entre as palavras)
8º	Grafismo irregular
9º	Fragmentação de palavras (dividir palavras em duas partes)
10º	Substituições fonêmicas: t/d; f/v; S/Z
11º	Inversões de letras e/ou palavras na frase
12º	Falta de elementos de ligações no texto
13º	Não realizou a escrita Espontânea
14º	Rotações de letras: p/b; d/p
15º	Incoerência e desorganização de idéias e falta de coesão no texto

Quadro 8. Classificação dos erros mais frequentes na escrita do ditado e da escrita espontânea realizada pelos alunos.

Categoria VI – Escrita espontânea

A produção textual espontânea mostrou ser a etapa de maior complexidade do manual. É uma habilidade que pode ser considerada a arte final da escrita. Portanto, foi solicitado aos alunos a escrever um pequeno texto a partir de gravuras

apresentadas a eles, ou incentivos e sugestões por parte da avaliadora, tais como: relatar uma viagem, um final de semana, um passeio, um sonho, etc.

A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação: do discurso, de coesão, argumentação, organização de idéias, escolha de palavras, do objetivo e do destinatário do texto. A diferença entre essa categoria com a escrita do ditado, é que esse possui palavras pré-estabelecidas e na escrita espontânea as crianças organizam seu discurso interior e recorrem à escolha de palavras que dominam para escrever, o que normalmente são as mais conhecidas por elas.

O resultado da escrita espontânea dos alunos dessa amostra foi semelhante ao da escrita do ditado, mostrando uma pontuação de 5,80 conforme Tabela 3. No entanto, assim como no ditado, a escrita espontânea também foi realizada com algumas dificuldades, como é apresentado no Quadro 7.

- *Desempenho geral na escrita*

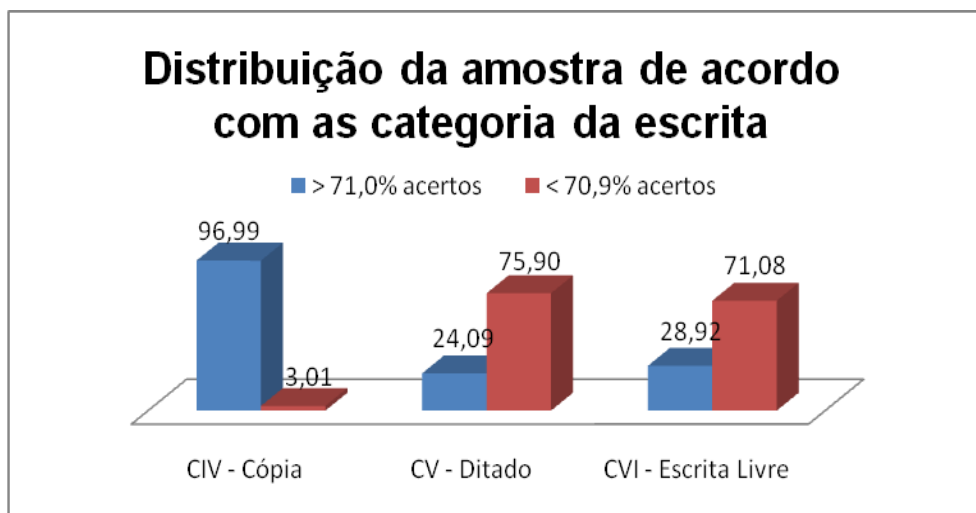
Na tabela 3, apresenta uma média de 70,57% de acertos no desempenho do aluno nos exercícios da escrita.

- *Tempo em minutos das categorias na escrita e tempo total da escrita*

Neste estudo foi verificada uma média de tempo para a escrita, o que torna importante para a verificação do desempenho e agilidade da criança. O tempo levado para execução das tarefas de escrita muda de acordo com a habilidade e experiência do escritor.

Os resultados apresentados na Tabela 3 apontam que as crianças levam em média, tempos determinados para as tarefas de escrita no MDE. Na escrita da cópia o tempo médio foi de 4 minutos e 31 segundos; quanto à escrita do ditado, os alunos escreveram um pequeno texto de 18 palavras em 2 minutos e 42 segundo e na escrita espontânea levaram em média 3 minutos e 29 segundos. O tempo médio que os escolares levaram na realização das tarefas de escrita nas três categorias do MDE foi de 10 minutos e 11 segundos.

Gráfico 2. Distribuição da amostra de acordo com as categorias da escrita.



O ditado e a escrita espontânea apontaram ser a etapa de maior complexidade do MDE. Assim, o perfil da escrita espontânea apresentado por essa amostra é semelhante ao perfil do ditado, como pode ser observado no gráfico 2.

No enfoque de falhas ou erros ortográficos, torna-se evidente que o processo de escrita deve ser entendido como um recurso evolutivo com obstáculos que vão sendo superados progressivamente.

4.2.3 Desempenho da leitura, escrita e Geral no MDE

O resultado, de acordo com a Tabela 4, apresentou uma média de 74,53% de acertos no desempenho geral dos escolares no MDE.

Tabela 4. Análise descritiva do desempenho geral da leitura, da escrita e do MDE através da média das pontuações e o tempo de execução em minutos

	Desempenho Geral Leitura	Desempenho Geral Escrita	Desempenho Geral MDE	Tempo Geral MDE
Média	78,319	70,575	74,533	16,25
Mediana	80,000	73,300	77,100	15,35
Desvio Padrão	12,8933	16,5275	13,5397	3,84
Variância	166,237	273,157	183,324	14,79
Mínima	35,8	13,3	32,9	10,55
Máxima	96,7	93,3	95,0	31,15
N	166	166	166	166

- *Tempo em minutos no MDE (leitura e escrita)*

O tempo levado para execução das tarefas de leitura e escrita se modifica de acordo com a habilidade e experiência do leitor/escritor. Sendo assim, nessa pesquisa, além de verificar a média por categoria, foi averiguada também a média total de tempo de execução no MDE, o que torna importante para a verificação do desempenho e agilidade do escolar nas habilidades de leitura e escrita.

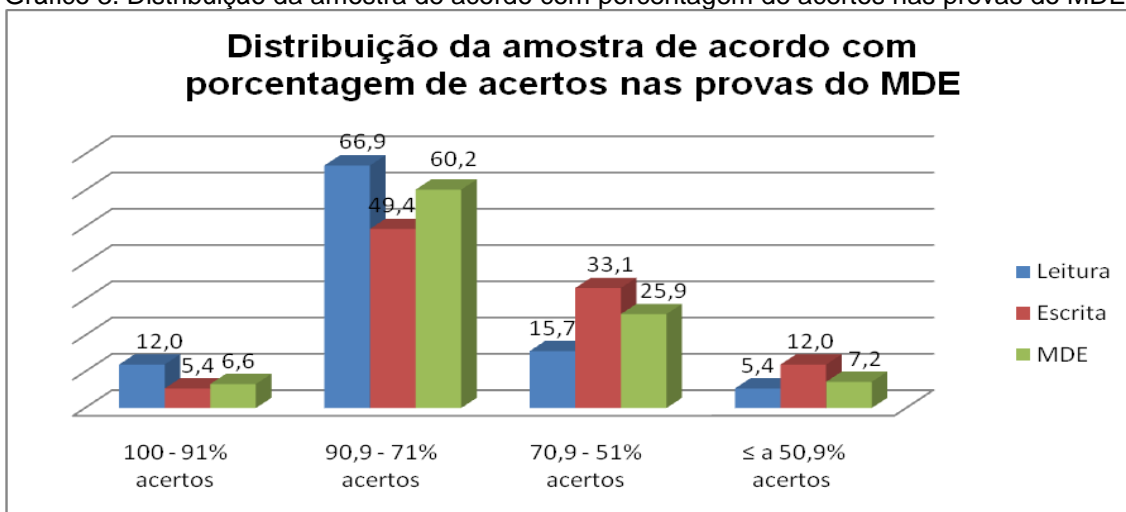
Os resultados apresentados na tabela acima apontam que as crianças levam em média, um tempo determinado na execução das tarefas de leitura e escrita no MDE. No geral, 16 minutos e 25 segundos foi o tempo médio que os escolares levaram na realização de todas as tarefas do MDE.

Com base nos dados analisados na tabela 4, observou-se que, entre as médias da pontuação nas categorias do MDE, a escrita apresentou a pontuação mais baixa, 70,57%.

Portanto, a distribuição dos participantes da amostra de acordo com a porcentagem de acertos no desempenho da leitura, escrita e desempenho geral do manual, pode ser vista no gráfico 3.

Verifica-se que a maioria, 60,24% (100) obteve desempenho nas tarefas entre 71% a 90,9% de acertos e um total de 25,90% (43) escolares apresentou desempenho na faixa de 51% a 70,9%. Contudo, somente 6,62% (11) obtiveram desempenho entre 100% a 91% de respostas corretas nos testes e 7,23% (12) da amostra atingiram desempenho \leq a 50,9% de acertos.

Gráfico 3. Distribuição da amostra de acordo com porcentagem de acertos nas provas do MDE.



Nota-se na figura acima que, no grupo de crianças que ficaram com percentual de acertos abaixo de 70,9%, 45,1% (75) obtiveram melhor desempenho nos testes da escrita. Isso se deve ao fato de que, dos três testes de escrita no MDE, um consiste na prova de cópia. Talvez porque na cópia o modelo é gráfico, visual e se encontra permanentemente presente diante da criança.

A tabela abaixo apresenta a distribuição dos participantes do estudo de acordo com a porcentagem de acertos nas provas de leitura e escrita e a pontuação média geral dos alunos no MDE quanto ao gênero. Observa-se que dos 66,9% (111) que ficaram dentro da faixa entre 100% e 71% de acertos nos testes, 66 eram meninas e 45 meninos. E dos 33,1% (55) que acertaram menos que 70,9% nas provas, 31 eram meninos e 24 eram meninas.

Tabela 5. Distribuição dos participantes do estudo de acordo com a porcentagem de acertos nas provas de leitura e escrita e a pontuação média geral dos alunos no MDE quanto ao gênero.

Porcentagem de acertos no MDE	Média da Pontuação Geral em Porcentagem	Gênero				Total	
		Masculino		Feminino		Total	
		f	%	f	%	f	%
100 - 91% acertos	Total = 92,7	3	3,9	8	8,9	11	6,6
90,9 - 71% acertos	Total = 79,5	42	55,3	58	64,4	100	60,2
70,9 - 51% acertos	Total = 62,4	23	30,3	20	22,2	43	25,8
< que 50,9%	Total = 41,6	8	10,5	4	4,5	12	7,3
Total		76	45,8	90	54,2	166	100

Quanto às escolas, verificou-se que a escola “D” teve, proporcionalmente, o maior número de alunos (77,1%) dentro da faixa de 100 a 71% de acertos, ou seja, escolares que apresentaram desempenho adequado e/ou em processo de aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, a escola que apresentou maior número de crianças com desempenho abaixo de 70,9% de acertos, ou seja, abaixo do esperado para o nível de escolaridade em que se encontravam, foi a escola “E”, como mostra a tabela 6.

Tabela 6. Distribuição dos participantes da amostra de acordo com a pontuação geral e a escola a qual pertence

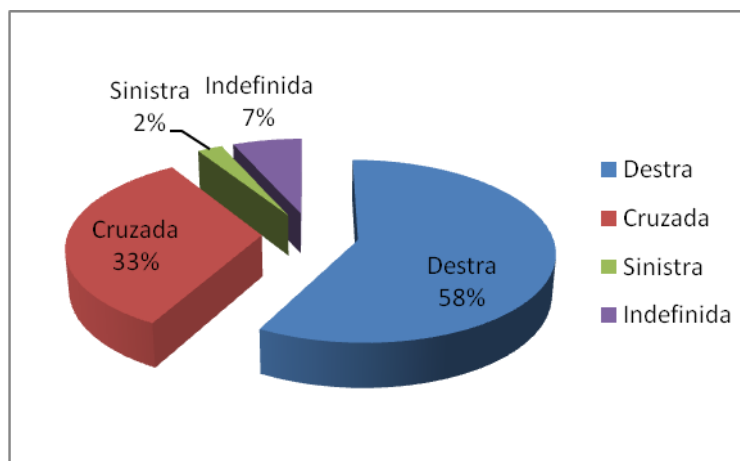
Classificação	Escola A		Escola B		Escola C		Escola D		Escola E		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
100 - 91% acertos	1	7,2	1	3,2	4	8,7	3	6,3	2	7,7	11	6,6
90,9 - 71% acertos	7	50,0	21	65,6	26	56,5	34	70,8	12	46,2	100	60,2
70,9 - 51% acertos	3	21,4	5	15,6	13	28,3	11	22,9	11	42,3	43	25,9
< que 50,9%	3	21,4	5	15,6	3	6,5	0	0,0	1	3,8	12	7,3
Total	14	8,4	32	19,3	46	27,7	48	28,9	26	15,7	166	100

4.3 DESCRIÇÃO DA LATERALIDADE GERAL E ESPECÍFICA DOS ALUNOS

A avaliação da lateralidade desta pesquisa constou de três provas: uma referente à preferência da mão, outra à preferência do olho e a terceira quanto à preferência do pé e cada prova foi executada três vezes. Foram anotados qual a mão, o olho e o pé utilizados para executar as provas, e as crianças levaram aproximadamente 10 minutos na execução das tarefas.

Conforme a gráfico 4, quanto à frequência da lateralidade dos participantes do estudo, verifica-se que a maioria, 57,8% dos alunos apresentou lateralidade “destra completa” e 33,1% foi identificada com lateralidade “cruzada”.

Gráfico 4. Distribuição percentual dos escolares de acordo com a lateralidade geral (mão/pé/olho)



Neste estudo foi observada a dominância manual, ocular e dos membros inferiores conjuntas, havendo predomínio para a utilização do lado direito nas três situações, portanto, na tabela 7 é apresentada a lateralidade específica das crianças de acordo com gênero e idade.

Observa-se que 60,2% dos escolares apresentaram lateralidade homogênea, ou seja, “destros completos” e “sinistros completos”. Desse total, 39% eram meninos e 61% meninas e quanto a idade deles, 30,0% tinham 8 anos e 70% estava com 9 anos de idade.

A segunda maior frequência foi de crianças apresentando lateralidade cruzada, um total de 33,1%, sendo que 56,4% (31) eram do gênero masculino e 43,6% (24) feminino, com relação a idade dos alunos, 25,5% tinha 8 anos e 74,5% apresentavam 9 anos.

E a terceira, foram crianças com a lateralidade indefinida, 6,6%, destas, 54,5% eram meninos e 45,5% meninas. Com relação a idade, 36,4% tinham 8 anos e 63,6% estavam com 9 anos de idade.

Tabela 7. Distribuição e frequência dos escolares de acordo com a lateralidade geral e específica, gênero e a idade (anos) dos alunos.

		Lateralidade Geral e Específica (gênero e Idade)									
		Destra		Cruzada		Sinistra		Indefinida		Total	
		n	f	n	f	n	f	n	f	n	f
Gênero	Masculino	37	38,5	31	56,4	2	50,0	6	54,5	76	45,8
	Feminino	59	61,5	24	43,6	2	50,0	5	45,5	90	54,2
	Total	96	100	55	100	4	100	11	100	166	100
Idade (anos)	8 anos	30	31,3	14	25,5	0	0,0	4	36,4	50	30,1
	9 anos	66	68,7	41	74,5	4	100	7	63,6	116	69,9
	Total	96	100	55	100	4	100	11	100	166	100

É interessante notar, também, o número de casos de discrepâncias entre as três dominâncias (lateralidade cruzada), presentes em 33,1% dos casos (n=166).

A tabela 8 apresenta a frequência das diferentes combinações de lateralidades cruzadas de “mão-olho-pé” encontradas na amostra. Verificou-se predominância de alunos apresentando lateralidade cruzada entre mão e olho (DED/DEE/EDE/EDD) em 74,5% (41) dos escolares e na situação mão e pé (DDE/EED) em 25,5% (14) das crianças. Nota-se, contudo, com relação ao gênero, que a discordância “mão-olho” é maior no grupo dos meninos e quanto à idade, a discordância ocorreu com mais frequência nas crianças mais velhas.

Tabela 8. Distribuição e frequência dos escolares de acordo com a lateralidade específica cruzada (mão/olho/pé), gênero e a idade (anos) dos alunos

MÃO / OLHO / PÉ	Lateralidade Cruzada									
	Masculino		Feminino		8 anos		9 anos		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DED/DEE/EDE/EDD	22	71,0	19	79,2	10	71,4	31	75,6	41	74,5
DDE/EED	9	29,0	5	20,8	4	28,6	10	24,4	14	25,5
Total	31	100	24	100	14	100	41	100	55	100

D: direita; E: esquerda

Quanto à frequência das diferentes combinações de lateralidade indefinida de “mão-olho-pé”, apresentada na tabela 9, nota-se que há predominância da utilização da mão direita em todas as crianças, no entanto, 54,5% apresentaram lateralidade indefinida para os pés (DDI), enquanto que 45,5% indefinida para os olhos. (DIE; DID).

Tabela 9. Distribuição dos escolares de acordo com a lateralidade específica indefinida (discordante na mão, olho ou pé – representado com a letra “I”)

MÃO / OLHO / PÉ	Lateralidade Indefinida									
	Masculino		Feminino		8 anos		9 anos		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
DDI	3	50,0	4	80,0	4	100	3	42,9	6	54,5
DIE / DID	3	50,0	1	20,0	0	0	4	57,1	5	45,5
Total	6	100	5	100	4	100	7	100	11	100

D: direita; E: esquerda; I: indefinido

Os dados obtidos na pesquisa mostraram, de acordo com a pontuação média na leitura, escrita e geral do MDE, que os alunos que apresentavam dominância lateral completa, ou seja, “destros completos” e “sinistros completos” obtiveram desempenho melhor nos testes, como pode ser observado na tabela 10.

Tabela 10. Pontuação do desempenho na leitura, escrita e geral no MDE de acordo com a lateralidade geral

Lateralidade Desempenho	DESTRA			CRUZADA			SINISTRA			INDEFINIDA		
	Leitura	Escrita	Geral	Leitura	Escrita	Geral	Leitura	Escrita	Geral	Leitura	Escrita	Geral
Média	8,090	7,551	7,820	7,620	6,709	7,164	8,105	7,835	7,970	6,438	4,575	5,510
Desvio Padrão	1,022	1,249	1,007	1,427	1,731	1,513	,354	,880	,417	1,781	1,803	1,472
Variância	1,045	1,561	1,015	2,038	2,999	2,291	,126	,776	,174	3,172	3,252	2,167
Mínimo	3,67	2,33	4,67	4,08	2,33	3,29	7,67	6,67	7,58	3,58	1,33	3,29
Máximo	9,67	9,33	9,50	9,67	9,00	9,33	8,50	8,67	8,46	8,33	8,00	8,17
Total	N = 96 (57,8%)			N = 55 (33,1%)			N = 4 (2,4%)			N = 11 (6,6%)		

4.4 ANÁLISE COMPARATIVA DO DESEMPENHO DA LEITURA E DA ESCRITA ENTRE OS GRUPOS EM FUNÇÃO DA LATERALIDADE (DESTRA, CRUZADA, SINISTRA E INDEFINIDA)

Na Tabela 11, verifica-se que de todas as variáveis do desempenho da leitura e da escrita, foram maiores para G1 do que para G2. Entretanto, observa-se que a menor média encontrada foi na escrita de G2 e apenas para esta variável houve diferença significativa entre os dois grupos (0,049).

Para as variáveis leitura e pontuação geral, os valores de “p” foram respectivamente (0,299) e (0,159).

Tabela 11. Análise descritiva da pontuação no desempenho da leitura, no desempenho da escrita e no desempenho geral do MDE de G1 (crianças com lateralidade destra completa) e G2 (crianças com lateralidade cruzada).

	G1			G2		
	Leitura	Escrita	Geral	Leitura	Escrita	Geral
Mean	7,9927	7,3561	7,6750	7,7382	6,7811	7,2586
Median	8,0850	7,6700	7,8350	7,8750	7,3300	7,5200
Variance	,899	2,135	1,140	1,968	3,057	2,266
Std. Deviation	,94800	1,46109	1,06772	1,40285	1,74854	1,50518
Minimum	6,1	2,3	5,1	4,1	2,3	3,3
Maximum	9,7	9,3	9,5	9,7	9,0	9,3
Range	3,6	7,0	4,4	5,6	6,7	6,0
Skewness	-,293	-,941	-,335	-,931	-,695	-,909
Kurtosis	-,776	1,669	-,750	,553	-,291	,381

5 DISCUSSÃO

A discussão dos resultados obedeceu à mesma ordem pré-estabelecida do capítulo anterior, sendo esta prevista pela ordem dos objetivos específicos.

Primeiramente será abordada a discussão dos resultados da análise do desempenho escolar na leitura e escrita, em seguida da lateralidade geral e específica e finalmente a discussão do resultado da análise comparativa do desempenho na leitura e na escrita entre os grupos em função da lateralidade.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Os participantes do estudo possuíam idade entre 8 e 9 anos e estavam matriculados em turmas de terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, nos períodos matutinos e vespertinos, de cinco escolas de educação básica do município de Florianópolis/SC.

5.2 DESEMPENHO NA LEITURA E ESCRITA

Segundo Nunes, Buarque & Bryant, (2001) apud Salles e Parente (2007), atualmente no Brasil, parece não haver consenso sobre os desempenhos em leitura e escrita esperados para cada série escolar, sendo assim, educadores e clínicos utilizam avaliações “intuitivas” sobre o que pensam ser o nível de progresso apropriado ao final de cada série.

No contexto atual de reorganização do ensino fundamental de nove anos, é apresentado neste estudo o resultado da avaliação da leitura e escrita nas turmas que frequentavam o terceiro ano do ciclo inicial de alfabetização, com a finalidade de investigar a situação dos alunos que ingressaram aos seis anos no ensino fundamental, no tocante ao processo de alfabetização, ou seja, ler, escrever e produzir textos com desenvoltura.

Para a avaliação da leitura e escrita dos escolares, foi utilizado um instrumento que não leva em consideração a intuição do avaliador ou professor, mas sim, questões práticas compatíveis com nível escolar da criança. Como é o caso do instrumento utilizado neste estudo, Manual de Desempenho Escolar – Análise de Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental, usado sob a forma psicométrica que passa por várias etapas: aplicação, correção consistente, avaliação, análise e interpretação. Desse modo, a avaliação passa a ter característica diagnóstica investigativa, por meio do qual se obtêm resultados qualitativos e quantitativos capazes de sinalizar a proficiência e os pontos deficitários da criança. (ROSA NETO, SANTOS, TORO, 2010).

Diante da organização do ensino fundamental de nove anos, segundo Guarnieri e Vieira (2010),

A ampliação do tempo de escolarização deve estar atrelada à qualidade do ensino oferecido e a oportunidades efetivas de aprendizagens da leitura e escrita, o que envolve um trabalho sistemático por capacidades fundamentais da alfabetização, com objetivos bem definidos a serem alcançados em cada ano do Ciclo Inicial de Alfabetização. (p. 67).

Com isso, há que se definir, por exemplo, capacidades fundamentais para a alfabetização, a leitura e a escrita. Para a elaboração dessa avaliação, tomou-se como referência, o material do Pró-Letramento – Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental descrito em Batista et al. (2006). Os autores detalham capacidades a serem desenvolvidas durante os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos que estão relacionadas à aquisição do sistema de escrita, à leitura e da produção de textos.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	
Aquisição do sistema de escrita – Capacidades	
1	Compreender as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita e outras formas gráficas e sistemas de representação.
2	Conhecer o alfabeto e os diferentes tipos de letras.
3	Dominar convenções gráficas (orientação da escrita; alinhamento; segmentação dos espaços em branco e pontuação).
4	Reconhecer palavras e unidades fonológicas como rimas, sílabas e aliterações.
5	Dominar a natureza alfabética do sistema de escrita.
6	Dominar relações entre grafemas e fonemas, sobretudo aquelas relações que são regulares.
Leitura – Capacidades	
7	Ler e compreender palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas.
8	Ler e compreender frases com estrutura simples.
9	Compreender globalmente o texto lido, identificando o assunto principal.
10	Identificar diferenças entre gêneros textuais e localizar informações em textos de diferentes gêneros.
11	Inferir informações a partir do texto lido.
12	Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.
13	Ler com maior ou menor fluência.
Domínio da escrita e da produção de textos - Capacidades	
14	Escrever palavras familiares e memorizadas.
15	Escrever palavras com grafia desconhecida.
16	Escrever sentenças com pequena extensão.
17	Recontar (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pelo professor.
18	Redigir textos curtos adequados: ao gênero; ao objetivo do texto; ao destinatário; às convenções gráficas apropriadas ao gênero; às convenções ortográficas.

Quadro 9. Matriz de referencia da avaliação diagnóstica produzido pelo CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita / UFMG. (BATISTA et. al. 2006, p. 68).

A escolha por alunos do terceiro ano do ensino fundamental se deu pelo fato de que nessa etapa de ensino a expectativa é de que os alunos estejam plenamente alfabetizados. O que significa, segundo Batista et al. (2006) e Guarnieri, Vieira (2010), que eles devem: dominar relações entre grafemas e fonemas; ler e compreender sílaba e palavras; compreender globalmente o sentido do texto, localizar informações, fazer inferências e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto; ler com fluência; escrever palavras com grafia correta e redigir textos curtos.

Assim como, das 28 diretrizes estabelecidas no Termo de Adesão ao compromisso “Todos pela Educação”, o compromisso II merece atenção especial, pois ele lança como meta aos municípios que aderirem ao acordo “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007b).

Seguindo esse mesmo pensamento, na opinião de Rodrigues, Castro, Ciasca, (2008) no final do terceiro ano a expectativa é de que os alunos estejam plenamente

alfabetizados, escrevem com letra cursiva, são capazes de escrever, sob ditado, um pequeno texto de forma legível e compreensível, segundo os padrões exigidos por nossa cultura. Além disso, considera-se também, segundo os autores, que nessa faixa etária as áreas corticais já estão bem desenvolvidas e integradas, possibilitando assim a adequada função motora, sensitiva, acústica e visual, que são fundamentais para a produção escrita dentro dos padrões esperados.

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, no MDE, podemos verificar que alguns alunos estão alfabetizados, mais da metade podem ser considerados em processo de alfabetização e um número preocupante de crianças apresentou desempenho abaixo esperado.

Esperava-se, portanto, que os alunos do terceiro ano desta amostra, tivessem um melhor desempenho nessa avaliação, já que foram abordadas capacidades iniciais do processo de alfabetização.

Para a realização de um estudo com 153 crianças do terceiro ano do ensino fundamental de duas escolas municipais do interior paulista, Guarnieri e Vieira (2010), tomaram como principal referência, o material do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita CEALE - Avaliação Diagnóstica da Alfabetização (BATISTA, 2006). A pesquisa teve como objetivo, diagnosticar a aquisição de capacidades fundamentais para a alfabetização, a leitura e a escrita. Foi verificado que, 53% dos alunos demonstraram ser capazes de ler e escrever frase com sintaxe simples e texto de curta extensão, embora com dificuldades e 15% estavam num patamar inicial da aprendizagem da leitura e da escrita.

O mesmo ocorreu na pesquisa de Capellini, Tonelloto e Ciasca (2004), sobre o desempenho escolar de 164 crianças. As autoras também observaram um número significativo de alunos apresentando baixo rendimento na leitura e na escrita, corroborando com o atual estudo.

Segundo Cemak e Henderson (1994), apud Capellini, Tonelloto e Ciasca (2004), cerca de 30% dos alunos em idade de escolarização enfrentam algum tipo de dificuldade para aprender.

Quanto ao desempenho acadêmico dos meninos e das meninas, verificou-se que os sexos se diferenciaram entre si no resultado geral do MDE, onde as meninas saíram-se significativamente melhor. Resultados como esses, concordam com

outras pesquisas brasileiras, que também mostram uma maior prevalência de baixo desempenho escolar no sexo masculino. No estudo realizado na cidade de Curitiba/PR, com crianças matriculadas na segunda série do ensino fundamental, houve prevalência de dificuldades de aprendizagem para o sexo masculino (MEISTER, 2001). O mesmo ocorreu na pesquisa de Rodrigues, Castro, Ciasca (2008), com 25 crianças do 3º ano do ensino fundamental apresentando sinais indicativos de disgrafia. A esse respeito, deve-se considerar que os meninos têm mais problemas para aprender (numa proporção de 6:1), assim, os dados aqui encontrados são condizentes com a literatura.

Pode-se constatar, também, a maior prevalência de meninos com pior desempenho acadêmico, em pesquisas realizadas fora do Brasil, citadas por Silva (2009). Em um estudo com escolares canadenses, por exemplo, verificou-se que 58% dos meninos possuíam dificuldades de aprendizagem, enquanto, que o percentual de meninas foi 22% (SAIGAL, et al., 1998). No Reino Unido, Carrol (2004), afirmou que os meninos são mais afetados com dificuldades de aprendizagem, sendo de 22% de meninos contra 11% de meninas.

Com relação ao fator socioeconômico, estudos como os de Oliveira (2000), que avaliou crianças institucionalizadas matriculadas em escola pública e apresentando histórico de dificuldade na escrita, foi considerado determinante para o diagnóstico de disgrafia funcional. Já que as crianças de classe menos favorecidas vivem em ambientes onde é restrito o uso de escrita social, acarretando desvantagens no uso desta prática discursiva da linguagem. No presente estudo, não foi identificado o nível sócio-econômico das crianças avaliadas, o que impede uma comparação mais objetiva com o estudo mencionado.

Sendo assim, segundo a PNAD - 2009 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), divulgado pelo IBGE (2010) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), entre as crianças de 6 a 14 anos, a taxa de escolarização (percentual dos que freqüentam a escola) era de 97,6% em 2009. Mesmo nas classes sem rendimento ou com renda inferior a ¼ do salário mínimo per capita, a frequência à escola era de 96,5% para essa faixa etária, aumentando à medida que as condições econômicas também se elevavam, chegando, nas famílias cujo rendimento era de um ou mais salários mínimos, a 99%.

Por outro lado, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, de acordo com a PNAD - 2009, caiu 1,8% entre 2004 e 2009. Apesar disso, no ano de 2009 ainda existiam no Brasil 14,1 milhões de analfabetos, o que corresponde a 9,7% da população nessa faixa etária.

Os resultados do PISA (indicador internacional que compara a qualidade e melhoria da educação de cada país cujos resultados servem para subsidiar políticas de melhoria nesta área) divulgados no final de 2010, Gaspar (2010), dos 65 países participantes, os brasileiros figuram nas piores colocações tanto em ciências e leitura (53^a) como em matemática (57^a). Isso mostra que alguns alunos brasileiros chegam ao fim do ensino fundamental com dificuldades graves, tais como, não conseguir interpretar textos indicados para os primeiros anos escolares, não conseguir discernir órgãos do corpo humano e tropeçar em operações de soma e subtração.

Mais recentemente, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa, revelaram que 59% dos alunos do ensino básico, no país, apresentam rendimento considerado crítico ou muito crítico, percentual que em 2003 caiu para 55%, e que a taxa de distorção série/idade atinge 39% do total de alunos avaliados (CAPELLINI e CONRADO, 2009).

Portanto, de acordo com a média nacional do Ideb, em 2005 foi de 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental (da 1^a a 4^a série). Em 2007, essa nota subiu para 4,2 e em 2009 o índice obtido pelos alunos foi de 4,6. No entanto, 6 é o índice que os estudantes deveriam alcançar para se igualarem aos alunos dos países desenvolvidos. Em Santa Catarina a média do Ideb foi de 4,4 em 2005, em 2007 subiu para 4,9 e no ano de 2009 foi para 5,2 o índice dos estudantes (BRASIL, 2010).

No município de Florianópolis, os índices obtidos pelos alunos referentes à taxa de aprovação, a nota da Prova Brasil e o índice do Ideb, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1^o, 2^o e 3^o anos) estão representados no Quadro 10.

Taxa de aprovação			Nota Prova Brasil			IDEB		
2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009
90%	93%	99%	4,64	5,15	5,24	4,2	5,0	5,2

Quadro 10. Índice de aprovação, nota da Prova Brasil e do Ideb obtidos pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Florianópolis/SC.

Fonte: MEC/Inep

A escola, de acordo com Saviani apud Cavaleiro e Sforzi (2009), é uma instituição cuja função social diferencia-se de outras práticas educativas que ocorrem em outros ambientes de interação da criança, como por exemplo, a família, a religião, a mídia, o lazer.

No ambiente escolar, a criança executa papéis, realiza atividades e assume responsabilidades que não seriam possíveis em outro espaço social. “Essas atividades exigem da criança ações diferenciadas daquelas realizadas fora desse espaço e favorecem a reorganização do seu comportamento” (CAVALEIRO e SFORZI, 2009, p. 2).

Das cinco escolas que participaram deste estudo, percebeu-se que as crianças que obtiveram melhores desempenhos na leitura e na escrita de acordo com o MDE, pertenciam às instituições com melhores estruturas físicas (biblioteca, sala de informática, ginásio esportivo, etc.), organização (apoio pedagógico, direção, proximidade com as famílias) e estímulos externos (projetos extra curriculares).

5.3 A LATERALIDADE E O DESEMPENHO DA LEITURA E DA ESCRITA

A Escala de Desenvolvimento Motor – EDM (Rosa Neto, 2002) é utilizada amplamente para identificar a lateralidade em crianças que frequentam a educação infantil e o ensino fundamental. Quanto ao número de crianças em cada classificação da lateralidade, verificou-se que a maior parte (57,8%) dos escolares apresentou ser “destro completo”, seguido de um grupo com lateralidade “cruzada” (31,1%), um percentual menor (6,6%) mostrou lateralidade “indefinida” e somente (2,4%) apresentou ser “sinistro completo”.

Corroborando com o estudo atual, Rosa Neto et al. (2010), ao avaliar 101 alunos, sem dificuldades, na faixa etária entre 6 e 10 anos, encontraram 59% de destros completos e 35% apresentando lateralidade cruzada. Em outro estudo no município de Cruz Alta/RS, as 200 crianças inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental, investigadas por Batistella (2001), verificou-se que um total de 54%

dos alunos apresentavam lateralidade destra completa e 37% mostraram lateralidade cruzada, de acordo com a tabela 10.

Pesquisando a associação entre desempenho de funções corticais e alfabetização em crianças da primeira série do ensino fundamental com idade média de 7,4 anos, Guardiola, Ferreira e Rotta (1998) encontraram resultado da lateralidade muito semelhante ao estudo atual, como é apresentado na tabela 10. Na opinião dos autores, o resultado dessa investigação mostrou que a lateralidade mal estabelecida pode resultar em problemas de linguagem e fator de risco para a alfabetização.

Segundo Faria (2004), deve-se considerar como de grande importância no desenvolvimento infantil, a coordenação viso-motora e a organização das percepções táteis e visuais, através de experiências que desenvolvam sua estruturação espacial, da qual dependera a lateralidade.

Lucena et al. (2010) investigaram a associação entre lateralidade manual, ocular e dos membros inferiores e o déficit de organização espacial de 400 escolares na faixa etária de 6 a 10 anos de escolas públicas e particulares de João Pessoa-PB. Os resultados apresentaram associação significativa ($p < 0,05$) entre as categorias de lateralidade e a presença de déficit psicomotor em organização espacial. Segundo Linares (1993) apud Lucena (2010), além de refletir a organização funcional do sistema nervoso central, a lateralização reflete a conscientização do corpo, o que pressupõe a realização de atividades com mais força, precisão, preferência, velocidade e coordenação, aspectos essenciais à aprendizagem escolar. Neste estudo, os autores encontraram um grande número de crianças apresentando destalidade completa e lateralidade cruzada, como mostra a tabela 12.

Tabela 12 – Distribuição percentual da classificação da lateralidade entre os estudos - alunos sem indicação de dificuldade na aprendizagem (DA).

Estudos	Alunos	Destro	Cruzada	Sinistro	Indefinida
Presente estudo	Sem DA	57,8%	33,1%	2,4%	6,6%
Rosa Neto et al. (2010)	Sem DA	59,0%	35,0%	4,0%	3,0%
Batistella (2001)	Sem DA	54,0%	37,0%	2,5%	6,5%
Guardiola, et al. (1998)	Sem DA	51,2%	41,1%	2,5%	5,2%
Lucena, et al. (2010)	Sem DA	48,7%	34,3%	2,5%	14,5%

A dominância lateral cruzada, de acordo com Fonseca (1995b), pode ser

considerada como causa de certos desequilíbrios e de perturbações. Se o olho e a mão, por exemplo, são de dominâncias inversas (dominância direita para as mãos e esquerda para os olhos), podem surgir dificuldades na aprendizagem da leitura.

Do mesmo modo, a partir das considerações do autor Romero (1988), problemas de aprendizagem podem ser consequência de transtornos de lateralidade associados a distorções de organização espacial.

A dominância à direita é mais fortemente estabelecida que à esquerda. Quando comparadas as preferências de mão, pé e olho, verificou-se que os indivíduos manualmente destros têm maior incidência de dominância lateral homogênea, sendo assim destros também no olho e no pé. O mesmo ocorreu nos estudos de Bobbio et al. (2006), que avaliaram 238 escolares matriculados na primeira série do ensino fundamental do município de Campinas/SP.

O uso exclusivo da mão direita na realização das tarefas também se mostrou compatível com os dados da população geral relatados por Habib (2002) apud Lucena (2010). Habib afirma sobre a probabilidade de os destros representarem mais de 90% dos indivíduos no mundo, sendo que 70% parecem ser destros manuais completos, os quais efetuam todas as tarefas exclusivamente com a mão direita. Sendo assim, pressupõe-se que uma porcentagem da população mundial seja de destros não puros.

Segundo Bell (2005), a incidência de destros manuais não puros talvez esteja determinada por fatores sociais, pois não é raro observar a influencia familiar para que a criança utilize a mão direita ao invés da esquerda, ou ainda, pessoas sinistras na infância que adquiriram lateralidade cruzada em virtude de pressões sociais. O mesmo autor relata ainda que apesar de o mundo ser projetado para os destros, pode haver aproximadamente 10% de crianças canhotas.

Nesse sentido, em pesquisa com 211 crianças sinistras natas, Meng (2007) apud Lucena (2010), demonstrou que 59,3% foram pressionadas a se converterem em destros. Dessas, mais da metade se converteu com êxito.

Romero (1988) acredita que a questão da lateralidade não seja o único fator responsável pelos problemas escolares, mas, geralmente, os transtornos psicomotores são de certo modo responsáveis pela dislexia, destacando-se, entre eles, a lateralidade e a estruturação do esquema corporal.

Portanto, conforme apresentado na tabela 11, pode-se observar o resultado dos estudos com população de risco para a alfabetização, ou seja, crianças apresentando dificuldades na aprendizagem. Rosa Neto et al. (2007) e Rosa Neto, Poeta e Coquerel (2004), em pesquisas realizadas com crianças apresentando indicadores de dificuldades na aprendizagem, matriculadas na rede municipal de Florianópolis/SC, encontraram um grande número de alunos com lateralidade indefinida. O mesmo indicou o estudo de Rosa Neto, Costa e Poeta (2005), com 105 crianças e adolescentes, todas apresentando indicadores de dificuldades na aprendizagem e encaminhadas ao Núcleo Interdisciplinar de Apoio ao Desenvolvimento Humano (Núcleo Desenvolver) - Divisão de Pediatria do Hospital Universitário de Florianópolis - UFSC. Assim como nos outros estudos, os resultados mostraram um total de 21,9% de alunos apresentando lateralidade indefinida. No mesmo sentido, Rosa Neto, et al. (2000), em uma amostra de 28 crianças espanholas, diagnosticadas com dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia), com idade entre 6 e 10 anos, acharam um percentual elevado (17,9%) de alunos apresentando lateralidade indefinida e (46,4%) lateralidade cruzada, como pode ser observado na tabela 13.

Tabela 13 – Distribuição percentual da classificação da lateralidade entre os estudos com escolares apresentando dificuldade na aprendizagem.

Estudos	Alunos	Destro	Cruzada	Sinistro	Indefinida
Rosa Neto et al. (2000)	Disléxico	35,7%	46,4%	-----	17,9%
Rosa Neto et al. (2007)	Com DA	51,6%	38,7%	-----	9,7%
Rosa Neto,Poeta,Coquerel (2004)	Com DA	49,0%	23,5%	7,8%	19,6%
Rosa Neto,Costa,Poeta (2005)	Com DA	41,9%	28,6%	7,6%	21,9%

DA: Dificuldade de aprendizagem

Fonseca (1995a) relata a importância da lateralidade em relação ao desenvolvimento da criança, afirmando que a má lateralidade encontra-se estritamente ligada a dificuldades caracterizadas por imperfeições e lentidão motoras (dislexia, disortografia, gagueira, problemas de estruturação temporal e espacial, etc.). Uma desorganização motora poderá ser desencadeada por uma insuficiente determinação lateral provocando problemas mais ou menos interdependentes do esquema corporal regulados pela função tônica.

No que se refere ao gênero das crianças, no estudo realizado por Vasconcelos (1993) apud Rocha (2008) com 253 crianças, os resultados

demonstraram que os indivíduos do sexo masculino apresentaram maior quantidade de sinistros que o do sexo oposto. No estudo de Petercen e Vereijken (2003) citado pelo mesmo autor, avaliaram 112 crianças com idades compreendidas entre 7 e 9 anos, os resultados revelaram que a diferença de preferência manual entre os sexos, parece ser específicas de algumas tarefas, no entanto, a explicação para essas permanece pouco clara, contudo, a porcentagem superior de homens canhotos relativamente a mulheres canhotas pode ser explicada por diferenças de organização cerebral, ou questões relativas ao envolvimento social, já que o sexo feminino parece mais suscetível às pressões sócio-culturais, ambientais e de aprendizagem por imitação, do que os homens que apresentam diferentes respostas às pressões sócio-culturais no sentido do uso da mão esquerda.

Com relação à idade das crianças, de acordo com Faria (2004), por volta dos dois anos de idade que se começa a elaborar, na criança, a predominância lateral, mas não se deve definir a lateralidade de uma criança antes dos cinco anos. “A partir dos seis ou sete anos a criança será capaz de perceber que direita e esquerda não dependem uma da outra, mas também da posição de outras pessoas em relação a ela e de seus deslocamentos” (2004, p. 91).

Fagard e Dahemen (2004) apud Lucena (2010) observaram um menor grau de lateralidade definida em escolares com menores faixas etárias e Brito et al. (1999) e Gabbard e Iteya (1996) apud Rocha (2008) verificou que a incidência da preferência manual esquerda permanece estável desde a infância até a idade adulta.

Os dados obtidos na pesquisa mostraram, de acordo com a pontuação média na leitura, escrita e geral do MDE, que os alunos que apresentavam dominância lateral completa, ou seja, “destros completos” e “sinistros completos” obtiveram desempenho melhor nos testes.

Do mesmo modo quando foi comparado o desempenho geral no MDE dos grupos de destros completos (G1) com o grupo apresentando lateralidade cruzada (G2), verificou-se que a menor média encontrada foi na pontuação da escrita do grupo de crianças apresentando lateralidade cruzada (G2).

Sendo assim, o que pode justificar esse resultado, segundo Lofiego (1995), a escrita exige do aprendiz desenvolvimento da estruturação espaço-temporal;

destreza motora para o suporte do lápis; motricidade global e manual sem perturbações importantes, suficiente implantação e definição da lateralidade e adequado desenvolvimento perceptivo, visual e auditivo. Para a autora algumas crianças apresentam disgrafia por deficiências de adaptação psicomotora.

À vista disso, de acordo com Rodrigue, Castro Ciasca (2008, p. 1), uma boa caligrafia exige, entre outras coisas, “controle motor fino, integração visuo-motora, planejamento motor, propriocepção, percepção visual, atenção sustentada e consciência sensorial dos dedos”. Falhas podem resultar em caligrafia ilegível e comprometer o desempenho acadêmico da criança.

É muito comum em crianças em idade pré-escolar, quando começam a tentar reproduzir a forma das letras, a ocorrência das inversões ou espelhamentos de letras na escrita. Pais, educadores, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos e todos aqueles que, acompanham a aprendizagem da escrita por parte das crianças, têm mostrado uma preocupação significativa a respeito destes erros ortográficos (ZORZI, 2000). Tal preocupação não é gratuita uma vez que as inversões, ou espelhamentos, têm sido considerados como um indício significativo de possível quadro disléxico, envolvendo dificuldades quanto ao domínio de relações espaciais e temporais ligadas à aprendizagem da escrita, refletindo-se tanto na leitura quanto no traçado de letras e números. Embora seja possível encontrar referência freqüente a este tipo de problema na literatura especializada, não é fácil encontrar as características das crianças que estão produzindo as inversões (ZORZI, 2000).

Nesse estudo, apesar de as crianças já estarem cursando o terceiro ano do ensino fundamental, foram observadas ocorrências de inversões de letras e/ou sílabas nas palavras em 12,65% (21) dos escolares e 3% (5) de rotações de letras na execução dos testes de escrita.

Os autores como Cuba dos Santos (1975) e Mucchielli & Bourcier (1979) citado por Zorzi (2000), afirmam que as dificuldades de leitura e escrita que caracterizam a dislexia estariam ligadas à orientação direita-esquerda e à organização espaço-temporal (mais especificamente, a lateralidade, o esquema corporal, e a orientação espaço-temporal).

Portanto, crianças com lateralidade ainda não definida podem precisar de atenção especial, de acordo com Fonseca (1995b). O estabelecimento e o

conhecimento da lateralidade são primordiais no desenvolvimento da orientação e relação espacial, interferindo indiretamente na aprendizagem escolar.

De qualquer forma, as questões levantadas merecem grande investigação, pois, esse estudo não teve enfoque nos dois pilares, neurológico e psicossocial, que envolve a lateralidade cruzada e indefinida. Assim, as crianças com lateralidade ainda não definida não podem ser consideradas patológicas, mas sim, vulneráveis em relação ao processo de alfabetização.

6 CONCLUSÃO

Tendo em vista a análise dos resultados, bem como a discussão apresentada, acredita-se que esse estudo cumpriu com os objetivos propostos por esta dissertação, bem como apresentou novas evidências a respeito do desempenho da leitura e da escrita e a lateralidade geral e específica em escolares matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto a Hipótese 1- “Espera-se que no final do 3º ano do Ensino Fundamental os escolares estejam desempenhando com sucesso o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, lendo, escrevendo e compreendendo”.

Verificou-se que algumas crianças estão plenamente alfabetizadas, ou seja, capazes de ler com fluência e compreender globalmente o sentido do texto, localizar informações, fazer inferências e formular hipóteses sobre o conteúdo do texto. Na escrita, são capazes de escrever com letra cursiva e de forma legível e compreensível um pequeno texto, segundo os padrões exigidos por nossa cultura. Vale lembrar que, as capacidades lingüísticas e comunicativas se desenvolvem ao longo de todo o processo de escolarização, e, portanto, a ocorrência de alguns erros ortográficos é normal no início da alfabetização.

No entanto, mais da metade dos alunos avaliados no terceiro ano escolar, se encontram ainda no processo de aprendizado da leitura e escrita. E um número preocupante de crianças mostrou desempenho abaixo do esperado para o nível de escolaridade em que se encontravam, ou seja, no estágio inicial da alfabetização. Esses alunos apresentavam atraso na apropriação e consolidação das capacidades essenciais da aprendizagem da leitura e da escrita.

Sendo assim, de um modo geral, com base nos critérios adotados para identificação do desempenho escolar, um número elevado das crianças avaliadas, possuía algum tipo de dificuldade e o tipo mais freqüente foi apresentado nos testes da escrita, em que o desempenho dos escolares ficou aquém do esperado.

Esperava-se, portanto, que os alunos do terceiro ano desta amostra, apresentassem um melhor desempenho nessa avaliação, já que foram abordadas capacidades iniciais do processo de alfabetização.

Os resultados desse estudo mostram a necessidade de retomar algumas capacidades que precisam ser consolidadas pelos alunos, e a introdução de outras com o objetivo de que estes alunos se alfabetizem.

Referente ao desempenho acadêmico dos meninos e das meninas verificou-se que os sexos se diferenciaram entre si no resultado geral do MDE, onde as meninas saíram-se um pouco melhor. Resultados como esses, concordam com outras pesquisas, que também mostram uma maior prevalência de baixo desempenho escolar no sexo masculino.

Com relação a Hipótese 2 - “Acredita-se que a lateralidade definida dos alunos pode influenciar em seu desempenho na leitura e na escrita”.

A maior parte dos alunos apresentou lateralidade bem definida (destros e canhotos), mostrando melhor desempenho na execução dos testes de leitura e escrita. Quando comparado este grupo com o grupo que apresentou lateralidade cruzada, verificou-se que esse último obteve a menor média na pontuação da escrita.

Neste sentido, possivelmente, há a necessidade de se introduzir no cotidiano escolar programas de estimulação motora específica à lateralidade funcional e à organização espacial das crianças. Isto para prevenir e intervir em prováveis dificuldades no processo de aprendizagem escolar.

Perante tudo o que foi discutido sobre a alfabetização no Ensino Fundamental, torna-se evidente a importância do papel do professor como facilitador no processo de aprendizagem da criança, assim como a presença do professor de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. É preciso entender que, com o uso de atividades psicomotoras, como uma espécie de “ferramenta”, o professor de Educação Física pode ajudar o aluno no seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, proporcionando subsídios para que o aluno passe pelo processo de alfabetização com sucesso.

Percebe-se que nas instituições infantis e escolares, as atividades lúdicas são pouco exploradas no seu potencial e, quando são realizadas, não são valorizadas como deveriam ser, pois a maioria dos professores não enxerga em seu fazer pedagógico, o aprender brincando.

Há anos se discute métodos para o processo de alfabetização de crianças, entretanto, a interdisciplinaridade ainda está pouco difundida no meio escolar. Talvez, o que esteja faltando é uma maior discussão e conseqüente ação dos professores (de sala de aula e de Educação Física), juntos, fundamentando o processo de ensino dos alunos e oportunizando meios para o desenvolvimento de seus potenciais.

O resultado permitirá às crianças, maiores possibilidades de vencerem as etapas da alfabetização, uma das primeiras e mais essenciais, não só na formação de um estudante, mas de um cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, M. R.; MINERVINO, C. A. da S. M. Avaliação cognitiva: leitura, escrita e habilidades relacionadas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 859-865, 2008.

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2ª ed. rev. e ampl. Blumenau, SC: editora Acadêmica, 143 p., 2000.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Revista de Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2001.

BATISTA, A. A. G. et al. **Capacidades Linguísticas da alfabetização e a Avaliação**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006 (Coleção: Pró-Letramento. Fascículo 1).

BATISTELLA, Pedro Antônio. **Estudo de parâmetros motores em escolares com idade de 6 a 10 anos da cidade de Cruz Alta-RS.**, 2001. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis/SC, 2001.

BELL, A. Left or righty? **Parenting**, v.19, n. 5, p.1, 2005.

BELLONI, I; MAGALHÃES, H. de; SOUZA, L. C. de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOBBIO, T. G., MORCILLO, A. M., BARROS FILHO, A. de A., GONÇALVES, V. M. G. Avaliação da dominância lateral em escolares de dois níveis socioeconômicos distintos no Município de Campinas, São Paulo. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 24, n. 3, p.200-6, 2006.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. Ri. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Revista Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 2, p. 327-336, 2003.

BOSCAINE F. **La lateralizacion como acto psicomotor: encuentros de estudios e experiencias em psicomotricidade**. São Paulo: ISPE/GAE; 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2010. Disponível em: <<http://www.ideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 04 jul 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação-geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**, 2ª edição. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 13 jan 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007a.

_____. Constituição (1988). **Constituição Federal**: promulgada em 5 de outubro de 1988/8ed. [organizador: Nylson Paim de Abreu Filho]. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Termo de Adesão ao Plano de Metas compromisso todos pela educação**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8350>. Acesso em 10 jan 2011.

CAPELLINI, S. A.; SOUZA, A. V. de. In: A. L. Senneyey, F. C. Capovilla, J. M. Montiel (Orgs.), **Avaliação da função motora fina, sensorial e perceptiva em escolares com dislexia do desenvolvimento**. São Paulo: Artes Médicas, 2008.

CAPELLINI, S. A., CONRADO, T.L.B.C. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista CEFAC**, v.11, Supl.2, p. 183-193, 2009.

CAPELLINI, S. A.; SAMPAIO, M N.; MARYSE, T. M. F.; OLIVEIRA, A. M.; FADINI, C. C.; MARTINS, M. A. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares de 1º ano escolar. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, n. 81, 2009.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO JO, S. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, mai/ago 2004.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 9, n. 2, p. 135-144, 2008.

CAPOVILLA, A. G. S., & CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. 3 ed. São Paulo, SP: Memnon e EDIPUSP, 2004.

CAPOVILLA, A. G. S., & CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 3 ed. São Paulo, SP: Memnon, 2003.

CAVALEIRO, P. C. F.; SFORNI, M. C. F. A aprendizagem da leitura e escrita no ensino fundamental: Análise do desempenho do aluno. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA PPE, 2009, Maringá. Anais...Maringá: UEM, 2009. p. 1-16.

CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação / UFMG. Avaliação diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial. Belo Horizonte: SEE-MG/CEALE, 2005.

CHABANNE, Jean-Luc. **Dificuldades de aprendizagem: um enfoque inovador do ensino escolar**. São Paulo: Ática, 2006.

CIASCA, S. M.; CAPELLINI, A.S.; TONELOTTO J.M.F. Distúrbios específicos de aprendizagem. In: Ciasca S. M., organizador. **Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CRENITTE, P. A. P. In: A. L. Senneyey, F. C. Capovilla, J. M. Montiel (Orgs.), **Disortografia na dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2008.

CRUZ, M. B.; COSTA, A. C. Crianças que escrevem, mas não lêem: dificuldades iniciais na alfabetização. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, n. 77, 2008.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. A Judicialização da Educação. **Revista CEJ**, Brasília, Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr/jun 2009.

DEMO, Pedro. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v.1, n. 1, p.53-75, 2009.

DIAS, R. S.; ÁVILA, C. R. B. de. Uso e conhecimento ortográfico no transtorno específico da leitura. **Revista da Sociedade Brasileira Fonoaudiologia**, v.13, n. 4, p. 381-90, 2008.

FARIA, Alcídia Magalhães. **Lateralidade: implicações no desenvolvimento infantil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

FARIAS, A. C. **Por que a criança não aprende na escola?** Abordagem neuropediátrica, 2008. Disponível em: <<http://www.neuropediatria.org.br>>. Acesso em: 25 out 2010.

FEITOSA, F. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; MATOS, M. G. de. Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (I): Os impasses na operacionalização dos distúrbios de aprendizagem. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, v. 13, 2006.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1995a.

FONSECA, V. da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artmed, 1995b.

FRANÇA, M. P.; WOLFF, C. L.; MOOJEN, S.; ROTTA, N. T. Aquisição da linguagem oral - Relação e risco para a linguagem escrita. **Arquivo de Neuropsiquiatria**, v. 62, n. 2-B, pp.469-472, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Subsídios Para Uma Reflexão Teórica. Acerca da Prática Avaliativa. **Série Idéias**, n. 8, São Paulo: FDE, 1998. p. 119-126. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p119-126_c.pdf>. Acesso em: 30 jul 2006.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREITAS, D. S. L. Errando se aprende a escrever: análise de "erros" nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental; **CEPPG Revista (Catalão)**, v. 10, p. 09-27, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de, et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

GASPAR, M. Na turma dos piores. **Revista Veja**, ed. 2195, ano 43, nº 50, 2010.

GOMES, E. M. L. Avaliação da língua Portuguesa do Saeb: da leitura ao letramento. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 82, p. 34, mai/ago 2006.

GUARDIOLA, A., FERREIRA, L. T. C., ROTTA, N. T. Associação entre desempenho das funções corticais e alfabetização em uma amostra de escolares de primeira série de porto alegre. **Arquivo de Neuropsiquiatria**, v. 56, n. 2, São Paulo, 1998.

GUARNIERI, M. R.; VIEIRA, C.V. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. **Práxis Educacional** – Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 55-71, 2010.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. C. de. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 8, n. 2, p. 175-184, 2007.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O papel das habilidades metalingüísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19 n. 1, p. 33-45, 2003.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 20 dez 2010.

KRAEMER, M. E. P. **Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**, 2005. Disponível em: <<http://www.gestiopolis.com/Canais4/aprendizagem.htm>> Acesso em: 24 jun 2010.

KROON, M. N. Aquisição e desenvolvimento da linguagem. **Revista Fono Atual**, ano 3, n. 7, 1999.

LESSMOLLMANN, Annette. A mente do bebe: o fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade. 2 ed. São Paulo: **Duetto Editorial**, 2008.

LINKE, D. B.; KERSEBAUM, L. S. Mistérios do lado esquerdo (2006). Traduzido por Alexandre Massella – São Paulo: **Detto**, n. 159, 2006.

LOFIEGO, J. L. **Disgrafia**: Avaliação Fonoaudiológica. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

LUCENA, N. M. G. de; et al. Lateralidade manual, ocular e dos membros inferiores e sua relação com déficit de organização espacial em escolares. **Estudos de Psicologia**: Campinas, v. 27, n. 1, pp. 3-11, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 18 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MEISTER, E. K., et al. Learning disabilities: Analysis of 69 children. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 59, n.2-b, p. 338-341, 2001.

MENDONÇA, R. H. **Anos iniciais do Ensino Fundamental**. TV Escola / Salto para o futuro, 2009. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/salto/anosiniciaisEF.pdf>> Acesso em: 30 mai 2010.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Progressão continuada (verbetes). Dicionário interativo da educação brasileira – **EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/cicionario.asp>> Acesso em: 05 jan 2011.

MOTA, M. E. da. Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 2, p. 347-355, 2008.

MOUSINHO, R.; SCHMID E.; PEREIRA, J.; LYRA, L.; MENDES, L.; NÓBREGA, V. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. Psicopedagogia. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, n. 78, 2008.

NIKAEDO, C. C.; KURIYAMA, C. T.; MACEDO, E. C. de. Avaliação longitudinal de leitura e escrita com testes de diferentes pressupostos teóricos. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 8, n. 2, p. 185-193, 2007.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, J. B. A. Avaliação em Alfabetização. **Artigo publicado em Ensaio**, v. 13, n. 47, Jul-Set, p. 375-383, 2005. Disponível em: <<http://www.alfaebeto.com.br>> Acesso em: 27 out 2008.

OLIVEIRA, R. M. S. G. **Aplicação da escala de disgrafia em crianças com e sem dificuldade na escrita**. 2000. Dissertação (mestrado). Universidade de Marília, Marília/SP, 2000.

PEDROSO, F. S.; ROTTA, N. T. Transtornos da linguagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. dos. (Orgs), **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PEREIRA, Karina. **Perfil psicomotor**: caracterização de escolares da primeira série do ensino fundamental de um colégio particular. 2005. 180f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2005.

PEREIRA, M. S. **A Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização**: a realidade de uma escola do Distrito Federal. 2007. 183f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB. Brasília – DF.

PESTUN, M. S. V.; CIASCA, S.; GONÇALVES, V. M. G. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento. **Arquivo de Neuropsiquiatria**, v.60, n. 2-A, p. 328-332, 2002.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: editora Fundo da Cultura, 334p., 1973.

PINTO, Graziela Costa. O livro do cérebro, 3: memória, pensamento e consciência. Traduzido por Frances Jones. – São Paulo: **Detto**, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Orientações para organização do Bloco Inicial de Alfabetização / BIA**. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2009. Disponível em <http://www.portal.pmf.sc.gov.br/.../29_10_2009_8.27.26.9.pdf>. Acesso em: 01 fev 2010.

_____. Resolução nº01/2006. **Fixa normas para a organização dos dois primeiros níveis da educação básica no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis**. Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, 2006.

PROENÇA, M. **Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização?** Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Cultural. In: Oliveira, M. K.; Rego, T. C. e Souza, D. T. R. (Orgs). *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. (Educação em Pauta: Teorias e Tendências)*. São Paulo: Moderna, 2002.

RIBEIRO, B. B. D. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações. Inter-Ação: **Revista Fac. Educ. UFG**, v. 27, n. 2, p.127-142, jul/dez 2002.

REIS, T. S.; SOUZA, D. G.; ROSE, J. C de. Avaliação de um programa para o ensino de leitura e escrita. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, p. 425-450, 2009.

REGO, L. L. B. **Alfabetização e letramento**: Refletindo sobre as atuais controvérsias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/pdf.>> Acesso em: 08 jun 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REVISTA NOVA ESCOLA On-Line. **Política educacional** – 11 de Julho de 2008: Mais e menos. Saiba como anda a implementação no país. Disponível em <http://artigo.revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal_289229.shtml>. Acesso em: 14 jan 2010

ROCHA, E. H. **Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo ensino-aprendizagem**. 2004. 133f. Dissertação (Mestrado). Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, 2004.

ROCHA, Ana Andréia Barros Castro. 2008. 170f. **A lateralidade em crianças dos três aos 8 anos de idade**. Dissertação (Mestrado). Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2008.

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa Acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

RODRIGUES, S. D.; CASTRO, M. J. M. G.; CIASCA, S. M. Relação entre indícios de disgrafia funcional e desempenho acadêmico. **Rev. CEFAC**, São Paulo, 2008.

ROMERO, E. **Lateralidade e rendimento escolar**. São Paulo: Sprint, 1988.

ROSA NETO, F.; SANTOS, E. R.; TORO, J. **Manual de Desempenho Escolar: Análise da leitura e escrita: Séries iniciais do Ensino Fundamental**. Palhoça: Ed. Unisul, 2010.

ROSA NETO, F.; et al. A Importância da avaliação motora em escolares: análise da confiabilidade da Escala de Desenvolvimento Motor. **Revista Brasileira de Cineantropometria Desempenho Humano**, v.12, n. 6, p. 422-427, 2010.

ROSA NETO, F.; et al. Desenvolvimento Motor de Crianças com Indicadores de dificuldades na aprendizagem escolar. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 15, n. 1, p. 45-51, 2007.

ROSA NETO, F.; COSTA, S. H.; POETA, L. S. Perfil motor em escolares com problemas de aprendizagem. **Revista: Pediatria Moderna**, v. 41, n. 3 mai/jun 2005.

ROSA NETO, F.; POETA, L. S.; COQUEREL, P. R. S. SILVA, J. C. Perfil motor em crianças avaliadas em um Programa de Psicomotricidade. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 13, n.74, p. 19-24, 2004.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSA NETO, F.; OLIVEIRA, Á. J.; PIRES, M. M. S; LUNA, J. L.S. Perfil biopsicossocial de crianças disléxicas. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 9, n. 51, p. 21-24, 2000.

ROTTA, N T. Introdução. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. dos. (Orgs), **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.15, n. 2, p. 321-331, 2002.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Avaliação da Leitura e Escrita de Palavras em Crianças de 2ª Série: Abordagem Neuropsicológica Cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.20, n. 2, p. 220-228, 2007.

SANTOMAURO, Beatriz. Três idéias sobre a aprendizagem. **Revista Nova Escola**, ano XXV, nº 237, nov 2010.

SANTOS, Eliane Risson dos. **Análise da leitura e escrita em alfabetização escolar**. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2006.

SAYEGH, Flávia. As relações entre desenvolvimento e aprendizagem para Piaget e Vygotsky. **Psicopedagogia: educação e saúde** (online), 2006. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo>>. Acesso em: 10 nov 2010.

SILVA, J. **Desempenho Motor, desempenho acadêmico e senso de auto-eficácia de escolares do ensino fundamental**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis/SC, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul/ago, 2003.

TABAQUIM, M. L. M. In: A. L. Senneyey, F. C. Capovilla, J. M. Montiel (Orgs.), **Avaliação da função cortical superior em crianças com disgrafia**. São Paulo: Artes Médicas, 2008.

VILAS BOAS, B. M. de F. Avaliação do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA no Distrito Federal (DF). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 36, jan/abr 2007.

ZORZI, J. L. As inversões de letras na escrita o "fantasma" do espelhamento. **Revista CEFAC**, 2000.

ZORZI, J. L.; CIASCA, S. M. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. **Revista CEFAC.**, v. 11, n. 3, p. 406-416, 2009.

ZUCOLOTO, K. A. & SISTO F. F. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Interação em Psicologia**, v 6 n 2, p. 157-166, 2002.

ANEXOS

Anexo A - MANUAL DE DESEMPENHO ESCOLAR – ANÁLISE DA LEITURA E ESCRITA - MDE

FICHA TÉCNICA

FICHA TECNICA	
Nome	Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Autores	Francisco Rosa Neto Eliane Risson Santos Josep Toro
Administração	Aplicação individual ou grupal
Duração	Variável, entre 45 a 60 minutos
Indicação	Crianças que freqüentam as séries iniciais do Ensino Fundamental
Categorias	CATEGORIA I – Leitura de letras, sílabas e palavras; CATEGORIA II – Leitura de textos; CATEGORIA III – Interpretação de textos; CATEGORIA IV – Cópia; CATEGORIA V – Ditado; CATEGORIA VI – Escrita Espontânea.
Profissionais	Educação e Saúde: Educadores de ensino regular, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos
Material	Manual do teste, folhas de registros das respostas, lápis, borracha e cronômetro.

O Manual de Desempenho Escolar – MDE foi desenvolvido para atender crianças matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com a nova legislação, Lei Federal 11.274/06, que altera a LDBN 9.394/96, a educação brasileira passa por um momento transitório, ou seja, adapta-se à nova modalidade de Ensino Fundamental. Segundo essa legislação, a criança matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental, automaticamente evolui para a série seguinte sem que haja a retenção do aluno, e conseqüentemente, no segundo ano haverá a complementação do processo de alfabetização.

O manual atende os quatro níveis de idades correspondentes aos níveis dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 9 anos, iniciando a partir do 2º ano:

Nível I = 2º ano do Ensino Fundamental.

Nível II = 3º ano do Ensino Fundamental.

Nível III = 4º ano do Ensino Fundamental.

Nível IV = 5º ano do Ensino Fundamental.

O instrumento é de fácil aplicação, tem como proposta avaliar e identificar o nível e perfil de aprendizagem da leitura e da escrita em escolares cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Passa pelas etapas de aplicação, correção consistente em encontrar acertos, avaliação, análise e interpretação.

Na avaliação da leitura, será observado o nível de conhecimento da criança na sua apropriação de letras, sílabas, palavras, textos simples e complexos; linguagem expressiva e compreensiva; memória; atenção e concentração. Na escrita, será observado a grafia, preensão, postura, organização espacial e temporal das palavras, velocidade, trocas, omissões, ditado, texto livre, etc. Está estruturado em seis categorias:

- *CATEGORIA I – Leitura de letras, sílabas e palavras;*
- *CATEGORIA II – Leitura de textos;*
- *CATEGORIA III – Interpretação de textos;*
- *CATEGORIA IV – Cópia;*
- *CATEGORIA V – Ditado;*
- *CATEGORIA VI – Escrita Espontânea.*

O Manual oferece aos profissionais da Saúde e Educação uma ferramenta para ajudar a identificar os problemas de aprendizagem escolar, dificuldades na leitura, escrita, linguagem compreensiva e expressiva, déficits de atenção e concentração, lentidão no processo de alfabetização, disfunções relacionadas ao processo de leitura e escrita (dislexia, dislalia, disgrafia, dispraxia, disfemia, outros).

Desse modo, a avaliação passa a ter característica diagnóstica investigativa, através da qual, obtêm-se resultados qualitativos e quantitativos capazes de sinalizar a proficiência e os pontos deficitários da criança. Assim, pode-se traçar o perfil de

aprendizagem e possibilitar a elaboração de estratégias de intervenção, construção e reconstrução de saberes.

Num primeiro momento, o Manual apresenta a leitura de letras maiúsculas e minúsculas, sílabas, palavras, leitura de texto e compreensão de leitura de texto.

A leitura de letras consiste em conhecer 26 letras apresentadas sob a forma maiúscula e minúscula do tipo imprensa. A série de letras está toda incluída no nosso alfabeto.

A série de sílabas inclui 26 sílabas, carentes de significado, que permitem apresentar o máximo de variáveis em função das respectivas combinações de letras.

A série de palavras foi elaborada com o máximo de combinações silábicas possíveis e dificuldades ortográficas da língua portuguesa. A série conta com 26 palavras distribuídas em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

A leitura e compreensão de texto abordam um texto diferente para cada nível, nos quais a criança fará leitura oral para a avaliação da leitura. A compreensão da leitura será feita no momento em que o avaliador entregar à criança uma folha composta com perguntas a serem respondidas. Caso as crianças ainda não dominem a leitura do texto, sugere-se que seja feita a compreensão oral das questões.

O teste da escrita abordará três formas distintas, que são: cópia, ditado e escrita espontânea.

Na cópia a criança fará a reprodução de sílabas, palavras e uma frase.

No ditado o texto é fixo, pronto, de acordo com cada nível. A criança terá que contar com estímulos auditivos e uma atividade mental complexa composta por sensações, percepções e representações evocadas.

Na escrita espontânea será entregue à criança uma folha em branco. Como estímulo, apenas no nível I, o examinador poderá apresentar ao aluno figuras – estímulos, sendo que este deverá selecionar uma das figuras para escrever, ou ainda, a criança poderá eleger outro tema qualquer para escrever o texto. Isso fará com que o aluno utilize além de seu repertório interno, habilidades e autonomia para escrever. Além da espontaneidade terá que contar com sua estrutura vocabular interna, suas experiências, e percepções.

APLICABILIDADE DO MANUAL DE DESEMPENHO ESCOLAR – ANÁLISE DA LEITURA E ESCRITA EM SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora o Manual seja um instrumento de medida, uma situação *standard* para coleta de dados, as razões que levam a utilização do mesmo podem resumir-se em:

- ✓ Assistência ao campo da saúde escolar;
- ✓ Ensino e investigação em leitura e escrita, fenômeno a ser pesquisado a partir de distintos enfoques e com diferentes finalidades pela complexidade e transcendência social, significado individual;
- ✓ Possibilidade de obtenção da visualização do Nível e Perfil de Aprendizagem, bem como das características do processo de aquisição e atrasos significativos das habilidades de leitura e escrita das crianças;
- ✓ Proporcionar aos profissionais, a partir da análise dos resultados, a construção de procedimentos interventivos alternativos e adaptados às necessidades específicas de cada criança.

• Instruções Gerais de aplicabilidade do MDE

A questão primordial para a aplicação dos Testes que contem no Manual é o estabelecimento de um ambiente agradável entre o investigador e a criança.

A relação positiva entre o examinador e a criança estabelece a garantia de que a criança manifestará ao longo do teste o seu repertório já adquirido de condutas de leitura e escrita. Se isso se produz, o examinador contará com a imprescindível colaboração da criança.

O material com o qual a criança vai trabalhar e as situações do exame são semelhantes aos que ela tem na sua vida escolar. Isso significa que a generalização das respostas motoras e emocionais, aprendidas na sua experiência cotidiana, serão mais prováveis que em outros testes.

Antes de iniciar a prova, o examinador deve constituir-se em uma fonte de reforço. Deve aprovar, elogiar, gratificar especialmente aquelas condutas que sejam construtivas.

O investigador deverá apresentar imparcialidade e falar para a criança que o teste não resultará em uma nota, mas em um instrumento capaz de caracterizar aspectos importantes a respeito da leitura e escrita.

Uma vez iniciada a prova e escolhido o nível adequado do teste à criança, as aproximações devem ser aprovadas e avaliadas positivamente. No examinador não pode existir crítica ou valorização do erro, pois um simples gesto - um movimento de cabeça - poderá resultar em representação de ato punitivo e reduzir as possíveis condutas de leitura ou escrita da criança.

A criança inconstante, facilmente cansada, de atenção dispersa, deve receber reforço sempre que for necessário. No entanto, não se deve dar ajudas concretas e consistentes que sejam suscetíveis a alterar os resultados do teste, mas sim respeitar que cada criança realize todas as etapas do teste em seu devido tempo e ritmo, pois não se trata de uma situação facilitadora de aprendizagens ou de condutas, mas verificadora dos repertórios já existentes.

A objetividade deve ser máxima. Interrupções devem ser evitadas, recomendando-se que a aplicação aconteça em uma única sessão.

A exploração, em princípio, pode iniciar-se tanto pela leitura como pela escrita. Entretanto, recomenda-se começar pela primeira. Em caso de muita dificuldade na realização dos testes de leitura ou escrita, por exemplo, no nível II, passa-se a outra atividade ou retorna-se a um nível imediatamente inferior, sucessivamente, até alcançar um nível adequado.

O Nível I corresponde ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Devido à criança estar ainda em processo de aquisição da leitura e escrita, sugere-se que a aplicação aconteça a partir do 3º trimestre do ano letivo.

A fidelidade dos registros dos resultados (o que a criança lê, suas respostas de interpretação) é um ponto importante para a validade dos mesmos, qualquer alteração poderá induzir a conclusões errôneas quanto à leitura e escrita da criança.

- **Ordem de aplicação**

Seguem alguns critérios e normas para a aplicação da bateria de testes que compõem o Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental:

- ✓ CATEGORIA I – Leitura de letras, sílabas e palavras (linguagem expressiva);
- ✓ CATEGORIA II – Leitura de textos (linguagem expressiva);
- ✓ CATEGORIA III – Interpretação de textos (linguagem compreensiva);
- ✓ CATEGORIA IV – Cópia;
- ✓ CATEGORIA V – Ditado;
- ✓ CATEGORIA VI – Escrita Espontânea.

- **Material para aplicação do teste**

O Manual contém: folha com letras para leitura (maiúsculas e minúsculas – 26 letras cada); folha com sílabas (26 sílabas); folha com palavras (26 palavras); folhas com textos para leitura; folhas com perguntas para a compreensão de leitura; folhas com os textos para os ditados e folhas com figuras para, se necessário, estimular a escrita espontânea no 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Além do Manual, o examinador deve ter à disposição da criança um lápis e uma borracha.

O examinador deve ter em mãos: o Manual; as folhas de respostas da escrita e da leitura; lápis, caneta e borracha, para seu uso, e cronômetro para anotar o tempo de execução das atividades.

- **Folhas de respostas**

O Manual de Desempenho Escolar – Análise da Leitura e Escrita em Séries Iniciais do Ensino Fundamental apresenta folhas devidamente formatadas para o examinador relatar as respostas das seguintes leituras:

- ✓ Folha com a identificação da criança e observações sobre a leitura de letras, sílabas e palavras; leitura e compreensão de texto. Folha de resposta para a criança escrever o ditado; folha de resposta, com as palavras e frases para a criança realizar a cópia; e folha para a criança escrever a escrita espontânea.

- **Preparação do lugar**

Quando o teste for realizado em uma escola, o examinador deve preparar o local anteriormente à sessão, conversando com a equipe pedagógica da escola para que o teste ocorra em um lugar silencioso, bem iluminado e ventilado. Também é importante que o examinador e a criança não sejam interrompidos durante a realização do teste.

A aplicação do Manual em grandes escalas, ou seja, para grupos de alunos poderá ser feita no que se refere aos tópicos de Compreensão da Leitura de texto, Ditado, Cópia e Escrita Espontânea. Os demais tópicos necessitam de uma aplicação individualizada, já que se refere às questões de oralidade. Contudo, atenta-se que a utilização completa do Manual resultará em dados detalhados das peculiaridades da leitura e escrita com maior precisão.

- **A criança**

A criança deverá ir para o local de aplicação do teste sem qualquer tipo de material escolar. O examinador deve conversar cuidadosamente com a criança a respeito da desvinculação do teste com qualquer tipo de nota, para não constranger ou bloquear emocionalmente seu desempenho.

- **O tempo de aplicação**

A aplicação da escala envolve um tempo aproximado entre 45 minutos a 60 minutos e as diferenças de níveis determinam as diferenças de tempo.

Para manter um nível de motivação para a criança realizar todas as atividades, é importante o examinador estabelecer um ambiente agradável e lhes prestar todo tipo de atenção durante a realização, não deixando a criança sozinha em uma sala copiando ou escrevendo seu texto espontâneo.

O examinador não poderá pressionar a criança, ela deverá fazer cada item do teste no seu devido tempo.

NORMAS SEQÜENCIAIS DE APLICAÇÃO DOS SUBTESTES DA LEITURA E DA ESCRITA

Os testes de leitura e de escrita estão divididos em distintos subtestes. A criança deverá receber as instruções sempre no início de cada subteste.

Na folha de “Registro de Dados: Leitura”, o examinador deverá anotar o tempo de duração de cada subteste, medido desde a finalização das instruções do até o momento em que será concluído. Isso significa que o cronômetro, deverá ser utilizado com discrição, evitando que seja significativo para a criança no sentido de ser aversivo ou de provocar distração. No entanto, nunca se deve dizer à criança que leia depressa, inclusive no caso de a mesma perguntar. Deve-se evitar sugerir a impressão de que se está julgando a velocidade. Em caso contrário, seu rendimento poderia ficar notavelmente perturbado.

No “Registro de Dados: Leitura” de cada um dos subtestes existe um parágrafo abaixo com a epígrafe - “Observações” - nele deverá ser anotado quaisquer incidências, perturbações, imprevistos, que não fiquem registrados na sistematização própria do subteste em questão.

• CATEGORIA I

LEITURA I – LINGUAGEM EXPRESSIVA DE LETRAS, SÍLABAS E PALAVRAS

Nesta etapa será observada a linguagem expressiva da criança nos diferentes níveis de desenvolvimento e aquisição oral. Consta de três níveis (letras, sílabas e palavras). O aluno passará para a próxima etapa mediante o sucesso na etapa anterior. A tabela abaixo apresenta pontuação para a LEITURA I.

Leitura	Pontos
0 acertos	1
1-2 acertos	2
3-5 acertos	3
6-8 acertos	4
9-11 acertos	5
12-14 acertos	6
15-17 acertos	7
18-20 acertos	8
21-23 acertos	9
24-26 acertos	10

✓ **Leitura de letras maiúsculas e minúsculas**

Entrega-se ao aluno o material onde estão impressas as letras maiúsculas. Diz-se a ele: “Leia estas letras em voz alta seguindo esta ordem”. Ao dizer isso, o examinador aponta às primeiras filas de letras no sentido de cima para baixo e da esquerda para a direita.

LEITURA DE LETRAS MAIUSCULAS	Tempo:
-------------------------------------	---------------



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

(TORO E CERVERA, 1990)

Uma vez finalizada essa leitura, entrega-se ao sujeito o material onde estão impressas as letras minúsculas. O examinador diz: “Agora leia estas outras letras”.

LEITURA DE LETRAS MINÚSCULAS	Tempo:
-------------------------------------	---------------



p	s	x	n
b	g	o	k
v	l	h	i
d	m	w	y
f	c	a	q
t	e	u	z
j	r		

(TORO E CERVERA, 1990)

No “Registro de Dados” o examinador anotará as respostas do aluno, acertos e/ou erros. Essas respostas posteriormente serão qualificadas e quantificadas. Tenha-se em conta que se diz à criança para ler as letras e não que as nomeie ou denomine. Conseqüentemente, ante a letra escrita “f”, é correto que a criança diga “efe”, como quem emite o som “f. f. f...”, ou que se apóie sobre uma vogal “fé” ou “fá”.

É preciso anotar, como em todos os subtestes, o tempo de duração do mesmo, que é a média de tempo empregado na leitura de letras maiúsculas e a leitura de letras minúsculas.

✓ **Leitura de sílabas**

Entrega-se à criança o material onde está impressa a série de sílabas, dizendo-lhe: “Leia isto em voz alta seguindo esta ordem”. Ao dizer isso, o examinador apontará a primeira coluna de sílabas, em sentido de cima para baixo e da esquerda para a direita.

LEITURA DE SÍLABAS		Tempo:
↓		
MEL	BLE	BRA
OS	CLE	CHA
BOR	AC	DIN
IB	FLA	LHO
CRE	DRI	TRO
PLA	FRU	AT
GLI	EX	TAR
TLA	OP	NHO
GRO	LU	

(TORO E CERVERA, 1990)

No “Registro de Dados” o examinador anotará as respostas da criança na coluna “Leitura de sílabas”.

✓ **Leitura de palavras**

Entrega-se à criança o material onde está impressa a série de palavras, dizendo-lhe: “Leia estas palavras seguindo esta ordem”. Ao dizer isso o examinador

apontará a primeira coluna de palavras, em sentido de cima para baixo, esquerda para a direita, anotando no “Registro de Dados: Leitura palavras”, as respostas da criança. Se a criança se detém ou titubeia, convém dizer-lhe: “Continue lendo”.

LEITURA DE PALAVRAS		Tempo:
↓		
CASA	QUEIJO	FLORA
AVÔ	ÁGUA	MEDALHA
NENÉM	MANGUEIRA	TAXI
BALÃO	ALFACE	BRASIL
GATO	PAPEL	VENCEDOR
RÃ	MEIO-DIA	ROSA
GIRAFÁ	HORA	BELEZA
CACHORRO	COMEÇO	ESCOLA
PASSARINHO	JOGO	

(TORO E CERVERA, 1990)

No registro de leitura de palavras, anota-se além do tempo transcorrido para a leitura, as observações feitas durante a mesma.

Após a aplicação dos subtestes, o avaliador fará a avaliação da **LEITURA DE LETRAS, SÍLABAS e PALAVRAS**, tabulando o número de acertos, conforme tabela anterior.

CATEGORIA I – PONTUAÇÃO

LM1 – Letras maiúsculas = total de pontos

LM2 – Letras minúsculas = total de pontos

LS – Sílabas = total de pontos

LP – Palavras = total de pontos

CI = LM1 + LM2 + LS + LP / 4

- **CATEGORIA II**

LEITURA II – LINGUAGEM EXPRESSIVA DE TEXTOS

O examinador elegerá o texto que corresponde ao nível de aquisição de leitura expressiva da criança, levando em consideração o curso escolar.

Entrega-se à criança o material que contém o texto impresso, dizendo-lhe: “Leia isto em voz alta, o melhor que puder”.

Nesta etapa será observada a linguagem expressiva da criança nos diferentes níveis de desenvolvimento e aquisição oral. Consta de quatro níveis (nível I, nível II, nível III, nível IV). O aluno passará para a próxima etapa mediante o sucesso na etapa anterior.

O texto abaixo corresponde à avaliação de LEITURA ORAL DE TEXTO para o NÍVEL II, que corresponde ao terceiro ano do ensino fundamental.

Nível II : LEITURA DE TEXTO	Tempo:
------------------------------------	---------------

As aventuras de Kat

Aos 7 anos, Katherine Schurman é uma marinheira experiente. Quando tinha apenas 5 anos, embarcou com sua família para dar a volta ao mundo em um veleiro. Em dois anos e meio de viagem, ela conheceu muitos lugares novos e enfrentou muitos perigos. De volta à terra firme, Kat foi entrevistada.

Na entrevista Kat disse que adora os golfinhos no mar. Ela também é muito corajosa, já passou por tempestades, mares bravos e lugares gelados. Kat tem medo é de atravessar uma rua movimentada quando está em terra.

Durante a viagem Kat sempre ajuda sua mãe e seu pai. Através do computador ela também estuda durante as viagens, adora matemática e manda mensagens e *e-mail* para os seus familiares.

Recreio, São Paulo, ano 1, n. 13., jun/2000.

A avaliação da LEITURA ORAL DE TEXTO obedecerá a pontuação abaixo:

Categorias para análise	Pontuação
Leitura fluente/ correta	1
Leitura sem ocorrência de vacilação	1
Leitura sem ocorrência de repetição	1
Leitura sem ocorrência de retificação	1
Leitura sem ocorrência de substituição de letras e/ou palavras	1
Leitura sem ocorrência de adição	1
Leitura sem ocorrência de inversão	1
Leitura com ritmo	1
Leitura sem ocorrência de erros leves	1
Leitura sem ocorrência de erros graves	1
TOTAL	10

AVALIAÇÃO DA LEITURA: CATEGORIAS PARA ANÁLISE

Uma vez realizadas as atividades, proceder-se-á à sua análise e avaliação. Para isso, devem-se ter presentes os critérios de acertos, já que geralmente, para efeitos de quantificação, o número de acertos é o que mais importa.

No “Registro de Dados, observação de Leitura” do aplicador, devem ser anotadas as respostas da criança na leitura de letras, sílabas e palavras. Ao passar a fase de avaliação, anotar-se-á junto a cada resposta errônea transcrita, o tipo de erro cometido. Isso servirá como indicativo de falhas a serem superadas pela criança através de posterior intervenção a ser feita pelo educador.

Os dados a seguir apresentam a definição das características da leitura dentro de suas categorias de análise:

- 1. Leitura correta:** o sujeito demonstra fluência, rapidez, ótima pronúncia, entonação;
- 2. Vacilação e repetição:** o sujeito se detém mais tempo do habitual, titubeia ou vacila antes de ler uma letra, sílaba ou palavra, mas caba por fazê-lo. Na repetição: o sujeito volta a ler, repete o que já foi lido. Pode fazê-lo uma ou várias vezes seguidas. Às vezes repete só uma sílaba (por ex: “ca-casa”); outras, em troca, volta a ler toda uma palavra (por ex: “casa-casa”). Às vezes, também, pode repetir duas ou mais palavras (por ex: “meu nome é... – meu nome é...”). Em todos esses casos, somente se contabilizará um só erro, embora tenha havido a repetição de mais de um fonema. Devem ser excluídos os casos de gagueira.
- 3. Retificação:** o sujeito lê equivocadamente uma letra, sílaba ou palavra, percebe seu erro e procede de imediato a uma leitura correta (por ex: “alpace – alface”);

4. **Substituição de letras e/ou palavras:** o sujeito substitui uma letra por outra. Esse fenômeno se dá preferencialmente na leitura de consoantes (por ex: “babel – papel”). Substituição de palavras: o sujeito substitui uma palavra por outra. Analisando a troca de uma palavra por outra, observar-se-á que, em tal fenômeno, implicam substituições, adições, omissões, etc. Nesse caso não se tem em conta, para efeitos de valorização, nenhum desses erros parciais. Contabilizar-se-á um erro em cada palavra substituída, embora seja o caso da leitura de duas ou mais palavras seguidas. Normalmente a palavra substituída guarda uma certa semelhança gráfica e fonética com aquela que a substitui (por ex: “jogo” / “fogo”);
5. **Adição:** o sujeito acrescenta o som correspondente a uma letra ao ler sílabas ou palavras (soltas ou formando parte de um texto); (por ex: “pla” – “pala”). Adição de palavras: na leitura de texto, o sujeito emite uma palavra completa que não aparece escrita. Essas palavras costumam ser advérbios, preposições ou conjunções;
6. **Omissão:** o sujeito omite uma letra na leitura de sílabas, palavras ou texto (por ex: “manguera/mangueira”). Omissão de palavras: na leitura do texto, o sujeito omite uma palavra completa. Essas palavras omitidas costumam ser advérbios, artigos, pronomes, preposições ou conjunções e em geral monossílabas;
7. **Inversão:** o sujeito lê como se estivesse invertendo a ordem das letras das palavras. Ex: fla /fal;
8. **Leitura silabada, sem ritmo e/ou pontuação:** o sujeito não lê respeitando as pausas nem as modificações, na emissão de voz, que deveriam ficar controladas pelos distintos sinais de pontuação: vírgula, pontos, interrogações, etc. Introdução de pausas ou aquelas modificações em ausência dos sinais de pontuação pertinentes. Leitura silabada e fonetizada, com decomposição das palavras em sílabas. A leitura se faz intermitente. Há pronúncia incorreta de algum fonema (letras, sílabas), (por ex.: “cre-cle”). Logicamente, nesses casos costuma tratar-se de anomalias da fala do sujeito, mais do que da sua leitura;
9. **Erros leves:** a criança lê, mas com dificuldades, apresentando no máximo três dos itens acima;
10. **Erros Graves:** incluem-se os que supõem ausência total de um entendimento adequado, manifestando-se por meio da ausência de respostas, ou com incidência de ocorrência de múltiplos itens supracitados;
11. **Não leitura:** o sujeito não emite resposta verbal alguma, não lê ante uma letra, uma sílaba ou uma palavra determinada.

CATEGORIA II – PONTUAÇÃO

LT1 = total de pontos (leitura de texto 1)

LT2 = total de pontos (leitura de texto 2)

LT3 = total de pontos (leitura de texto 3)

LT4 = total de pontos (leitura de texto 4)

CII = LT1 + LT2 + LT3 + LT4/ 4

• CATEGORIA III

LEITURA III – LINGUAGEM COMPREENSIVA DE TEXTOS

O examinador elegerá o texto que corresponde ao nível de aquisição e interpretação da criança, levando em consideração o curso escolar.

Entrega-se à criança o material que contém o texto impresso, dizendo-lhe: “Leia isto em silêncio e com muita atenção”.

Para a interpretação dos textos dos níveis I, II, III e IV serão utilizadas as mesmas fichas da linguagem expressiva – LEITURA II. A compreensão de texto será feita com a utilização do mesmo texto que avalia a Leitura Oral, portanto, após a leitura silenciosa, será entregue à criança uma folha composta com perguntas a serem respondidas. No nível I, a criança realizará a correspondência existente entre as colunas de perguntas e respostas, que representam a pontuação 10 (dez). Nesse nível, caso as crianças ainda não dominem a leitura oral do texto, sugere-se que o examinador o faça e após a leitura, a criança faça a compreensão oral das questões. A compreensão oral seguirá a mesma pontuação, porém, esse dado deve ser anotado no “Registro de Dados: observações”, devido a criança se caracterizar um não-leitor.

Se a criança dos níveis II, III ou IV manifestarem uma significativa dificuldade na leitura do texto, cabe-lhe orientá-la a passar a um nível anterior, ou para outra atividade, por exemplo, a cópia.

No “Registro de Dados”, deverão ser anotados todos os acertos e erros do aluno. Ao entregar material ao aluno, o examinador tem que estar certo de que a criança compreendeu a instrução, por isso, deve dizer-lhe: “Fixe bem o que vai ler, porque depois será feita uma atividade. Leia uma só vez, está compreendido?”. Se a

leitura for apenas silenciosa (em caso de aplicação em grandes grupos), será preciso observar e anotar condutas, tais como mover os lábios, sussurrar, recorrer às linhas com o dedo, entre outros.

Uma vez finalizada a leitura, entrega-se à criança o material contendo perguntas correspondentes ao texto lido.

Em todos os Níveis, o resultado compreenderá que cada resposta correta será correspondente a 1 (um) ponto, totalizando 10 (dez) pontos.

Nesta etapa será observada a linguagem compreensiva da criança nos diferentes níveis de desenvolvimento. Consta de quatro níveis (nível I, nível II, nível III, nível IV). O aluno passará para a próxima etapa mediante o sucesso na etapa anterior.

As perguntas abaixo correspondem à avaliação de **COMPREENSÃO DA LEITURA DE TEXTO** para o **NÍVEL II**, que corresponde ao terceiro ano do ensino fundamental.

Questões:

- 1) Quem é Katherine Schurman ?**
- 2) Quantos anos tinha Katherine quando começou a viajar no mar?**
- 3) Durante a viagem o que a menina enfrentou?**
- 4) Depois de quanto tempo ela voltou a terra?**
- 5) O que kat adora ver no mar?**
- 6) Do que Kat tem medo quando está em terra?**
- 7) Com quem kat fez a viagem?**
- 8) Qual é o meio de transporte que eles utilizaram?**
- 9) Durante a viagem, o que kat utilizava para estudar e enviar mensagens?**
- 10) Qual é a matéria preferida de kat?**

A avaliação da **COMPREENSÃO DA LEITURA DE TEXTO** Nível II compreenderá que cada acerto feito pela criança será correspondente a 1 (um) ponto, totalizando 10 (dez) pontos.

Categorias para análise	Pontuação
Resposta nº 1: Uma menina/marinheira.	1 ponto
Resposta nº 2: 5 anos.	1 ponto
Resposta nº 3: Muitos perigos, tempestades, mares bravos, lugares gelados.	1 ponto
Resposta nº 4: 2 anos e meio.	1 ponto
Resposta nº 5: Golfinhos.	1 ponto
Resposta nº 6: Atravessar uma rua movimentada.	1 ponto
Resposta nº 7: Com sua família/ pai e mãe.	1 ponto
Resposta nº 8: Um veleiro.	1 ponto
Resposta nº 9: Utilizava o computador.	1 ponto
Resposta nº 10: Matemática.	1 ponto
TOTAL	10 pontos

CATEGORIA III – PONTUAÇÃO

CL1 = total de pontos (compreensão de leitura 1)

CL2 = total de pontos (compreensão de leitura 2)

CL3 = total de pontos (compreensão de leitura 3)

CL4 = total de pontos (compreensão de leitura 4)

CIII = CL1 + CL2 + CL3 + CL4/ 4

• CATEGORIA IV

CÓPIA

Entrega-se ao aluno o “Registro de Escrita, com o subtteste Cópia”. O examinador dirá à criança que “Copie tudo nas linhas pontilhadas e escreva com a sua letra normal. O examinador deve ficar convencido de que a criança entendeu que deve escrever toda a folha com ”a sua letra”. Se apesar de todos os esforços, a criança somente copia, isto é, reproduz exatamente a letra de fôrma, então, não se deve insistir.

Nesse exercício, assim como em todos os da escrita, a criança utilizará um lápis preparado para a situação, preferencialmente o nº 2, habitual no mercado. Deve ser cronometrada e anotada a duração total desse subtteste.

CÓPIA	Tempo:
--------------	---------------

BATATA _____ *lua* _____ domingo _____

ZERO _____ *ovo* _____ escada _____

PRATO _____ *asa* _____ blusa _____

CHAPÉU _____ *pincel* _____ irmã _____

OC _____ *an* _____ ble _____

XÍCARA _____ *que* _____ op _____

NA BIBLIOTECA DA ESCOLA HÁ VÁRIOS LIVROS INFANTIS.

A avaliação da CÓPIA, em todos os Níveis constará de 26 inscrições que obedecerá a pontuação abaixo e posterior classificação:

Inscrições	Pontuação
BATATA	1
ZERO	1
PRATO	1
CHAPÉU	1
OC	1
XÍCARA	1
LUA	1
OVO	1
ASA	1
PINCEL	1
NA	1
QUE	1
DOMINGO	1

Inscrições	Pontuação
ESCADA	1
BLUSA	1
IRMÃ	1
BLE	1
OP	1
NA	1
BIBLIOTECA	1
DA	1
ESCOLA	1
HÁ	1
VÁRIOS	1
LIVROS	1
INFANTIS	1
TOTAL	26

Após registrar os acertos o examinador deverá estabelecer a pontuação conforme tabela abaixo:

Escrita	Pontos
0 acertos	1
1-2 acertos	2
3-5 acertos	3
6-8 acertos	4
9-11 acertos	5
12-14 acertos	6
15-17 acertos	7
18-20 acertos	8
21-23 acertos	9
24-26 acertos	10

CATEGORIA IV – PONTUAÇÃO

COPIA = total de pontos

CIV = COPIA

• CATEGORIA V

DITADO

Para o ditado, será escolhido o texto correspondente ao nível de ensino fundamental que a criança esteja cursando no momento de ser aplicada a escala.

Após as instruções, entrega-se à criança o “Registro de Escrita: Ditado”, dizendo-lhe: “Agora escreva nesta página o que eu direi”.

Nível II: Ditado	Tempo:
-------------------------	---------------

“Nas brincadeiras e esportes, uma regra não se deve esquecer: competir com lealdade é mais importante que vencer!”

ANA SERNA e MARGARITA MENÉNDEZ. Boas maneiras: 200 regras de cidadania. Barueri: Girassol, s.d

Convém que a criança compreenda que deve escrever com a sua velocidade habitual. Algumas crianças crêem que são submetidas a esse subteste para uma

prova de velocidade. Nesses casos, aumentam os erros, preferentemente as omissões e as substituições.

Ao iniciar o ditado do texto, não se deve ditar-se palavra por palavra. Se fosse assim, não se daria oportunidade para a produção de “uniões” e “fragmentações”. Portanto, sempre devem ser ditadas frases inteiras.

Se o sujeito solicita que se repita ou volte a ditar uma palavra, deverá ser lida de novo frase inteira. Uma mesma frase não deve ser repetida mais que duas vezes.

Se a transcrição do texto ditado se torna muito difícil e com elevado número de erros, deve-se ditar a continuação do texto correspondente ao nível imediatamente inferior, e assim sucessivamente, até alcançar um nível adequado.

No entanto, se a deficiência é constatável e, sobretudo, se o grafismo é realizado com excessivo esforço entre os exercícios de ditado, deverá haver pausa. É preciso evitar o cansaço em todas as provas de escrita, introduzindo momentos de descanso.

O ditado, em todos os Níveis seguirá a seguinte pontuação:

Categorias para Análise	Pontuação
Escrita correta	1
Grafismo regular	1
Escrita sem ocorrência de junção	1
Escrita sem ocorrência de fragmentação de	1
Escrita sem ocorrência de adições e/ou omissões	1
Escrita sem ocorrência de substituições de letras	1
Acentuação correta	1
Pontuação correta	1
Escrita sem ocorrência de erros ortográficos leves	1
Escrita sem ocorrência de erros ortográficos	1
TOTAL	10

CATEGORIA V – PONTUAÇÃO

D1 = total de pontos (ditado 1)

D2 = total de pontos (ditado 2)

D3 = total de pontos (ditado 3)

D4 = total de pontos (ditado 4)

CV = D1 + D2 + D3 + D4 / 4

• CATEGORIA VI

ESCRITA ESPONTÂNEA

Entrega-se ao sujeito o “Registro de Escrita: Escrita Espontânea”. Então será dada a instrução para que a criança faça um texto. O examinador dirá: “Escreva aqui tudo o que imagina, sobre o que você quiser”. Se a criança vacilar convém apontar-lhe alguns possíveis temas, como por exemplo: “Podes escrever sobre uma excursão que tenhas feito, sobre um passeio ao campo, à praia ou, ainda, sobre um sonho ou uma viagem”.

Tem-se comprovado que a maior parte dos sujeitos vacila ao ter que eleger um tema, mas ao indicar algum como os citados acima, costumam iniciar imediatamente a escrita.

Pode-se estimular a escrita dos alunos mostrando-lhes figuras. Assim, a criança poderá escolher uma das figuras para dar início à atividade proposta, ou ainda, escolher outro tema qualquer para escrever com autonomia.

Se a extensão do texto produzido pela criança for demasiada reduzida (1 ou 2 linhas), o examinador poderá aportar idéias ou sugestões concretas ao tema em questão. Porém, não deve esquecer de que se pretende estudar a “espontaneidade” e “fluidez” da escrita do sujeito. Devem ser observadas e anotadas as características que dizem respeito à magnitude e tipografia das diversas condutas do sujeito, relacionadas com a leitura e a escrita. Algumas dessas observações, situadas no contexto geral do teste, podem ser sumamente valiosas.

A avaliação da escrita espontânea seguirá a seguinte pontuação:

Categorias para Análise	Pontuação
Grafismo regular	1
Escrita sem ocorrência de conjunções e/ou fragmentação de palavras nas frases	1
Escrita sem ocorrência de adições e/ou omissões nas palavras	1
Escrita sem ocorrência de substituições de letras nas palavras	1
Acentuação, pontuação corretas	1
Escrita sem ocorrência de falta de elementos de ligações, como preposições e/ou conjunções	1
Escrita sem ocorrência de incoerência na formulação do texto, desorganização de idéias e/ou falta de coesão	1
Escrita com no mínimo 3 orações	1
Escrita sem ocorrência de erros ortográficos leves	1
Escrita sem ocorrência de erros ortográficos graves	1
TOTAL	10

CATEGORIA VI – PONTUAÇÃO

EE = total de pontos (escrita espontânea)

CVI = EE

AVALIAÇÃO DA ESCRITA: CATEGORIAS DA ANÁLISE

Os dados a seguir apresentam a definição das características da escrita dentro de suas categorias de análise:

- **Grafismo**

Tudo que se refere ao grafismo vai ser estudado, observado e analisado nos subtestes do ditado, da cópia e da escrita espontânea.

- **Cópia**

1. Cópia correta.
2. Grafismo irregular: escrita muito tremida ou de forma irregular, com desordens no sentido esquerda /direita, distribuição inadequada entre linhas, curvas, arcos e ângulos muito acentuados;
3. Adições: acréscimo de letras ou palavras;
4. Superposição: letra sobreposta à outra, traços verticais com trocas de direção;
5. Omissões: omissões de letras ou palavras;

6. Substituições: substituições de letras, palavras;
7. Rotações: b/d, q/d, v/b.

- **Ditado**

1. Escrita correta;
2. Grafismo irregular;
3. Conjunção intervocabular ou fragmentação de palavras nas frases;
4. Adição, omissão, substituição de letras nas palavras;
5. Uso inadequado das estruturas gramaticais: Gênero e número – uso incorreto do masculino e feminino, conjugação verbal, acentuação, pontuação;
6. Erros ortográficos leves: escrita com adições, omissões de letras nas palavras, ou confusões entre grafemas que possuem um mesmo som;
7. Erros ortográficos graves: incluem um conjunto dos subitens acima citados.

- **Escrita espontânea**

1. Escrita correta;
2. Grafismo irregular;
3. Acréscimo, omissão ou substituição inadequada de letras nas palavras ou de palavras nas frases;
4. Uso inadequado das estruturas gramaticais: Gênero e número – uso incorreto do masculino e feminino, conjugação verbal, acentuação, pontuação, falta de elementos de ligações como preposições e conjunções;
5. Estilo telegráfico sem nexos por falta de elementos de ligações como preposições e conjunções;
6. Incoerência na formulação do texto, desorganização de idéias e falta de coesão;
7. Escrita com erros ortográficos leves, apresentando, no máximo, três dos itens acima;
8. Escrita com erros ortográficos graves, com incidência de múltiplos itens supracitados;
9. Número reduzido de orações.

Além dessas observações, nas avaliações do ditado e da escrita espontânea, deverá ser categorizado o nível de representação da escrita em que a criança se encontra.

REGISTRO DE DADOS - MDE

CATEGORIA I LEITURA (letras/sílabas/palavras)	Acertos: Dificuldade: Observações:	Pontos:	Tempo:
CATEGORIA II LEITURA (textos1/2/3/4)	Acertos: Dificuldade: Observações:	Pontos:	Tempo:
CATEGORIA III LEITURA (compreensão 1/2/3/4)	Acertos: Dificuldade: Observações:	Pontos:	Tempo:
CATEGORIA IV ESCRITA (cópia)	Acertos: Dificuldade: Observações:	Pontos:	Tempo:
CATEGORIA V ESCRITA (ditado)	Acertos: Dificuldade: Observações:	Pontos:	Tempo:
CATEGORIA VI ESCRITA (escrita espontânea)	Acertos: Dificuldade: Observações:	Pontos:	Tempo:
<u>PONTUAÇÃO</u> <u>GERAL</u>	Acertos: Dificuldade: Observações:	Pontos:	Tempo:

• PONTUAÇÃO GERAL

Para a obtenção do Perfil de Leitura e Escrita é necessário realizar uma somatória e divisão na tabulação dos dados. Todos os quesitos dos Testes do Manual “MDE” possuem pontuação de 1 a 10, conforme o número de acertos realizados pela criança.

- ✓ *CATEGORIA I – Leitura de letras, sílabas e palavras;*
- ✓ *CATEGORIA II – Leitura de textos;*
- ✓ *CATEGORIA III – Compreensão e interpretação de textos;*
- ✓ *CATEGORIA IV – Cópia;*
- ✓ *CATEGORIA V – Ditado;*
- ✓ *CATEGORIA VI – Escrita Espontânea.*

Para se obter a pontuação geral o examinador deverá somar as categorias e dividir por seis.

$$\text{PG} = \text{CI} + \text{CII} + \text{CIII} + \text{CIV} + \text{CV} + \text{CVI}$$

PONTUAÇÃO	PERCENTUALIDADE
1	10%
2	20%
3	30%
4	40%
5	50%
6	60%
7	70%
8	80%
9	90%
10	100%

Para que o avaliador utilize o Manual de forma diagnóstica preventiva, sugere-se que a pontuação seja acompanhada de indicativos das falhas cometidas pelas crianças durante a realização das atividades, juntamente com a classificação do nível em que se encontra na escrita (Ferreiro e Teberosky).

Isso permitirá a visualização da real necessidade de intervenção, acompanhamento e/ou reforço escolar, a fim de que a aprendizagem do aluno seja otimizada, evitando o insucesso escolar.

Exemplificando uma avaliação, após a aplicação do MDE temos a aluna Julia, 7 anos, matriculada e freqüente no 2º ano do Ensino Fundamental.

Após a análise, aplicou-se a fórmula:

CATEGORIA I

$$CI = LM1 + LM2 + LS + LP/4$$

$$CI = 9 + 9 + 9 + 10 / 4 = 9,25$$

CATEGORIA II

$$CII = LT1 + LT2 + LT3 + LT4/ 4$$

$$CII = 9$$

CATEGORIA III

$$CIII = CL1 + CL2 + CL3 + CL4/ 4$$

$$CIII = 8$$

CATEGORIA IV

$$CIV = COPIA$$

$$CIV = 9$$

CATEGORIA V

$$CV = D1 + D2 + D3 + D4/4$$

$$CV = 6$$

CATEGORIA VI

$$CVI = EE$$

$$CVI = 6$$

PONTUAÇÃO GERAL

$$PG = CI+CII+CIII+CIV+CV+CVI/6$$

$$PG = 9,25+9+8+9+6+6/6$$

$$PG = 7,87 \text{ ou } 78,7\%$$

Os dados da criança JULIA será lançado na folha de respostas, de acordo com a ficha abaixo:

MANUAL DE DESEMPENHO ESCOLAR – MDE

Rosa Neto e Risson, 2010

IDENTIFICAÇÃO

NOME COMPLETO:	Júlia A. A.			SEXO:	Feminino
NASCIMENTO:	23/09/2002	EXAME:	20/11/2009	IDADE:	7 anos e 2 meses
OUTROS DADOS:	Matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental – rede pública				

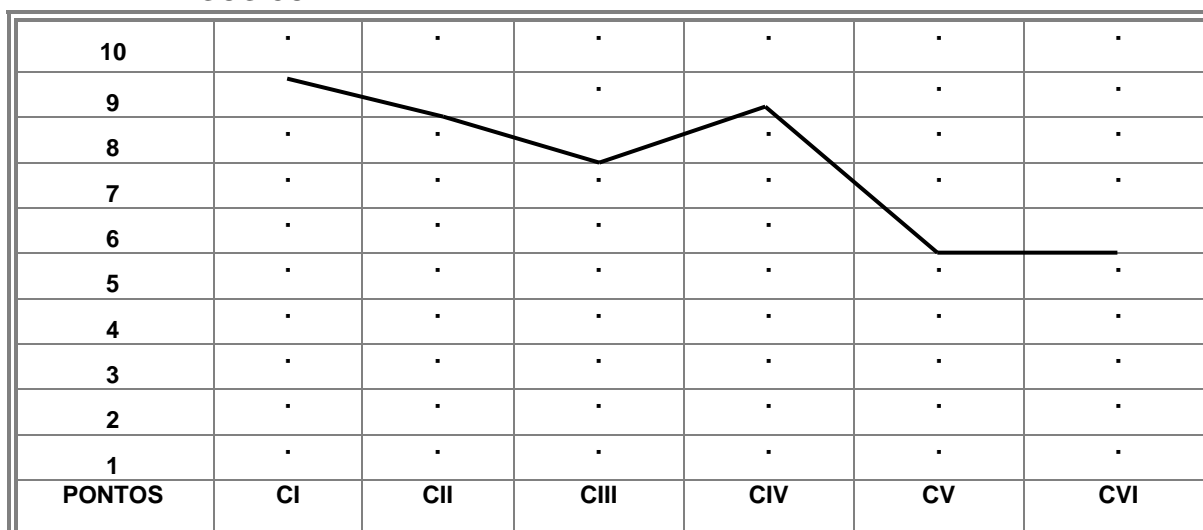
RESULTADOS

CATEGORIAS		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CI	LEITURA: LETRAS/SÍLABAS/PALAVRAS	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
CII	LEITURA: TEXTOS 1/2/3/4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
CIII	LEITURA: COMPREENSÃO 1/2/3/4	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-
CIV	ESCRITA: CÓPIA	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
CV	ESCRITA: DITADO 1/2/3/4	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
CVI	ESCRITA: TEXTO ESPONTÂNEO	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-

RESUMO DE PONTOS

TOTAL DAS CATEGORIAS (CT):		7,87	PERCENTUALIDADE:			78,7%	
CI	9,25	CIV	9,0	PI	92,5%	PIV	90,0%
CII	9,0	CV	6,0	PII	90,0%	PV	60,0%
CIII	8,0	CVI	6,0	PIII	80,0%	PVI	60,0%

PERFIL PEDAGÓGICO



Anexo B - ESCALA DE DESENVOLVIMENTO MOTOR – EDM

A Escala de Desenvolvimento Motor – EDM compreende um conjunto de provas muito diversificadas e com dificuldade graduada, conduzindo a uma exploração minuciosa das diferentes áreas do desenvolvimento motor.

Tem como objetivo avaliar a aptidão motora / desenvolvimento motor por meio da idade cronológica, idades motoras e quocientes motores. Permite caracterizar e classificar o desenvolvimento motor em níveis: muito inferior, inferior, normal baixo, normal médio, normal alto, superior e muito superior, identificando déficits motores em áreas específicas da motricidade.

É indicada para crianças com dificuldades na aprendizagem escolar, atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, problemas na fala, escrita e cálculo, problemas de conduta, alterações neurológicas, mentais, sensoriais, etc.

A escala foi elaborada por Rosa Neto (2002), a partir de outros testes motores respaldado por autores clássicos, tais como, Ozeretski, Brunet e Lezine, Berges e Lezine, Zazzo, Mira Stambak, Galifret- Granjon, Piaget e Head. O instrumento avalia seis (6) áreas da motricidade: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal/rapidez, organização espacial e temporal; além da lateralidade (mão, olhos e pés).

- ✓ *Motricidade fina*: 6 cubos de 2,5 cm; linha nº 60; agulha de costura (1cm x 1 mm); um cordão de sapatos de 45 cm; cronômetro sexagesimal; papel de seda; bola de borracha ou bola de tênis de campo – 6 cm de diâmetro; cartolina branca; lápis; borracha e folhas de papel em branco; uma folha complementar (teste do labirinto).
- ✓ *Motricidade global*: banco de 15 cm de altura; corda de 2 m; elástico; suporte para saltar; caixa de fósforo; cadeira de 45 cm de altura.
- ✓ *Equilíbrio*: banco de 15 cm de altura; cronômetro sexagesimal.
- ✓ *Esquema corporal/rapidez*: lápis e cronômetro sexagesimal; folha complementar (teste de rapidez).

- ✓ *Organização espacial*: tabuleiro com três formas geométricas; palitos de 5 e 6 cm de comprimento, 1 retângulo e 2 triângulos de cartolina; 3 cubos de cores diferentes e figuras de boneco esquematizado.
- ✓ *Organização temporal*: cronômetro e lápis.
- ✓ *Lateralidade*:
 - Lateralidade das mãos: uma bola (6 cm de diâmetro), um lápis, uma tesoura, etc.;
 - Lateralidade dos olhos: cartão furado – cartão de 15 cm x 25 cm com um furo no centro de 0,5 cm (de diâmetro) ou um tubo longo de cartão ou plástico;
 - Lateralidade dos pés: uma bola (6 cm de diâmetro).

Aplicação: individual

Duração: 40 minutos aproximadamente, variando entre os indivíduos.

População de aplicação: 2 a 11 anos

Material: Kit de avaliação composto por: manual de avaliação; folha de resposta; e materiais específicos para os testes:

Os resultados dos quocientes motores obtidos na avaliação são assim classificados:

Pontuações Classificação	
130 – ou mais	Muito superior
120 – 129	Superior
110 – 119	Normal alto
90 – 109	Normal médio
80 – 89	Normal baixo
70 – 79	Inferior
69 ou menos	Muito inferior

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MOTOR

ESCALA DE DESENVOLVIMENTO MOTOR (ROSA NETO, 2002)

NOME :		SOBRENOME :		SEXO:	
NASCIMENTO:		EXAME:		IDADE:	
DIAGNÓSTICO:					

RESULTADOS

TESTES/ANOS		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.	Motricidade fina:										
2.	Motricidade global:										
3.	Equilíbrio:										
4.	Esquema corporal / Rapidez:										
5.	Organização espacial:										
6.	Linguagem / Organização temporal:										

RESUMO DE PONTOS

IDADE MOTORA GERAL (IMG):		IDADE POSITIVA (+):	
IDADE CRONOLÓGICA (IC):		IDADE NEGATIVA (-):	
QUOCIENTE MOTOR GERAL (QMG):		ESCALA DE DESENVOLVIMENTO	

IDADES MOTORAS (IM)		QUOCIENTES MOTORES (QM)	
]MOTRICIDADE FINA (IM1):		ESQUEMA CORPORAL (IM4):	
MOTRICIDADE GLOBAL (IM2):		ORGANIZAÇÃO ESPACIAL (IM5):	
EQUILÍBRIO (IM3):		ORGANIZAÇÃO TEMPORAL (IM6):	
LATERALIDADE		MÃOS	
OLHOS		PÉS	

PERFIL MOTOR

11	▪	▪	▪	▪	▪	▪
10	▪	▪	▪	▪	▪	▪
09	▪	▪	▪	▪	▪	▪
08	▪	▪	▪	▪	▪	▪
07	▪	▪	▪	▪	▪	▪
06	▪	▪	▪	▪	▪	▪
05	▪	▪	▪	▪	▪	▪
04	▪	▪	▪	▪	▪	▪
03	▪	▪	▪	▪	▪	▪
02	▪	▪	▪	▪	▪	▪
IDADE CRONOLÓGICA	Motricidade Fina	Motricidade Global	Equilíbrio	Esquema Corporal	Organização Espacial	Organização Temporal



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
GABINETE DO REITOR
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

Florianópolis, 17 de julho de 2009

Nº. de Referência 103/2009

Ao Pesquisador, **Francisco da Rosa Neto**

Prezado Pesquisador,

Analisamos o projeto de pesquisa intitulado "**Avaliação da leitura e escrita em escolares matriculados no 3º ano do ensino fundamental na rede pública com idade de 8 anos**" enviado previamente por V. S.^a. Desta forma, vimos por meio desta, comunicar que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos tem como resultado à **Aprovação** do referido projeto.

Este Comitê de Ética em Pesquisa segue as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução CNS 196/96, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Gostaria de salientar que quaisquer alterações do procedimento e metodologia que houver durante a realização do projeto em questão e, que envolva os indivíduos participantes, deverão ser informadas imediatamente ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverão ser assinadas pelo indivíduo pesquisado ou seu representante legal. Uma cópia deverá ser entregue ao indivíduo pesquisado e a outra deverá ser mantida pelos pesquisadores por um período de até cinco anos, sob sigilo.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rudney da Silva
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – UDESC

LISTA DE APÊNDICES

MANUAL DE DESEMPENHO ESCOLAR - ANÁLISE DA LEITURA E ESCRITA (MDE)

Folha de Registros do Aluno

Nome: _____ Série: _____
 Nascimento: _____ Idade cronológica: _____
 Data da avaliação: _____ Sexo: _____
 Lateralidade: _____ Frequentou Pré-escola: _____
 Frequência escolar: _____ Repetência: _____
 Aplicadora: _____ Outros dados: _____

RESULTADOS:

Categorias para análise	LSP	LOT	CLT	D	C	EE
Pontuação						
Tempo						

Perfil de Aprendizagem da Leitura	Nível:	Pontos:	Tempo:
Perfil de Aprendizagem da Escrita	Nível:	Pontos:	Tempo:
Lateralidade	Mãos:	Pés:	Olhos:

Nível de classificação da escrita (Ferreiro e Teberosky)	Pré-silábico	Silábico	Silábico-alfabét.	Alfabético	Ortográf.
-----------------------------------------------------------------	--------------	----------	-------------------	------------	-----------

1 - LEITURA DE LETRAS MAIÚSCULAS Acertos () Pontos () Tempo:

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

LEITURA DE LETRAS MINÚSCULAS Acertos () Pontos () Tempo:

LETRAS	ERROS	Observação	LETRAS	ERROS	Observação
p			r		
b			x		
v			o		
d			h		
f			w		
t			a		
j			u		
s			n		
g			k		
l			i		
m			y		
c			q		
e			z		

LEITURA DE SÍLABAS

Acertos () Pontos () Tempo:

SÍLABAS	ERROS	Observação	SÍLABAS	ERROS	Observação
MEL			DRI		
OS			FRU		
BOR			EX		
IB			OP		
CRE			LU		
PLA			BRA		
GLI			CHA		
TLA			DIN		
GRO			LHO		
BLE			TRO		
CLE			AT		
AC			TAR		
FLA			NHO		

LEITURA DE PALAVRAS

Acertos () Pontos () Tempo:

PALAVRAS	ERROS	Observação	PALAVRAS	ERROS	Observação
CASA			PAPEL		
AVÔ			MEIO-DIA		
NENÉM			HORA		
BALÃO			COMEÇO		
GATO			JOGO		
RÃ			FLORA		
GIRAFÁ			MEDALHA		
CACHORRO			TAXI		
PASSARINHO			BRASIL		
QUEIJO			VENCEDOR		
ÁGUA			ROSA		
MANGUEIRA			BELEZA		
ALFACE			ESCOLA		

2 - LEITURA DE TEXTO: Nível: _____

Acertos () Pontos () Tempo:

Observações:

3 - COMPREENSÃO DE LEITURA: N.: _ T:		6 - COMPREENSÃO DE LEITURA: N.: _ T:	
1 -		1 -	
2 -		2 -	
3 -		3 -	
4 -		4 -	
5 -		5 -	
6 -		6 -	
7 -		7 -	
8 -		8 -	
9 -		9 -	
10 -		10 -	

Observações: -----

4 - CÓPIA - TODOS OS NÍVEIS

Acertos () Pontos () Tempo:

BATATA _____ *lua* _____ *domingo* _____ZERO _____ *ovo* _____ *escada* _____PRATO _____ *asa* _____ *blusa* _____OC _____ *pincel* _____ *irmã* _____CHAPÉU _____ *an* _____ *ble* _____XÍCARA _____ *que* _____ *op* _____

NA BIBLIOTECA DA ESCOLA HÁ VÁRIOS LIVROS INFANTIS.

Observações: _____

5 - DITADO: Nível: _____

Acertos () Pontos () Tempo:

Observações: _____

6 - ESCRITA ESPONTÂNEA

Acertos () Pontos () Tempo:

Observações: _____

Dificuldades na Leitura: _____

Dificuldades na Escrita: _____

FICHA COMPLEMENTAR

Reside com Pai/Mãe () Mãe () Pai () Avós () Tios () Outros ()**Comportamento** Calmo () Agitado () Concentrado () Desconcentrado () Calado () Falante ()



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA – CEFID
LABORATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO – LADEHU

Termo de consentimento livre e esclarecido

Srs. Pais ou Responsáveis de _____.

O projeto “Avaliação da Leitura e Escrita em Escolares Matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental na Rede Pública de Florianópolis”, tem como objetivo avaliar e analisar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, e a dominância lateral (lateralidade) das crianças.

A pesquisa será realizada com os alunos do 3º ano desta escola e os testes serão aplicados individualmente na própria escola durante as aulas e nos turnos referentes ao que o aluno (a) estuda (matutino e vespertino).

Para participar, seu filho (a) deverá trazer esta autorização, abaixo “assinada”, e entregá-la a seu (a) professor (a) de sala.

A direção da escola e as professoras terão acesso aos resultados das avaliações das crianças e poderá estender estas informações aos pais. Os dados de identificação do seu (a) filho (a) serão mantidos em sigilo, com uso apenas das iniciais do nome.

Você poderá retirar seu filho do estudo a qualquer momento.

Regina Ferrazoli Camargo Xavier
Psicopedagoga Mestranda em Ciências do Movimento Humano - CEFID/UDESC

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa a ser realizada com meu filho, e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto. Declaro ainda que fui informado, que posso retirá-lo do estudo em qualquer momento.

Assinatura: *(do responsável)* _____

Florianópolis, ____ / ____ / 2009.

PESSOA PARA CONTATO: Regina F. C. Xavier (48) 99614150