



UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO – UCB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CIÊNCIA DA
MOTRICIDADE HUMANA.

SHEILA CRISTINA CUNHA MAUÉS

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS
QUILOMBOLAS DO ESTADO DO AMAPÁ

Rio de Janeiro/RJ

2010

SHEILA CRISTINA CUNHA MAUÉS

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR DE CRIANÇAS
QUILOMBOLAS DO ESTADO DO AMAPÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência da Motricidade Humana no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto.

Rio de Janeiro/RJ

2010

Sa59p Maues, Sheila Cristina Cunha.

Avaliação do Desempenho Escolar de Crianças Quilombolas do Estado do Amapá – AP: 2010.

105f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Motricidade Humana (Mestrado) da Universidade Castelo Branco/Cobrase.

Orientador: Pinto, Ricardo Figueiredo.

1. Avaliação. 2. aprendizagem. 3. Desempenho escolar
I. Título. II. Pinto, Ricardo Figueiredo.

CDD – 796.01

Avaliação do Desempenho Escolar de Crianças Quilombolas do Estado do Amapá

APROVADO EM: 17/06/2010

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto – Universidade Castelo Branco
Orientador

Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs – Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.Dr. Humberto Jefferson de Medeiros– Universidade Federal do Amazonas

**Ao meu filho, Arthur Ramon Maués
Batista, sem dúvida alguma, minha
maior e mais valiosa criação.**

AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que direta ou indiretamente, colaboraram para que ele se concretizasse. Por isso, quero agradecer especialmente:

ao Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto, pela dedicação e paciência com que me orientou em cada etapa desta pesquisa;

ao Prof. Dr. Ruy Jornadas Krebs e Humberto Jefferson de Medeiros pela ajuda em encontrar o norte possível;

à amiga Mara Rosana, pela amizade e auxílio demonstrado no decorrer desta jornada;

às amigas Girleide Lima Silva e Talita Pontes, pela amizade e incentivo nos momentos difíceis;

ao meu esposo José Renato Marques Batista, pela ajuda na coleta de dados;

aos diretores e professores das comunidades nas quais foram realizada esta pesquisa, pela delicadeza e atenção com que me atenderam;

às crianças das escolas, por deixarem entrevistar, demonstrando enorme paciência durante o período em que esta pesquisa foi realizada;

à minha amada mãe (Carmem Lúcia Cunha Maués) e irmã (Silvia Claudia Cunha Maués) pelo carinho e incentivo;

à Deus, por seu infinito amor.

“Embora possamos considerar um conjunto de fatores, como são a motivação, a auto-estima do aluno e o envolvimento dos pais, entre outros, será a qualidade do ensino ministrado que fará a diferença. A paciência, o apoio e o encorajamento prestado pelo professor serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro”.

Paulo Freire

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Distribuição dos sujeitos da amostra de acordo com o gênero, a idade e a série de estudo.....	50
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Distribuição dos sujeitos quanto ao gênero, a idade e a série de estudo.....	49
Tabela 2:	Estatística descritiva da amostra.....	50
Tabela 3:	Análise de variância de um critério para as pontuações obtidas nos três conteúdos nas quatro séries.....	51
Tabela 4:	Análise de variância de um critério para as variáveis entre as séries.....	51
Tabela 5:	Número de sujeitos de acordo com a classificação nos diferentes conteúdos na primeira série.....	52
Tabela 6:	Número de sujeitos de acordo com a classificação nos diferentes conteúdos na segunda série.....	53
Tabela 7:	Número de sujeitos de acordo com a classificação nos diferentes conteúdos na terceira série.....	53
Tabela 8:	Número de sujeitos de acordo com a classificação nos diferentes conteúdos na quarta série.....	54
Tabela 9:	Características descritivas da amostra de acordo com o gênero.....	54
Tabela 10:	Análise de variância de um critério no grupo feminino.....	55
Tabela 11:	Análise de variância de um critério no grupo masculino.....	55
Tabela 12:	Estatística descritiva e teste t de Student entre os gêneros para cada variável.....	56
Tabela 13:	Teste t de Student entre os gêneros para cada variável em cada série.....	56
Tabela 14:	Estatística descritiva da amostra para as diferentes variáveis.....	57
Tabela 15:	Correlação linear de Pearson entre as variáveis da amostra.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS

ADA – American Dietetics Association

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IMENA – Instituto de Mulheres Negras do Amapá

CCADA – Conselho das Comunidade Afro-descendentes do Estado do Amapá

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

RESUMO

As dificuldades escolares ou de aprendizagem, grande problema de nosso sistema educacional, vem sendo foco de estudos por profissionais de diversas áreas, todos em busca de compreender suas causas, métodos de avaliação e possíveis intervenções com o intuito de identificar e minimizar os impactos dessa problemática. Este estudo teve como objetivo avaliar o desempenho escolar de crianças remanescentes de quilombolas. Nesse sentido, optou-se como suporte teórico, autores como: BOSSA (2002); CUNHA (2000); SOARES (2002) entre outros. Como desenho metodológico, optou-se por uma pesquisa quantitativa, do tipo descritivo e como delineamento transversal. Participaram 145 estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série) de comunidades Quilombolas, sendo, 55 do sexo feminino e 90 do sexo masculino. Como protocolo aplicou-se o Teste de Desempenho Escolar que avaliou as capacidades fundamentais para a escrita, aritmética e leitura, classificando-os em superior, médio e inferior. Os resultados revelaram diferença significativa indicando que o menor desempenho foi verificado para o sexo masculino e para a quarta série do ensino fundamental. Conclui-se que estudos sobre dificuldade de aprendizagem sejam ampliados, haja vista que sua incidência, independentemente das causas, é muito alta e sua presença ocasiona prejuízos para a criança, para a família, para o sistema educacional, para o país e para os profissionais que atuam na educação.

Palavras-Chave: avaliação. Aprendizagem. desempenho escolar

ABSTRACT

The learning difficulties or learning, major problem of our educational system, has been the focus of studies by professionals from various fields, all seeking to understand its causes, methods of assessment and possible interventions in order to identify and minimize the impact of this problem . This study aimed to evaluate the academic performance of remnants of quilombo children. In this sense, it chose as theoretical support, authors such as: Bossa (2002); Cunha (2000); SOARES (2002) among others. As methodological design, we opted for a quantitative, descriptive and as cross-sectional design. 145 students participated in the first segment of elementary school (1st to 4th grade) of Quilombo communities, being 55 female and 90 male. As protocol applied the Academic Performance Test which assessed the fundamental capabilities for writing, arithmetic and reading, classifying them in upper, middle and lower. The results revealed significant differences indicating that the poor performance was observed for males and the fourth grade of elementary school. It is concluded that studies of learning disability are magnified, given that its incidence, irrespective of the reasons, is very high and their presence causes harm to the child, for the family, to the education system, for the country and for professionals working in education.

Keywords: assessment. learning. school performance.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	14
1.1 Problematização e Justificativa.....	14
1.2 Objetivos do Estudo.....	16
1.4.1 Objetivo Geral.....	16
1.4.2 Objetivos Específicos.....	16
1.3 Delimitação do Estudo.....	16
1.4 Relevância do Estudo.....	17
1.5 Questões a Investigar.....	17
2. Referencial Teórico.....	18
2.1 Desempenho Escolar como Objeto de Estudo.....	18
2.2 Os Fatores Sócio-Econômico-Culturais.....	19
2.3 Os Fatores Orgânicos.....	23
2.4 Os Fatores Intra-Ecolares.....	27
2.5 Os Fatores Emocionais.....	36
3. Procedimentos Metodológicos.....	46
3.1 Modelo do Estudo.....	46
3.2 Universo e Amostra	46
3.2.1 Universo.....	46
3.2.2 Amostra.....	46
3.3 Ética da Pesquisa.....	47
3.4 Procedimento de Coleta de Dados.....	47
3.7 Análise dos dados.....	48
4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	49
6. Considerações Finais.....	61
APÊNDICE.....	66
ANEXO.....	69

CAPÍTULO I

1 Introdução

1.1 Problemática e Justificativa

O período da aprendizagem formal inicia-se pela aquisição de habilidades básicas como leitura, escrita e cálculo. É mediante estas que se apoiarão todos os demais conhecimentos a serem incorporados posteriormente. Desta forma e principalmente a partir deste momento, a escola passa a ser o espaço privilegiado de aprendizagem (Soares, 2009).

É comum que as crianças enfrentem problemas de ordens diversas nos primeiros anos de escolarização, existe neste período uma gama de fatores de ordem interna e externa, tanto próprio do indivíduo quanto da escola ou do seu ambiente, capazes de interferir na aprendizagem e constituírem obstáculos à integração do pensar, sentir, falar, ouvir e agir. É na sala de aula que as dificuldades para aprender se concretizam, tornando, assim, comum que as mesmas sirvam de laboratório para investigação e ensaios de avaliação da aprendizagem e mesmo para práticas de intervenção (Greene, 1995; Ervin et al., 1998).

Segundo (Rebelo,1993),

As dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos, ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização referentes à captação ou assimilação dos conteúdos propostos.

A característica principal de uma dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento, ou desempenho, em atividades de leitura, escrita ou cálculo matemático apresentado por escolares em relação ao que se poderia esperar de acordo com sua inteligência e oportunidades (Smith e Strick, 2001).

O desenvolvimento da leitura é um processo complexo e por intermédio dele é permitido que sejam extraídas informações gráficas a partir de um enunciado, de forma a compreendê-lo e a reconstruir seu significado. Segundo (Pinheiro,1994) as habilidades necessárias para se iniciar os processos de leitura e escrita, encontram-se bastante desenvolvidos nas crianças por volta dos cinco anos. Nesta idade, a criança pode entender e falar muitas palavras, o que significa que já possui muitas unidades em seu sistema de reconhecimento auditivo e no sistema de produção da fala, além de já dispor dos processos gramaticais necessários para compreensão e

produção da fala. À medida que as crianças avançam nas séries escolares aumenta o número de palavras que dominam. Essa familiaridade torna mais fácil o reconhecimento das mesmas e o número de erros torna-se então, menor. Quanto maior o léxico da criança mais eficiente será o processamento de sua fala (Smith e Strick, 2001).

Outro processo importante e base do desempenho escolar é a escrita ou comunicação por meio de signos visuais (Bossa, 2002). Trata-se de um processo complementar da leitura, embora ambas não apresentem níveis homogêneos. Tanto quanto a leitura, a escrita é essencial para que o indivíduo tenha acesso aos saberes acumulados historicamente (Cunha, 2000). Para aprender a escrever é preciso associar letras e sons correspondentes, organizar, seqüenciar e encadear esta corrente sonora (Martins, 2009).

Os conhecimentos e as habilidades matemáticas fazem parte da vida do ser humano desde muito cedo, oportunizados tanto por tarefas habituais quanto por aquelas oriundas de demandas sociais. A capacidade da criança de se apropriar do cálculo pode ser entendida como uma operação ou uma série delas, que tem como objeto os números. Às habilidades necessárias para a aquisição do cálculo associam-se a capacidade de compreensão da linguagem, capacidade de leitura, capacidade de escrita e capacidade para revisualizar palavras associada à capacidade de ortografia. De acordo com (Guerra, 2002) estudos sobre a escrita e cálculo são encontrados em menor quantidade que os estudos sobre leitura, provavelmente pelo fato de que sejam processos menos utilizados, pela maioria dos seres humanos ou ainda pelo fato da leitura ser considerada a base para que a escrita e cálculo se estruturam.

O baixo rendimento escolar é, sem dúvida, um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira vem convivendo há muitos anos. Sabe-se que tal ocorrência se evidencia praticamente em todos os níveis de ensino do País. Todavia, incide com maior freqüência nos primeiros anos da escolarização.

Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o baixo rendimento escolar, aparecem tanto os extra-escolares como os intra-escolares. Os extra-escolares dizem respeito às más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim, as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre

outros fatores pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental.

Dentre os fatores intra-escolares são salientados o currículo, os programas, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, e as avaliações do desempenho dos alunos que são hoje, segundo MELLO (1983),

"... mecanismos de seletividade poderosos. Sua natureza e qualidade são de teor tal que contribuem para o baixo desempenho escolar das crianças de origem social e econômica desfavorecida, ainda que grande parte desse fracasso se deva sem dúvida à pobreza material da qual essas crianças são vítimas. Nesse sentido, essas condições escolares contribuem para reproduzir a desigualdade social, por meio de um duplo mecanismo: o primeiro é a exclusão dos mais pobres da escola, o segundo, a legitimação dessa exclusão na medida em que o aparecer apenas técnico do modo de operar da escola dissimula seu sentido político."

Considerando ingresso no sistema público de ensino em 2005, como supervisora escolar, fui lotada para uma escola localizada em uma área de Proteção Ambiental e reconhecida segundo a Fundação Cultural Palmares* como uma comunidade quilombola a poucos quilômetros da capital do Estado do Amapá. A partir deste momento pude desenvolver uma percepção a cerca do desempenho escolar daquela comunidade e para meu espanto detectei mediante os registros escolares (cadernetas) que havia um grande percentual de alunos que ficavam retidos duas, três e até quatro vezes na mesma série mesmo havendo um número reduzido de escolares por classe.

Buscando compreender tal estatística fui ao encontro dos professores e quando questionados sobre tal panorama a resposta era unânime "eles são preguiçosos", "são cabeça dura", "não tem jeito", etc.

Para melhor compreender a constituição das comunidades Quilombolas, fez-se necessário um breve regresso no tempo, mais precisamente em 13 de maio de 1888 com a abolição da escravatura no Brasil, sem uma política de inserção social, levou os afro-descendentes a uma grande marginalização social na nova ordem social que então nascia. O mercado de trabalho encontrava-se voltado para os imigrantes, e a persistência do racismo não dava a eles grandes possibilidades.

A imagem do quilombo como comunidade isolada permaneceu com força nas interpretações historiográficas até os anos 1980. Estudos mais recentes têm

destacado a mobilidade e principalmente a articulação de mocambos e quilombos com vários setores da sociedade envolvente.

Os quilombos/mocambos, definidos como agrupamento de dois a três fugitivos (que podiam alcançar milhares), possuíam organização social e tinham como principal característica e atividade sócio-econômica de seus habitantes à gestão de uma economia camponesa articulada com o restante da sociedade. Eles produziam alimentos como farinha de mandioca ou mesmo, outros produtos, como mel, lenha, drogas do sertão e gado que complementavam a economia. Muitos dos habitantes dos quilombos além de cultivar suas próprias terras, colocavam seus produtos excedentes nos mercados locais e acabavam se transformando em trabalhadores rurais para outros proprietários.

No Estado do Amapá, segundo o Instituto de Mulheres Negras do Amapá (IMENA, 2005) a expansão da comunidade negra aconteceu com a vinda de 340 famílias do Norte da África (1769) transferidas da Cidade de Mazagão localizada no Marrocos, e juntamente com elas centenas de escravos.

No Amapá segundo o Conselho de Comunidades Afrodescendentes – (CCADA, 2006) temos trinta e duas comunidades negras, sendo que somente doze comunidades são consideradas remanescentes de quilombos, segundo a Fundação Cultural Palmares que é o órgão do Ministério da Cultura responsável pelo reconhecimento das comunidades Quilombolas.

As 12 Comunidades Quilombolas encontram-se localizadas as proximidades do Município de Macapá Capital do Estado do Amapá e são assim denominadas: Curiaú, Mel da Pedreira, Porto do Abacate, São José do Mata-Fome, São Raimundo do Pirativa, Conceição do Macoacoari, São Pedro dos Bois, Lagoa dos Índios, Ilha Redonda, Comunidade do Rosa, Ambé e Cunani, esta situada no Município de Calçoene (FUNDAÇÃO PALMARES, 2008).

Vale ressaltar que apesar de na sua maioria estas Comunidades encontrarem-se próximas a sede da capital do Estado, as vias de ligação ainda apresentam dificuldades de acesso.

Estudos sobre a população negra, evidenciados principalmente a partir das Comunidades Quilombolas são ainda incipientes e portanto, necessitam de maior atenção, haja vista que conforme a sua organização física e cultural estas apresentam peculiaridades distintas a sua estruturação.

Com base no exposto acima, a presente pesquisa teve como objetivo avaliar o desempenho escolar de crianças remanescentes de quilombolas de ambos os sexos na faixa etária de 07 a 10 anos, estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série) através da verificação do nível básico das habilidades em escrita, leitura e aritmética.

1.2 Objetivos Do Estudo

1.2.1 Objetivo Geral

O estudo teve como objetivo, avaliar o desempenho escolar de crianças remanescentes de quilombolas de ambos os sexos na faixa etária de 07 a 10 anos e estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar o nível básico das habilidades em escrita de crianças quilombolas;
- Identificar o nível básico das habilidades em leitura de crianças quilombolas;
- Identificar o nível básico das habilidades em aritmética de crianças quilombolas.

CAPÍTULO II

2 Referencial Teórico

2.1 O Desempenho Escolar como Objeto de Estudo

Inúmeras são as pesquisas, tanto em âmbito internacional quanto nacional, que visam levantar as causas do baixo desempenho escolar nas séries iniciais do Ensino fundamental. Tal preocupação é antiga e historicamente, os pesquisadores procuram explicar o insucesso escolar ora estudando as características físicas e psicológicas da criança, ora as condições sociais, ora os métodos educacionais, dentre outros aspectos.

Assim, no século XIX busca-se a explicação para os problemas de aprendizagem nos conhecimentos advindos das ciências biológicas e da medicina, ou seja, procura-se em alguma anormalidade orgânica a justificativa para o fracasso das crianças com dificuldades escolares (Patto,1990)

No início deste século, mais precisamente na década de trinta em outros países e nas décadas de sessenta e setenta no Brasil, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos no meio escolar mudou não só a visão dominante de doença mental, mas também as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida provocou uma mudança terminológica no discurso da Psicologia Educacional. Dessa forma, a criança que apresenta problemas de aprendizagem deixou de ser considerada “anormal”, passando a ser designada como “criança problema”. Ampliou-se, assim, a catalogação dos possíveis problemas presentes nos alunos, pois além das causas físicas e intelectuais, os distúrbios emocionais e de personalidade começaram a ser levados em consideração.

Nas décadas de sessenta e setenta na Europa, e na de oitenta no Brasil, o aspecto social e sua relação com o fracasso no desempenho escolar começa a ser enfatizado pelos pesquisadores. Além disso, surgem os primeiros questionamentos relacionados às “patologizações”, tomadas como gênese das dificuldades escolares. O ponto central de interesse passou a ser o papel da escola, quanto ao efetivo preparo da clientela que a frequenta. Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem deixaram de ser pesquisadas como sendo um problema exclusivamente do aluno, uma vez que na Educação também passaram a ser investigados.

Em seus estudos sobre os mecanismos intra-escolares da seletividade social da escola, Patto(1990) afirma que embora tenha havido avanços nas investigações sobre a situação da escola e do ensino, a tendência de atribuir ao aluno a culpa pelo

insucesso escolar ainda não foi superada, mas apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino oferecido.

Esses pontos de vista mostram que ao longo da história, a questão do baixo desempenho escolar tem recebido diferentes justificativas. Inicialmente explica-se a falta do desempenho escolar através dos aspectos orgânicos da aprendizagem, passando-se a considerar, depois, os aspectos emocionais e sociais. No que refere-se aos aspectos intra-escolares e os mecanismos subjacentes ao processo de aprendizagem ambos estão sendo analisados nos últimos anos mais recentes. Contudo, pela própria complexidade do tema, a maioria dos estudos privilegia um aspecto, ora outro, analisando algumas vezes a questão da falta de desempenho escolar de forma reducionista de que outros estudos sejam realizados para a elucidação do tema.

2.2 – Os Fatores Sócio-Econômico-Culturais

Muitas são as pesquisas que têm evidenciado a influência dos fatores sócio-econômico-culturais sobre o baixo desempenho escolar das crianças pobres.

Em tais pesquisas, as explicações apontadas para o problema do fracasso escolar dizem respeito, em grande escala, à condição da família. A esse respeito (Mello 1982) comenta:

"É sobretudo à família, às suas características culturais ou situação econômica, que predominante/vente se atribui, em última instância, a responsabilidade pela presença ou ausência das condições de aprendizagem na criança."

Para Mello (1982), é comum evidenciar-se ainda, entre os professores, a associação da imagem de mau aluno com a de criança carente. Esta relação também foi verificada em um estudo realizado por (Barreto, 1981) com 160 professores da 1ª série do 1º grau de São Paulo - SP. Para a autora, o fato de o aluno ser bom ou mau está profundamente aliado às características da organização familiar da qual ele provém, as quais, por sua vez, refletem as condições econômicas, sociais e culturais em que vive a criança. Assim, a família ideal, para os professores, é relativamente pequena, composta de pai, mãe e dois ou três filhos no máximo, e a

família numerosa é considerada indesejável e inconveniente. Como atributo estreitamente associado à estrutura das famílias pobres, sua existência chega a ser considerada como feita de responsabilidade das camadas populares.

Barreto (1981) assinala ainda que, para muitos professores, as crianças pobres não têm cultura. Mesmo quando se consideram as diferentes concepções frequentemente associadas ao termo "cultura", os grupos de baixa renda são acusados de não a possuírem por serem:

"1") analfabetos ou apresentarem baixa escolaridade, quando se atribui à cultura o sentido de escolaridade; 2º) grosseiros e ignorantes, quando a cultura é entendida como polidez e refinamento; 3º) carentes, quando se representa a cultura como um modo de ser e de proceder e uma forma de transmitir isso aos filhos, o que é peculiar a determinados grupos da sociedade." (Barreto, 1981, p.88)

Em um estudo realizado por Yaegashi (1995) com 148 professores das séries iniciais do 1º grau de Maringá - PR, cujo objetivo era verificar a explicação dada por estes para o fracasso escolar dos alunos, a autora constatou serem os fatores sociais, tais como a pobreza, a ausência de um dos genitores, a indiferença dos pais, a desorganização da família e a agressividade nas relações familiares os principais responsáveis. Os professores apontaram ainda fatores intelectuais ("QI baixo", "mentalidade fraca", etc), orgânicos (verminoses, problemas neurológicos, problemas de visão, imaturidade, etc) e emocionais (carência afetiva, insegurança, timidez, etc) como sendo determinantes do fracasso escolar. Além disso, certos comportamentos dos alunos (hiperatividade, indisciplina, rebeldia, apatia e desinteresse) também foram considerados como responsáveis pelo insucesso escolar dos mesmos. Essas explicações também foram encontradas nos estudos de Picini (1993), Silva (1993), Souza e Machado (1994), Xavier et alii (1994) e Souza et alii (1994).

Ainda com referência ao julgamento dos professores, Costa (1994) realizou um estudo com a finalidade de analisar o ponto de vista deles quanto aos aspectos de dificuldade acadêmica dos alunos: comportamento, timidez, aprendizagem, tolerância à frustração, competência social e orientação a tarefas. A amostra constituiu-se de 30 crianças da 1ª série do 1º grau, agrupadas equitativamente em três salas de aula: multi-repetente, repetente e não-repetente. Os sujeitos foram

submetidos ao julgamento do professor de cada classe, respectivamente, a partir de um instrumento denominado "Escala de Avaliação Professor-Criança". Os dados demonstraram que as crianças multi-repeíentes apresentaram maiores dificuldades em todos os aspectos julgados, comparativamente aos dois outros grupos, sendo que os professores das classes multi-repetente e repetente focalizaram a maior dificuldade de seus alunos nos aspectos comportamento, aprendizagem e tolerância à frustração. A autora concluiu que o julgamento do professor em relação ao aluno pode ser um fator de risco para o sucesso escolar, pois a criança repetente acaba sendo estigmatizada pelos professores. Almeida (1993) chegou à mesma conclusão em um estudo realizado com professores sobre sua percepção em relação à competência de seus alunos. Em um outro estudo, Costa (1993) constatou que, além do julgamento do professor constituir-se muitas vezes em um fator de risco para o sucesso escolar, existem muitas diferenças entre o ponto de vista do professor e o ponto de vista dos alunos no que diz respeito ao comportamento, aos aspectos emocionais e à competência social destes últimos.

Devido às precárias condições sócio-econômicas de suas famílias, existe a crença (observada principalmente entre os professores) de que a maioria das crianças provenientes das camadas menos favorecidas chegam à escola com inúmeras carências no que concerne aos pré-requisitos necessários ao desenvolvimento normal do processo de aprendizagem.

De acordo com (Aragão, 1984), essas carências dizem respeito não só ao domínio de um vocabulário básico, de habilidades psicomotoras e do relacionamento social necessários ao sucesso escolar, mas também aos problemas de ordem física, resultantes das precárias condições de nutrição, saúde e saneamento a que está sujeita a maioria das crianças que fracassam na escola. Considerando o assunto sob o mesmo ângulo, Leite (1982) afirma que, ao ingressarem na escola, as crianças das classes populares, além de apresentarem um repertório inicial diferente do esperado, demonstram um ritmo de aprendizagem inicial mais lento em relação à faixa etária média, exigindo, frequentemente, um tempo maior de exercício para dominarem uma determinada habilidade. Para o autor, essas características chocam-se com a maneira pela qual as condições de ensino estão planejadas, uma vez que estas pressupõem crianças com os pré-requisitos comportamentais básicos já instalados e com um ritmo de aprendizagem tal que possam dominar todo o programa dentro do prazo previsto.

Em síntese, na maioria dos estudos aqui descritos existe um certo consenso entre os pesquisadores de que os fatores sócio-econômico-culturais podem influenciar o rendimento escolar; mas, eles não são suficientes para explicar, isoladamente, os altos índices do baixo desempenho escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.3 - Os Fatores Orgânicos

Segundo diversos pesquisadores, existe uma estreita relação entre condição sócio-econômica, estado nutricional e baixo desempenho escolar.

Adotando este raciocínio, (Gonçalo,1977) realizou um estudo procurando verificar a influência do estado nutricional no aproveitamento escolar de alunos das séries iniciais. A pesquisa foi realizada em Santa Maria - RS com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que, na população estudada, tais variáveis não apresentavam associação. Todavia, estes resultados divergem dos encontrados em outros estudos (López et alí, 1993; Castillo e Cortes, 1993).

Ainda sob este prisma, um estudo realizado por Gualberto (1984), com 114 crianças de uma escola estadual de Campinas - SP, teve como objetivo verificar se as crianças, promovidas ou retidas ao final do ano letivo, diferenciavam-se quanto: à idade, ao estado nutricional, à densidade habitacional, à maturidade para leitura e escrita, ao nível intelectual, ao instrumental referente ao processo de alfabetização e à situação inicial (ser novo ou repetente). Os instrumentos utilizados para a avaliação das crianças foram os seguintes: 1) índices Antropométricos(idade, peso e altura), para averiguar o estado nutricional; 2) Teste ABC, para a avaliação da maturidade para a leitura e escrita; 3) Testes das matrizes Progressivas de Raven, para a avaliação das funções cognitivas 4) Questionários com 6 questões para serem respondidos pelos pais, cujo objetivo era avaliar o nível sócio-econômico e a densidade habitacional;5) três ditados¹, para a avaliação dos sujeitos quanto ao nível de alfabetização; 6) texto para leitura e compreensão, através do qual era verificado se a criança possuía ou não o domínio das habilidades que integram a leitura (pronúncia correta, ritmo de leitura e compreensão).

A autora concluiu que o Teste de ABC e o Raven podem ter valor prognóstico, pois as crianças que aprenderam a ler e escrever corretamente foram as que obtiveram altos resultados em ambos os testes. Além disso, os dados

estatísticos demonstraram que os fatores idade, nutrição, nível sócio-econômico e densidade habitacional, comumente apontados como responsáveis pelo fracasso escolar, não foram os determinantes diretos da repetência dos sujeitos estudados, uma vez que, para o critério classificatório "promovidos x retidos", não houve diferenças significativas quanto a estas variáveis.

Apesar de muitos estudos comprovarem a relação existente entre nutrição e fracasso escolar, Moysés e Lima (1983) tentam desmitificar tal ção, enfatizando que os efeitos orgânicos da desnutrição vão depender da época de sua incidência e do seu grau de intensidade.

De acordo com os autores, os efeitos da desnutrição podem ser classificados em quatro tipos de alterações: menor tamanho cerebral, redução do número de células nervosas, menor quantidade de lípedes, com redução da mielina e alterações na atividade de vários sistemas enzimáticos. Contudo, tais alterações são produzidas se a desnutrição coincidir com a época em que o cérebro está crescendo rapidamente, o que, no ser humano, abrange o período pré-natal e os primeiros seis meses de vida, podendo-se estender, segundo outros autores, até o .1 do segundo ano. Se a carência nutricional incidir em crianças mais velhas, ou mesmo em adultos, poderá influenciar as atividades intelectuais, não por provocar efeitos da própria fome (fraqueza, inanição, etc). Portanto, os autores consideram improcedente utilizar a desnutrição como álibi para explicar o fracasso escolar das crianças pobres.

Moysés e Lima (1983) questionam ainda os instrumentos utilizados nos estudos com crianças desnutridas, pois consideram que os mesmos não levam em consideração a realidade dessa parcela da população. Nas palavras dos autores

"São crianças que não passam numa prova de ritmo e sabem fazer batucada. Que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam nos muros e árvores, Que não têm discriminação auditiva e reconhecem o canto dos pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual mas reconhecem uma árvore pelas folhas. Não têm coordenação motora com os lápis mas constróem pipas. Não têm criatividade e fazem seus brinquedos do nada. Crianças que não aprendem nada, mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidade e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar." (pp. 33-34)

Além dos trabalhos acerca do impacto da desnutrição sobre o rendimento escolar, existem estudos que investigam a relação do atraso escolar nas primeiras séries do Ensino Fundamental com os problemas de maturação percepto-motora (Bandeira e Hutz, 1994), com a motricidade (Sovik e Maeland, 1986; Oliveira, 1992; Colello, 1993) e com as disfunções cerebrais dos alunos.

Partindo desta suposição, Barbosa (1978) realizou uma pesquisa em escolas públicas de Juiz de Fora - MG, com o objetivo de investigar a relação entre disfunção cerebral mínima (DCM) e repetência escolar em crianças da 1ª série do Ensino Fundamental. A amostra era composta de 46 crianças, as quais foram submetidas aos seguintes instrumentos: a) exame neurológico, eletrocardiograma e formulário para anamneses (para a avaliação da disfunção cerebral mínima); b) teste Bender-Koppitz (para a avaliação da coordenação visomotora) e c) um questionário elaborado para o estudo (para detecção de problemas de conduta). Os resultados mostraram a existência de efeitos significativos de disfunção cerebral mínima e de interação desta variável com repetência escolar.

Contudo, apesar de muitos estudos apontarem a existência de uma associação entre baixo desempenho escolar e disfunção cerebral mínima (DCM) ou qualquer outro tipo de alteração neurológica, Sucupira (1986) procurou desmitificar esta relação argumentando que, tanto na sua prática como médica pediatra quanto nos trabalhos de outros pesquisadores, o diagnóstico de problema de conduta causado por uma DCM frequentemente não era confirmado. A autora afirma que, classicamente, a criança com hiperatividade é caracterizada como:

"(...) aquela que apresenta um conjunto variável de comportamentos inadequados, como movimentação física excessiva e despropositada, dificuldade de se concentrar em tarefas propostas, agressividade difusa e não justificada, associados à queixa de mau rendimento escolar. Estes comportamentos, juntamente com a incoordenação motora, instabilidade de humor, baixa tolerância à frustrações, ansiedade excessiva e discretas alterações em provas que avaliam o desenvolvimento neuropsicomotor, comporiam a DCM e seus vários sinónimos." (p,32)

Sucupira (1986) questiona esta definição, ressaltando haver no interior do modelo médico uma inconsistência nos fundamentos que estabelecem o conceito nosológico da hiperatividade, DCM e distúrbios por déficit de atenção. Isto porque tais fundamentos baseiam-se nas regras e limites impostos pelo microsistema

social, ou seja, nos conceitos de "normal" e "anormal", que, por sua vez, são questionáveis. Para a autora, nos Estados Unidos, bem como em outros países, a difusão e a grande aceitação da DCM no interior da prática médica e nos meios pedagógicos parece ter, em sua raiz, a necessidade de medicalização de uma problemática social: o baixo rendimento escolar. Em função disso, argumenta que os profissionais que atuam junto às crianças com hiperatividade (ou com DCM) deveriam procurar entendê-las em seus diferentes microssistemas: a família, a escola e a comunidade. Assim, ao invés de aplicar rótulos e propor soluções medicalizantes, os mesmos deveriam tentar entender os determinantes envolvidos, equacionando o problema e indicando formas específicas de ajuda à criança. Dentro desta mesma perspectiva situam-se ainda os estudos de Collares e Moysés (1986), Werner (1992) e Keiralia (1994).

Em suma, nas pesquisas referentes à influência dos fatores orgânicos sobre o baixo desempenho escolar foi possível constatar que não há um consenso entre os pesquisadores, pois alguns defendem a tese de que os comprometimentos orgânicos afetam o rendimento escolar e outros, por sua vez, procuram desmitificá-lo totalmente, questionando inclusive o papel dos profissionais da saúde e da educação.

2.4 - Os Fatores Intra-Escolares

É abundante o número de pesquisas que procuram estabelecer uma relação entre fatores intra-escolares e baixo desempenho escolar. Dentre as variáveis estudadas destacam-se: a formação do professor, os métodos de ensino, a avaliação, as propostas pedagógicas implantadas por órgãos do governo, os livros didáticos, a estrutura e o funcionamento da escola, etc.

Nas duas últimas décadas, um dos fatores intra-escolares que mais tem merecido a atenção dos pesquisadores é a falta de preparo do professor para o trabalho docente. Para a solução desse problema, Mello (1982) e Scoz (1994) defendem que seria necessário que os educadores adquirissem conhecimentos que lhes possibilitassem compreender sua prática e os meios necessários para promover o sucesso escolar dos alunos. No entanto, para isso se tornar possível seria necessária uma formação mais condizente com a realidade da clientela que frequenta as escolas públicas.

No que diz respeito à avaliação e sua influência sobre o fracasso escolar, uma pesquisa realizada por Guimarães (1977) no Distrito Federal, com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, teve como objetivo verificar a compreensão destes professores sobre os conceitos de avaliação, ou seja, quais as técnicas mais utilizadas, se havia unidade de critério de promoção de uma etapa para outra do processo avaliativo e se existia um programa sistemático de avaliação nas classes de alfabetização. Os resultados mostraram a insegurança dos professores em relação à avaliação, bem como a falta de unidade de ação e a de um programa sistemático de avaliação. Embora os resultados demonstrem estas atitudes dos professores, este estudo, não chega a afirmar ser a avaliação um fator que exerce influência na retenção das crianças na alfabetização, mas indica a necessidade de outros estudos sobre o assunto, uma vez que a prática da avaliação deixa muito a desejar.

Ainda sobre a avaliação, Gatti (1993) declara que, mesmo após a implantação do Ciclo Básico em vários estados brasileiros, os professores ainda não conceberam a mesma como sendo um processo. Assim, para a avaliação o que vale é a política do "certo" e do "errado", mas o certo e o errado concebidos pelo professor com base em suas crenças, que nem sempre condizem com o conhecimento acumulado pelas ciências. O processo pelo qual os alunos podem construir ou pelo qual vão construindo ou reconstruindo seu conhecimento é raramente considerado pelos professores no momento de avaliarem o rendimento escolar dos alunos. Neste sentido, a autora observa que:

"(...) as práticas avaliativas do rendimento escolar, consoantemente com as práticas de ensino, têm se mostrado no cotidiano escolar como práticas seletivas e não construtivas e exercem um papel social deletério tanto mais quando são exercidas sobre as camadas menos favorecidas da população. Não sendo concebidas nem utilizadas como um processo, e um processo construtivo dentro das práticas de ensino, permitindo situações de análise dos próprios métodos do professor, quer em relação aos tópicos a ensinar, quer em relação aos alunos com que trata, não serve à progressão do aluno nem à revisão das formas de agir do professor." (Gatti, 1993, p, 100)

Em função desse quadro, a autora enfatiza que a questão da avaliação precisa ser repensada, passando por uma análise que não pode ser simplista, pois deve ser precedida pela discussão do ensino público necessário ou desejado pela sociedade, com sua heterogeneidade sendo transparentemente levada em consideração.

Ainda com relação às práticas escolares, Campos (1995) realizou um estudo com crianças de duas escolas da periferia da cidade de Piracicaba - SP que apresentavam baixo rendimento escolar. Além de uma avaliação das crianças foi realizada uma investigação junto às suas escolas e às suas famílias. A investigação junto às escolas teve como objetivo coletar informações acerca do cotidiano institucional, visando diagnosticar as concepções existentes nesse universo sobre os problemas educacionais. A investigação junto às famílias, por sua vez, teve como objetivo verificar a relação entre os múltiplos aspectos das concepções sobre o fracasso escolar, bem como o conhecimento do significado da escolarização e da escola.

Para a avaliação das crianças, Campos (1995) utilizou atividades lúdicas e acadêmicas. As atividades lúdicas tinham por objetivo obter informações acerca da utilização de capacidades cognitivas, como memória, atenção, concentração, imaginação, percepção, raciocínio lógico-matemático, linguagem e pensamento, assim como dos conhecimentos adquiridos no contato com a instituição escolar (escrita, leitura e registro da linguagem matemática). Das 23 crianças que participaram da pesquisa só duas encontravam-se alfabetizadas.

De acordo com Campos (1995), embora as crianças tivessem demonstrado potencial cognitivo para aprender, possuíam muitas dificuldades para lidar com os conteúdos acadêmicos (escrita e leitura). Essas dificuldades relacionavam-se diretamente à não apropriação dos conhecimentos básicos que seriam o sustentáculo para os demais. A autora concluiu que as crianças que participaram da pesquisa não apresentavam distúrbios de aprendizagem, mas desconhecimento e não apropriação de alguns conteúdos escolares, o que é fundamentalmente diferente. Por isso, uma intervenção pedagógica com essas crianças poderia ajudá-las na superação de suas dificuldades de aprendizagem.

Quanto à investigação feita com os professores, Campos (1995) constatou que, para eles, as crianças pobres não aprendiam por serem carentes, filhas de analfabetos, de pais separados, e que só iam à escola para comer. Além dessas concepções, foram verificados ainda argumentos relativos a questões intra-escolares (excesso de alunos em sala de aula, falta de materiais escolares, etc.) intervenientes no processo ensino-aprendizagem. Para a autora, por trás das concepções dos professores acerca da clientela de baixa renda que frequentava as escolas pesquisadas estava clara a crença de que as crianças e suas famílias eram

responsáveis pelos resultados insatisfatórios alcançados pelos professores no plano pedagógico, sentindo-se eles isentos, em grande parte, da responsabilidade sobre tais resultados. Assim, por exemplo, as crianças eram julgadas preguiçosas porque não se esforçavam para obter sucesso na escola. Para outros autores (Andrade, 1979; Leite, 1988) este tipo de julgamento por parte do professor contribui para o processo de introjeção da "ideologia do esforço", cuja consequência é o aluno culpar a si próprio pelo fracasso escolar.

No que se refere às entrevistas feitas com as famílias, Campos (1995) constatou que as mesmas enviavam os filhos para a escola para garantir a possibilidade de ascensão social. Entretanto, diante dos sucessivos fracassos dos filhos, as famílias acabavam aceitando que estes abandonassem a escola. Desta forma, embora idealizada, a escolaridade não era experimentada pelas famílias como fundamental para a sobrevivência. A autora verificou, além disso, que a maioria das famílias reproduzia, nas relações cotidianas, os rótulos que os filhos recebiam na instituição escolar, buscando explicar as dificuldades escolares de seus filhos com base em uma concepção de analfabetismo como mal hereditário. Embora a posição destas famílias com a escolaridade dos filhos parecesse relacionar-se, por um lado, aos significados da cultura e às condições materiais de vida a ela associadas, por outro pareciam relacionar-se também à maneira como a escola atua quanto aos elementos da instituição família, impondo-lhes seus estereótipos e preconceitos. Esteves e Vale (1994) chegaram também à mesma conclusão numa pesquisa com pais de alunos que enfrentavam problemas escolares.

Em síntese, nas pesquisas que abordam os fatores intra-escolares e sua influência sobre o rendimento escolar foi possível observar que existe um consenso entre os pesquisadores de que a formação dos professores e as crenças dos 45 mesmos em relação aos alunos são variáveis que contribuem de maneira decisiva para a produção do fracasso escolar.

2.5 - Os Fatores Emocionais

Inúmeras são as pesquisas que procuram constatar a influência dos fatores emocionais sobre o rendimento escolar das crianças na fase inicial de escolarização.

Dentro desse contexto, Yazigi (1972) realizou um estudo com 20 crianças de 1ª a 4ª séries com problemas de leitura e escrita e que, de acordo com um diagnóstico fonoaudiológico, apresentavam dislexia de evolução. O objetivo do estudo era detectar o que ocorre com a personalidade de tais crianças, pois muitos autores se referem a um distúrbio emocional como causa de tal síndrome. A autora pretendia verificar, ainda, se os índices das crianças disléxicas, revelados através da prova de Rorschach, eram diferentes dos das crianças normais. Os instrumentos utilizados foram os seguintes: 1) para o diagnóstico da dislexia: o exame fonoaudiológico da palavra verbal³ e escrita⁴; 2) para o diagnóstico da personalidade: a prova de Rorschach; 3) para a avaliação da história de vida da criança: a anamnese com os pais; 4) para o exame psicológico: o teste das cores de Luscher, o teste do desenho colorido da família, de Amina Maggi, o teste gestáltico visomotor de Bender, o CAT e o WISC. A autora chegou às seguintes conclusões⁵: a) no que diz respeito à função de observação, houve o predomínio de uma apreensão imediata, concreta e superficial, que estava mais próxima de uma faixa de idade inferior que a estudada; b) quanto à elaboração, houve a presença de recursos intelectuais, porém eram eles imaturos⁶ para a idade, já que tais recursos eram do tipo concreto, indutivo e com reduzida abstração; c) quanto ao contato intelectual com o meio externo, os sujeitos da amostra revelaram carência na elaboração lógica, decorrente da imaturidade afetiva; d) quanto à capacidade conativa, verificou-se uma ligação adequada com a realidade, porém com adaptação emocional mais característica de crianças mais novas; e) em relação à comunicação, constatou-se o uso de expressões verbais e mímicas (comunicação concreta); f) no que se refere à afetividade, houve o predomínio de reações primárias e instintivas sobre as reações mais socializadas, o que significa uma afetividade imatura e ingênua, sem carga agressiva mas com dificuldade de inibir as reações mais imediatas frente ao estímulo afetivo. Em suma, Yazigi (1972) concluiu que, de fato, as crianças disléxicas do seu estudo apresentavam imaturidade afetiva e, por isso, necessitavam de uma maior compreensão por parte dos professores.

Considerando o assunto sob o mesmo ângulo, Assis (1985) realizou um estudo cujo objetivo era investigar os fatores psicológicos psicodinâmicos e operatórios que estariam interferindo no desempenho escolar. Com vistas a este objetivo foram estudadas 37 crianças de 1ª série, com idade média de 7 anos e 6 meses, sendo 23 delas caracterizadas por seus professores como tendo

desempenho escolar satisfatório, e 14 com desempenho insatisfatório. Entre as 23 do primeiro grupo, 10 pertenciam a um nível sócio-econômico alto e 13, a um nível sócio-econômico baixo. Entre as 14 do segundo grupo, 4 eram de nível sócio-econômico alto e 10, de nível sócio-econômico baixo. Para a investigação dos aspectos operatórios foram utilizadas provas de conservação baseadas na teoria piagetiana⁷, e para a avaliação dos aspectos psicodinâmicos foram utilizados o CAT-A (Children Aperception Test, forma animal) e o teste de Rorschach. No tocante aos aspectos afetivos, que receberam maior ênfase no estudo, Assis (1985) explica que um dos itens analisados no CAT foi o da representação inconsciente da criança sobre o alimento ou sobre a situação de alimentação, uma vez que tal representação poderia oferecer informações sobre a relação primitiva da criança com o seu ambiente⁸. O resultado de maior interesse dentro deste item foi o obtido entre as crianças de nível sócio-econômico alto que, objetivamente, têm possibilidade real de acesso ao alimento. Neste grupo, as crianças com desempenho escolar satisfatório (n=10) apresentaram, em 80% dos casos, uma relação positiva com o alimento, percebendo-o como prazeroso e desejável e, também, como proveniente do adulto que se apresentava sempre disposto a oferecê-lo. As crianças com desempenho insatisfatório (n=4), por sua vez, apresentaram, em 100% dos casos, uma relação negativa com relação ao alimento, ou seja, sentiam-se incertas, inseguras quanto à sua disponibilidade e percebiam o adulto como pouco propício a oferecê-lo. Segundo a autora, tais fantasias negativas em relação ao alimento podem ter como consequência uma indisposição para o conhecimento, uma vez que o aprender está associado, no inconsciente, ao alimentar-se, e, desde que esta situação esteja contaminada por fantasias desprazerosas, angustiantes, o mesmo poderá ocorrer com a situação atual de aprendizagem. Quanto às crianças de nível sócio-econômico baixo e que apresentavam um desempenho escolar insatisfatório, foi constatado que elas também apresentaram, com maior frequência que as demais, fantasias negativas, sugerindo a procedência da relação entre fantasias sobre alimentação e o interesse pelo conhecimento.

Em um artigo posterior, Assis (1990) ressalta que a figura do adulto é um elemento de grande importância na relação da criança com o alimento e, por extensão, com a situação de aprendizagem. Em outros termos, o adulto tem um papel fundamental na situação de aprendizagem, por ser o intermediário entre a

criança e o objeto de conhecimento; é ele quem veicula este objeto, da mesma forma que a mãe medeia a relação do bebê com o mundo, dando significação aos objetos que o bebê encontra. Dessa forma, se a relação com o adulto for positiva, é mais provável que a criança receba bem o que virá dele e, se for negativa, é provável que veja com desconfianças ou mesmo rejeite o que é oferecido por ele. Nas palavras da autora

"(...) aprender é tomar conhecimento de instrumentos (como a leitura e a escrita) que são de domínio do adulto. Apropriar-se destes instrumentos é identificar-se com o adulto, ter "algo" dele. Ora, se a criança tem uma imagem negativa do adulto, será menos provável que queira ser como ele e, ao contrário, se tiver uma imagem positiva, provavelmente tentará assemelhar-se a ele." (Assis, 1990, p, 42)

Estas "imagens" do adulto, ou "imago parentais", são representações internas, que incluem um conjunto de significados. Elas se formam ao longo do desenvolvimento da criança e dependem tanto de fatores constitucionais do próprio indivíduo quanto das características dos adultos que fazem parte do seu ambiente. Dessa forma, Assis (1990) enfatiza que a criança com uma "imago parental" positiva tem recursos internos para lidar com situações adversas, internas e externas. Devido ao sentimento de confiança no adulto a criança sente-se segura e torna-se mais produtiva e criativa, beneficiando-se na escola. Por outro lado, a criança com uma "imago parental" negativa perde a confiança em si, é como se não tivesse a quem recorrer ou não dispusesse de recursos para o enfrentamento de situações causadoras de ansiedade. Assim, sente angústia diante das exigências da escola, obtendo um desempenho escolar insatisfatório. Neste sentido, as "imagos parentais" influenciam diretamente a relação da criança com o professor, na medida em que há uma transferência para ele destas "imagos". Em outros termos, a "imago parental" - uma fantasia inconsciente - pode, de fato, ter uma influência importante no desempenho escolar de uma criança.

Ainda sobre os estudos que privilegiam a dinâmica emocional, podemos citar a pesquisa realizada por Guerra (2003), cujo objetivo era caracterizar as manifestações de dificuldades emocionais apresentadas por crianças com problemas escolares, visando relacioná-las aos níveis de maturidade perceptivo-motora-emocional, avaliados através do Teste Gestáltico Visomotor de Bender e das

Fábulas de Dúss. Participaram da pesquisa 10 sujeitos de ambos os sexos, atendidos pelo Serviço de Psiquiatria do Hospital das Clínicas FMRP-USP, com idade entre 8 e 12 anos, nível intelectual médio (segundo a classificação do Colúmbia) e queixas de problemas escolares associados a: agitação, déficit de atenção, manifestações de ansiedade e de desadaptação. Os resultados apontaram para a presença de indicadores emocionais na técnica de Bender, em 100% dos sujeitos, sendo os mais frequentes: tamanho pequeno (80%), repassamento (70%) e ordem confusa (70%), assinalando a presença de ansiedade e imaturidade, a qual expressou-se pelo controle inadequado dos impulsos e por um prejuízo na organização do pensamento. Em 50% do grupo observou-se imaturidade perceptivo-motora, sendo que em apenas 30% observou-se a presença de indicadores de lesão cerebral. Com relação às Fábulas de Dúss, foram observadas em 100% do grupo dificuldades de superação das demandas próprias da idade, evidenciadas por manifestações regressivas, com deslocamento para o meio da responsabilidade de suprir as próprias necessidades, caracterizando, dessa forma, as dificuldades de amadurecimento emocional do grupo estudado. A presença de indicadores emocionais no Bender pareceu relacionar-se à imaturidade afetiva caracterizada através das Fábulas de Dúss, não se observando, entretanto, relação direta desta com o atraso no desenvolvimento perceptivo-motor e com a presença de indicadores de lesão cerebral. Borges e Loureiro (2000) também verificaram uma estreita relação entre problemas emocionais (imaturidade afetiva) e dificuldades escolares.

As relações entre fracasso escolar, desamparo adquirido e depressão as crianças no início da escolarização também foram estudadas por Nunes (2000). O estudo tinha por objetivo responder às seguintes questões: 1) Qual o padrão de atribuição mais frequente em crianças de classes populares com diferentes desempenhos acadêmicos? 2) Existe maior incidência de desamparo adquirido em alunos com desempenho acadêmico insuficiente? 3) Existe maior incidência de trabalhos apresentam uma fundamentação teórica piagetiana e visam estabelecer relações entre nível operatório e desempenho em matemática, leitura e escrita, ou operatório e dificuldades nestas áreas. As competências usadas através das provas piagetianas e abordam, quase conservações (Domahidy-Dami e Leite, 2001). Assim, podemos citar o trabalho de Chiarottino (2000), no qual a autora apresenta uma justificativa para o fracasso das crianças com dificuldade na escola. Este estudo se baseava na seguinte

"(...) se Piaget descobriu como se dá o processo cognitivo, ou seja, como é possível ao ser humano aprender, conhecer e atribuir significado, caracterizando o conhecimento não como simples cópia interior dos objetos ou dos acontecimentos, mas como uma compreensão do modo de construção ou de transformação destes objetos e acontecimentos, então há uma consequência necessária para a prática da psicologia: as crianças que são incapazes de aprender, conhecer ou atribuir significado devem, por hipótese, ter alguma deficiência em algum dos momentos que formam o processo cognitivo que se explica na construção endógena das estruturas mentais em suas relações com a organização do real, a capacidade de apresentação e a linguagem." (2000, p.177)

Após inúmeras observações do comportamento de crianças em diferentes as, nas creches, nos ônibus, nos restaurantes, nos parques atividades lúdicas desenvolvidas em laboratório), Chiarottino chegou a conclusão de que:

"... os distúrbios de aprendizagem são determinados por deficiência no espaço endógeno do processo da cognição e deq que a natureza de tais deficiências depende do meio do qual a criança vive e de suas possibilidades de ação neste meio, ou seja, depende das trocas do organismo com o meio num período crítico de zero a sete anos"(2000, p.132)

Em outras palavras, a pobreza produziria distúrbios funcionais e irreversíveis a nível neurológico, os quais impediriam uma estruturação do real compatível com uma evolução adequada da cognição.

Segundo Chiarottino(2002), muitas crianças provenientes de classes desfavorecidas sentem mais dificuldades na escola porque apresentam perturbações no processo de cognição, decorrentes de uma:

"(...)falta de estimulação no momento adequode sua evolução. Isto implicaria uma falha nas trocas do organismo com o meio que, por hipótese, determina uma "falha"no aspecto endógeno, ou seja, algo decharia de ser construído a nível cerebral"(p. 160-161)

Em suma, para esta pesquisadora, qualquer deficiência, qualquer dificuldades é explicada em termos de troca. Mantovani de Assis (2002) também compartilha desta postura.

Ainda sobre este assunto, Freitag (2004) realizou um estudo no qual defendia a hipótese de que as diferenças sociais existentes no interior das modernas sociedades de classes repercutem de forma diferencial na construção das estruturas cognitivas da criança, tendo, na maioria dos casos, um efeito mais decisivo do que as diferenças culturais.

Para verificar esta hipótese a autora desenvolveu um trabalho na cidade de São Paulo - SP, com crianças de escolas do ensino fundamental pertencentes a favelas da periferia. Os resultados desse estudo mostraram a existência de um forte suporte empírico para a tese de que o ritmo e a amplitude da psicogênese são afetados pela estrutura de classes da sociedade brasileira, em especial nas condições de um centro urbano com os contrastes de São Paulo.

Segundo Freitag (2004), o meio tem um efeito acelerador, retardador ou até mesmo bloqueador sobre a psicogênese, impedindo, em certos casos, que crianças de classes sociais desfavorecidas progridam no processo de construção e equilíbrio de suas competências cognitivas. Além disso a autora constatou que a grande maioria das pessoas pertencentes à população marginalizada não atinge plenamente o último estágio do desenvolvimento cognitivo (operatório formal), apresentando assim "estilos cognitivos" ou competências cognitivas diferentes, não equivalentes.

A cada estágio do desenvolvimento cognitivo corresponderia, pois, uma competência cognitiva e uma linguística específica. Em outras palavras, as condições materiais de vida das crianças carentes condicionam o patamar e as qualidades das estruturas de pensamento, e deixam, assim como a subnutrição devido às condições precárias de vida e alimentação, suas marcas na constituição do indivíduo.

Entretanto, Freitag (2004) afirma que os resultados de sua pesquisa ainda não a autorizariam a falar de um déficit de uns em relação aos outros, sentido de lesões orgânicas (cerebrais) irreversíveis, pois afastando-se dos fatores de bloqueio, o processo psicogenético, até então "represado", pode complementar-se.

De acordo com a autora, se as condições materiais de existência determinam não somente os conteúdos da consciência, mas também suas estruturas formais, como uma interpretação sociologizante da teoria de piaget permite afirmar, então as crianças de classe média alta, que vivem em um meio material e intelectualmente favorável ao pleno desenvolvimento atingem mais facilmente o último estágio do desenvolvimento cognitivo.

As crianças de classe média e alta dispõem de uma vantagem não somente material, mas também cognitiva, face às crianças de classe operária e do sub-proletariado que vivem à margem dos grandes centros urbanos, em um meio material e intelectualmente pobre. Estas últimas, via de regra, não conseguem atingir o pensamento formal, permanecendo em níveis operatórios inferiores e que lhes dificulta a compreensão plena dos contextos em que vivem. Apresentam, ainda, dificuldade cognitiva de descontextualizar-se, são incapazes de pensar a sua contexto a partir da perspectiva do outro e de abranger, de forma totalizante, as estruturas globais nas quais se insere uma e outra ótica para, um dia, modificá-las. Segundo Freitag (2004), a condição necessária, embora não suficiente, para este tipo de compreensão abrangente é o pensamento formal descentrado, autônomo, comunicativo, que nas condições atuais constitui privilégio somente das classes média e alta. Assim, a autora argumenta que cabe à escola possibilitar aos indivíduos o seu desenvolvimento pleno.

CAPÍTULO III

3. Procedimentos Metodológicos

3.1 Modelo Do Estudo

O estudo é uma pesquisa descritiva com delineamento transversal. Este tipo de pesquisa observa, registra e analisa fatos ou fenômenos sem manipulá-los (THOMAS e NELSON, 2002)

3.2 Seleção Dos Sujeitos

3.2.1 Universo

Crianças de ambos os sexos na faixa etária de 7 a 10 anos das Comunidades Quilombolas do Estado do Amapá.

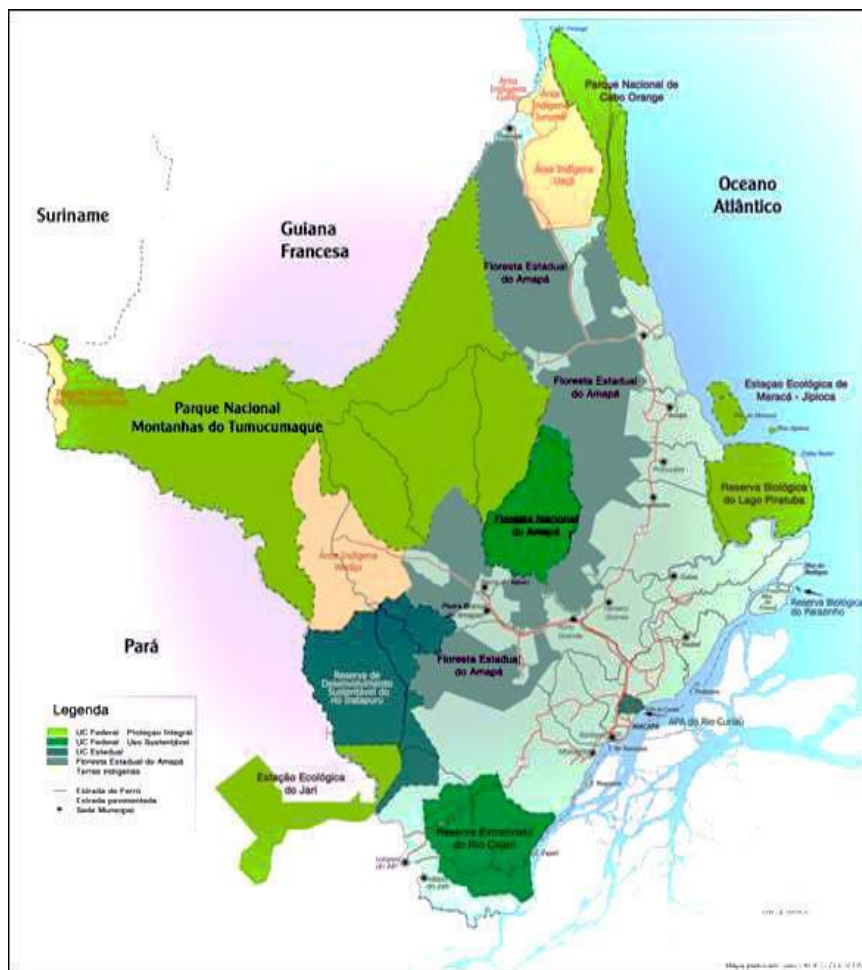
3.2.2 Caracterização do Local de Estudo

O Estado do Amapá está localizado no extremo Norte do Brasil. Faz limite ao Norte e a Noroeste com a Guiana Francesa e Suriname, ao Leste e Nordeste com o Oceano Atlântico, e ao Sul e Sudeste com o Canal de Norte e braço esquerdo do Rio Amapá, a Oeste e Sudeste com o Rio Jarí. Possui uma área de 143.453Km². Sua densidade demográfica é de aproximadamente 3,33 habitantes por quilômetros quadrados. A População do Estado é de 498.735 habitantes. A concentração da população urbana é de 86,15% e a rural é de 13,85% (IBGE/2000).

As comunidades quilombolas estão distribuídas da seguinte forma: Zona urbana do Município de Macapá (Lagoa dos Índios e Curiaú), e na zona de campo (Mel da Pedreira, Rosa, Ilha Redonda, Ambé, São Pedro do Bois, Cunani, Conceição do Macoacoari, Pirativa, São José do Mata Fome, Porto do Abacate).

A atividade econômica característica das comunidades zoneadas no campo é a agricultura de subsistência com predominância do cultivo da mandioca com a finalidade de utilização na alimentação bem como para a fabricação de farinha de maneira artesanal em “casas de forno”. Também há uma forte predominância do cultivo de banana e pequenas criações de animais domésticos como suínos e aves. Há também pequenas criações de búfalo e gado bovino.

Parte destas comunidades por força da legislação de preservação e ainda pela questão da falta de agilidade de demarcação de terras tem áreas que poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento econômico, mas a redução das mesmas pelos motivos anteriormente citados reduz tal disponibilidade.



Fonte: SEMA (2009)

3.2.3 Amostragem

Para construirmos a amostra dos alunos que participaram da pesquisa, entramos em contato primeiramente com o Conselho das Comunidades Afro-descendentes do Estado do Amapá – CCADA que nos forneceu o mapeamento das comunidades Quilombolas do Estado do Amapá.

Das 12 comunidades legalmente reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, foram selecionadas 05 levando-se em conta a acessibilidade terrestre e a ideologia presente.

Definida as localidades, entramos em contato com os presidentes das Associações de Moradores e Agentes Comunitários de Saúde que nos forneceram o quantitativo real de crianças por faixa etária e gênero de cada comunidade. Após o levantamento foi aplicado os seguintes critérios:

Critérios de Inclusão: possuir idade entre 07 a 10 anos e residir na Comunidade Quilombola; Preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa; Não possuir nenhum problema de saúde ou físico que impeça da participação da avaliação.

Critérios de Exclusão: estar fora da faixa etária prevista; Não realizar um dos testes propostos; Não possuir laços genéticos com remanescentes de quilombolas; Estar indisposto ou doente na data da realização dos testes; Crianças remanescentes de afrodescendentes, mas que não pertençam à Comunidade Quilombola.

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos da amostra segundo faixa etária e comunidades Quilombolas 2008

COMUNIDADES	IDADE				TOTAL
	7	8	9	10	
CURIAÚ	27	36	25	19	107
LAGOA DOS ÍNDIOS	14	07	08	10	39
ILHA REDONDA	00	02	01	01	04
MEL DA PEDREIRA	01	01	01	01	04
COMUNIDADE DO ROSA	03	02	03	02	10

Fonte: Agentes comunitários

Conforme pode ser observado na tabela 1, a maioria dos sujeitos concentra-se na idade de 8 anos e posteriormente os de 7 anos. A comunidade do Curiaú apresenta um número significativo de sujeitos em todas as idades.

Tabela 2. Distribuição dos sujeitos da amostra segundo gênero e comunidades Quilombolas 2008

COMUNIDADES	IDADE	
	MASCULINO	FEMININO
CURIAÚ	65	42
LAGOA DOS ÍNDIOS	14	25
ILHA REDONDA	03	01
MEL DA PEDREIRA	02	02
COMUNIDADE DO ROSA	06	04
TOTAL	90	74

Fonte: Agentes comunitários

Na tabela 2. Conforme pode ser observado, o número de sujeitos do gênero masculino é superior ao do gênero feminino. Sendo o Curiaú a comunidade com o maior número de sujeitos distribuídos.

3.2.3 Amostra

A amostra inicial foi composta de 164 sujeitos. Após o crivo dos critérios de inclusão e exclusão, somente cento e quarenta e cinco (145) crianças de ambos os sexos na faixa etária de 7 a 10 anos correspondendo a 88,4% da amostragem.

3.3 Ética de Pesquisa

O presente estudo atende as Normas para a Realização de Pesquisas em Seres Humanos, Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde de 10/10/1996, tendo sido aprovado pelo comitê de Ética do Instituto de Ensino e Pesquisa do Estado do Amapá – IEPA.

Todos os participantes do estudo concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa.

3.4 Instrumentos Utilizados

Para atingir os objetivos da pesquisa foi utilizado o Teste de Desempenho Escola, que de acordo com Stein (1994), o TDE é um instrumento psicométrico que busca, de forma objetiva, uma avaliação das capacidades fundamentais da escrita, aritmética e leitura. Segundo a autora, o TDE está fundamentado em critérios elaborados a partir da realidade escolar brasileira, visando preencher a lacuna existente quanto a instrumentos de medição psicopedagógicos validados e padronizados para o Brasil.

O TDE é constituído de três subtestes:

1º Escrita: escrita do nome próprio e de palavras isoladas, apresentadas sob a forma de ditado;

2º Aritmética: solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas, por escrito;

3º Leitura: reconhecimento de palavras isoladas do contexto.

O TDE é apresentado sob a forma de um caderno que contém os três subtestes e sua aplicação é individual.

a) Material

b) Os materiais empregados para a aplicação e avaliação do TDE são os seguintes:

- Caderno de teste; Lápis preto; Borracha; Material do examinador, contendo: ficha do examinador com a lista de palavras e frases para o subteste de escrita; Crivo de correção do Subteste de Aritmética; Crivo de correção do Subteste de Leitura.

c) Critérios de interpretação dos resultados do TDE

Após obtidos os escores brutos dos sujeitos em cada um dos subtestes, foram utilizadas as Tabelas de Normas de Stein (1994) para a interpretação dos resultados. Os desempenhos dos sujeitos, em cada um dos subtestes, foram classificados em: inferior, médio inferior, médio superior e superior, para a 1ª série e inferior, médio e superior para a 2ª, 3ª e 4ª série. Nas tabelas abaixo encontram-se os valores considerados para cada item.

Tabela 3. Classificação dos resultados do TDE para os alunos da 1ª série

<i>CLASSIFICAÇÃO</i>	<i>ESCRITA</i>	<i>ARITMÉTICA</i>	<i>LEITURA</i>	<i>TOTAL (EBT)</i>
SUPERIOR	≥ 19	≥ 9	≥ 63	≥ 90
MÉDIO SUPERIOR	12_18	7 e 8	39_62	55 – 89
MÉDIO INFERIOR	2_11	3_6	2_38	9_54
INFERIOR	≤ 1	≤ 2	≤ 1	≤ 8

Fonte:

Tabela 4 Classificação dos resultados do TDE para os alunos da 2ª série

<i>CLASSIFICAÇÃO</i>	<i>ESCRITA</i>	<i>ARITMÉTICA</i>	<i>LEITURA</i>	<i>TOTAL (EBT)</i>
----------------------	----------------	-------------------	----------------	---------------------

SUPERIOR	≥ 27	≥ 14	≥ 67	≥ 106
MÉDIO	20_26	10_13	58_66	87 – 105
INFERIOR	≤ 19	≤ 9	≤ 57	≤ 86

Fonte:

Tabela 4 Classificação dos resultados do TDE para os alunos da 3ª série

CLASSIFICAÇÃO	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL (EBT)
SUPERIOR	≥ 30	≥ 18	≥ 69	≥ 113
MÉDIO	24_29	15_17	66_68	102 – 112
INFERIOR	≤ 23	≤ 14	≤ 65	≤ 101

Fonte:

Tabela 4 Classificação dos resultados do TDE para os alunos da 4ª série

CLASSIFICAÇÃO	ESCRITA	ARITMÉTICA	LEITURA	TOTAL (EBT)
SUPERIOR	≥ 32	≥ 24	≥ 69	≥ 122
MÉDIO	27_31	19_68	39_62	112 – 121
INFERIOR	≤ 26	≤ 18	≤ 65	≤ 111

Fonte:

3.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Primeiramente foi realizado um contato com a direção das escolas da rede pública de ensino fundamental situadas nas comunidades Quilombolas participantes da pesquisa, a fim de explicar os objetivos do projeto de pesquisa e as possíveis contribuições para a população estudada. Em seguida, foram solicitadas marcações de reuniões ordinárias a princípio com os Agentes Comunitários de Saúde das comunidades a fim de identificar a faixa etária, gênero e etnia das crianças através da Ficha dos Agentes Comunitários de Saúde e posteriormente com os pais e/ou responsáveis, para que fossem esclarecidos os procedimentos da pesquisa e solicitar, aos interessados, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme critérios do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ensino e Pesquisa do Estado do Amapá - IEPA. Após a assinatura dos termos foram agendados o dia e hora para a aplicação do protocolo.

Iniciou-se a coleta dos dados, aplicando-se o TDE – Teste de Desempenho Escolar em sessões individuais com os participantes e mediante auxílio de dois professores devidamente treinados e o pesquisador atendendo criteriosamente as instruções do protocolo.

Os dados foram apresentados na forma de tabelas e gráficos e usado o pacote estatístico BioEstat 5.0 de Ayres (2007). Utilizou-se a estatística descritiva para caracterizar a amostra, o teste t de Student para comparar os dados quantitativos de duas amostras, e o teste do Qui quadrado para comparar as médias de diferentes amostras para os dados qualitativos, a análise de variância de um critério para comparar mais de duas amostras e a correlação linear de Pearson para verificar a associação entre variáveis. Adotou-se um nível de significância de p menor ou igual a 0.05.

3.7 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES ENCONTRADAS

Após, selecionadas as comunidades entramos em contato com os agentes comunitários que não detem as informações digitalizadas o que acarretou uma demora significativa no levantamento da amostra.

A aplicação do protocolo ocorreu nas dependências internas das escolas, no entanto mesmo convocando reuniões para os pais e/ou responsáveis obterem os esclarecimentos referentes a pesquisa o índice de evasão foi significativo fazendo com que aplicássemos uma nova estratégia de mobilização. Para tanto, foi enviado pelos sujeitos da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para serem informados e decidissem pela participação ou não.

CAPÍTULO IV

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1 - Distribuição dos sujeitos segundo ao gênero, idade e série de estudo.

Idade	Gênero	Série
--------------	---------------	--------------

			1 ^a .		2 ^a .		3 ^a .		4 ^a .	
	Fem.	Masc.	F	M	F	M	F	M	F	M
07 anos	10	26	10	26	00	00	00	00	00	00
08 anos	17	22	08	06	04	16	00	00	00	00
09 anos	15	22	00	02	09	08	07	11	04	01
10 anos	13	20	02	00	02	03	03	10	06	07

Fonte: Secretaria da escola

Na tabela 1 é possível observar as características da amostra quanto aos parâmetros de idade, série e gênero. Nela observa-se que o grupo masculino é maior que o grupo feminino em todas as séries estudadas. Todas as crianças de 7 anos estão matriculadas na primeira série, a maioria das crianças de 8 anos está matriculada na segunda série, a maioria das crianças de 9 anos está matriculada na terceira série, e a maioria das crianças de 10 anos está matriculada na terceira e na quarta série.

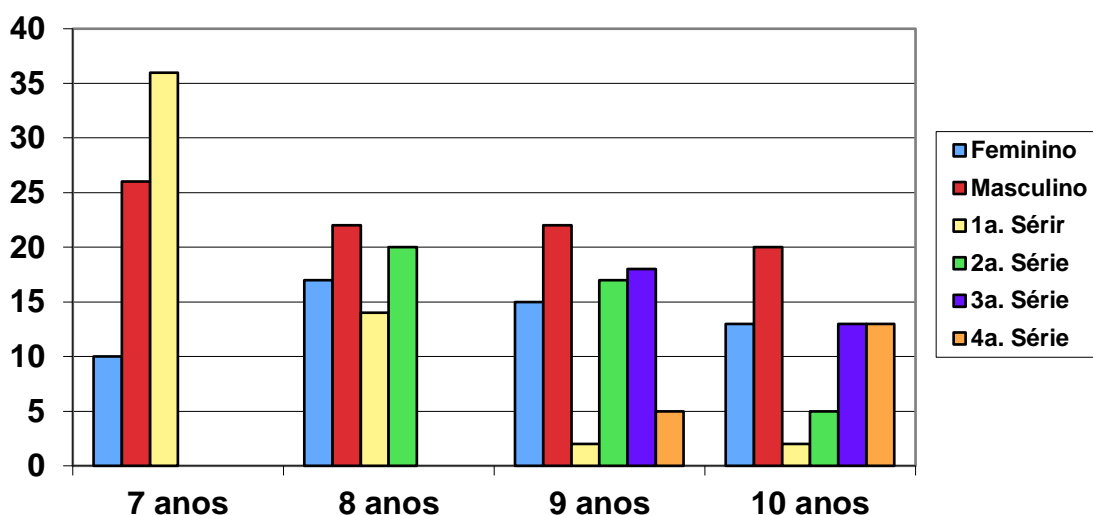


Gráfico 1 - Distribuição dos sujeitos da amostra de acordo com o gênero, a idade e a série de estudo.

No gráfico 1 se pode confirmar as afirmações discutidas quanto a tabela 1. nele se pode observar que a idade com mais meninas é a de 8 anos e a com mais meninos é a de 7 anos. Se observa ainda que não tem crianças de 9 e 10 anos matriculadas na primeira série e que um número pequeno de crianças de 9 e de 10 anos está

matriculado na primeira série e um número pequeno de crianças de 10 anos está matriculado na quarta série.

Tabela 2 - Estatística descritiva da amostra

Variável	1ª. Série	2ª. Série	3ª. Série	4ª. Série
	Média ± D. Padrão	Média ± D. Padrão	Média ± D. Padrão	Média ± D. Padrão
Idade	7.44 ± 0.74	8.52 ± 0.71	9.42 ± 0.50	9.72 ± 0.46
Escrita	5.07 ± 5.28	11.57 ± 9.37	19.16 ± 7.29	25.28 ± 6.09
Aritmética	2.44 ± 2.34	7.36 ± 4.68	12.19 ± 4.60	15.33 ± 4.28
Leitura	22.44 ± 26.84	32.52 ± 26.08	62.71 ± 5.22	61.56 ± 15.84
Total	31.11 ± 31.96	51.45 ± 37.29	94.65 ± 13.11	102.17 ± 20.46

Do ponto de vista descritivo, se pode observar através da análise da tabela 2, que a amostra é bastante heterogênea para as variáveis de pontuação obtida na escrita, na aritmética, na leitura e no total de pontos alcançados. Tal aspecto se pode constatar através da observação do elevado desvio padrão verificado. Esta heterogeneidade observada é mais acentuada entre as crianças da primeira série, o que evidencia níveis acentuadamente diferentes entre estas crianças matriculadas na primeira série. Com a evolução do ensino, no avanço das séries de estudo, a heterogeneidade se mostra reduzindo, o que sugere menores diferenças entre as crianças de maior nível de escolaridade.

Tabela 3 - Análise de variância de um critério para as pontuações obtidas nos três conteúdos nas quatro séries.

Série	F	P	Esc. X Arit.		Esc. X Leit.		Arit. X Leit.	
			Q	P	Q	P	Q	p
Primeira	25.39	<0.01*	1.22	n.s.	8.05	<0.01*	9.27	<0.01*
Segunda	28.98	<0.01*	1.68	n.s.	8.37	<0.01*	10.05	<0.01*
Terceira	686.62	<0.01*	6.67	<0.01*	41.68	<0.01*	48.35	<0.01*
Quarta	104.37	<0.01*	4.18	<0.05*	15.23	<0.01*	141.41	<0.01*

Na tabela 3 se pode constatar que ocorreram diferenças significativas entre as pontuações obtidas em cada série estudada, nos três domínios analisados, a escrita,

a aritmética e a leitura. Nela se pode observar que na primeira série observou-se uma pontuação significativamente mais elevada na leitura que na escrita e na aritmética. Na segunda série o que se verificou foi semelhante ao da primeira série. Já na terceira série, se observou pontuação significativamente mais elevada na leitura que na escrita e na aritmética e pontuação significativamente mais elevada na escrita que na aritmética. Por último, na quarta série, verificou-se fenómeno semelhante ao observado na terceira série. Estes achados sugerem que a leitura é o principal componente de estudo das crianças nas quatro séries de ensino analisadas, enquanto a aritmética é aquele que tem menor peso e importância na formação das crianças dessas séries de ensino analisadas.

Tabela 4 - Análise de variância de um critério para as variáveis entre as séries

Variável	F	P	1ª. X 2ª.		1ª. X 3ª.		1ª. X 4ª.		2ª. X 3ª.		2ª. X 4ª.		3ª. X 4ª.	
			Q	P	Q	p	Q	p	Q	P	Q	p	Q	P
Idade	87.1	<0.01	0.22	<0.0	0.24	<0.0	0.29	<0.0	0.26	<0.0	0.30	<0.0	0.32	n.s.
	7	*		5		5		5		5		5		
Escrita	47.1	<0.01	2.44	<0.0	2.67	<0.0	3.22	<0.0	2.80	<0.0	3.33	<0.0	3.51	<0.0
	7	*		5		5		5		5		5		5
Aritmética	69.6	<0.01	1.32	<0.0	1.44	<0.0	1.74	<0.0	1.52	<0.0	1.80	<0.0	1.90	<0.0
	5	*		5		5		5		5		5		5
Leitura	28.5	<0.01	7.60	<0.0	8.33	<0.0	10.0	<0.0	8.75	<0.0	10.4	<0.0	10.9	n.s.
	0	*		5		5	6	5		5	1	5	5	
Total	44.6	<0.01	10.0	<0.0	10.9	<0.0	13.2	<0.0	11.5	<0.0	13.7	<0.0	14.4	n.s.
Pts.	6	*	1	5	7	5	5	5	2	5	1	5	2	

A tabela 4 permite observar as diferenças entre as crianças matriculadas nas diferentes séries, para as variáveis de idade, de pontuação em escrita, aritmética e leitura e para a pontuação total atingida pelas crianças. Nela se pode observar as crianças da quarta série são significativamente de maior idade que as da segunda e as da primeira série, que as da terceira série são significativamente de maior idade que as da segunda e as da primeira série, e que as da segunda série são significativamente de maior idade que as da primeira série.

Nota-se ainda que as crianças da quarta série tem pontuação significativamente maior que as demais crianças das demais séries na escrita e na aritmética; que as crianças da terceira série tem pontuação significativamente maior

que as crianças da segunda e da primeira série na escrita, na aritmética, na leitura e no total de pontos; que as crianças da segunda série tem pontuação significativamente maior que as da primeira série na escrita, na aritmética, na leitura e na pontuação total. O que se observa aqui é que com o avanço nos estudos, os componentes do ensino vêm sendo mais exigidos, levando a melhoria no conhecimento das crianças estudadas.

Tabela 5 - Número de sujeitos de acordo com a classificação nos diferentes conteúdos na primeira série

Variável	Superior	Médio Superior	Médio Inferior	Inferior	X²	P
Escrita	0	6	28	20	36.37	<0.01*
Aritmética	2	1	16	35	56.07	<0.01*
Leitura	4	13	26	11	18.74	<0.01*
X²	0.64	10.90	3.54	13.36	---	---
p	0.15	<0.01*	0.17	<0.01*	---	---

Na tabela 5 se pode observar diferença significativa na classificação dos sujeitos da pesquisa, quanto aos índices obtidos em cada conteúdo investigado, para alunos da primeira série. Nela se pode observar que na escrita, os níveis médio inferior e inferior apresentaram números significativamente maiores de sujeitos que no nível médio superior e superior (sem nenhum sujeito). Para a aritmética se observou um número significativamente maior de sujeitos nos níveis inferior e médio inferior que nos demais níveis. Para a leitura se verificou um número significativamente maior de sujeitos no nível médio inferior que nos demais níveis. Quanto ao nível médio superior se verificou que este foi significativamente mais presente na leitura que nos demais conteúdos, e que o nível inferior foi significativamente mais comum na aritmética que nos demais conteúdos.

Tabela 6 - Número de sujeitos de acordo com a classificação nos diferentes conteúdos na segunda série

Variável	Superior	Médio	Inferior	X²	P
Escrita	0	14	28	28.00	<0.01*
Aritmética	3	15	24	15.86	<0.01*

Leitura	0	15	27	26.14	<0.01*
X²	0.51	0.05	0.33	---	---
P	0.24	0.98	0.85	---	---

Na tabela 6, que trata dos alunos da segunda série, se observou fenômeno semelhante ao verificado entre as crianças da primeira série. Na escrita, o nível inferior apresentou-se significativamente mais elevado que os demais níveis; na aritmética e na leitura ocorreram fenômenos semelhantes.

Tabela 7 - Número de sujeitos de acordo com a classificação nos diferentes conteúdos na terceira série

Variável	Superior	Médio	Inferior	X ²	P
Escrita	01	11	19	15.74	<0.01*
Aritmética	00	16	15	15.54	<0.01*
Leitura	01	14	16	12.84	<0.01*
X²	0.51	0.93	0.52	---	---
p	0.24	0.63	0.77	---	---

Para as crianças da terceira série, na tabela 7 se pode observar se pode observar que para a escrita o nível inferior foi significativamente mais comum que os demais níveis; para a aritmética os níveis médio e inferior foram significativamente mais comuns que o superior; e para a leitura ocorreu o mesmo verificado na aritmética.

Tabela 8 - Número de sujeitos de acordo com a classificação nos diferentes conteúdos na quarta série

Variável	Superior	Médio	Inferior	X ²	P
Escrita	04	04	10	4.00	0.14
Aritmética	00	06	12	12.00	<0.01*
Leitura	05	05	08	1.00	0.61
X²	1.00	0.93	0.80	---	---
p	0.01*	0.63	0.67	---	---

Na quarta série, como se pode verificar na tabela 8, na aritmética se observou que o nível inferior foi significativamente mais comuns que os demais níveis e que o nível médio foi significativamente mais comum que o superior (sem sujeitos). Observa-se ainda que o nível superior foi significativamente mais comum na escrita e na leitura que na aritmética.

Ao se analisar os dados de acordo com o gênero, pode se perceber o que é apresentado a partir da tabela 9 a seguir.

Tabela 9 - Características descritivas da amostra de acordo com o gênero.

Variável	Feminino				Masculino			
	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.
Idade	7.70±0.92	8.53±0.74	9.30±0.48	9.60±0.52	7.29±0.58	8.52±0.70	9.48±0.51	9.88±0.35
Escrita	4.70±5.55	12.60±10.6 2	18.40±7.6 5	26.40±6.11	5.29±5.19	11.00±8.7 7	19.52±7.2 8	23.88±6.15
Aritmética	3.55±2.80	9.47±4.70	13.20±4.5 2	16.50±3.84	1.79±1.77	6.19±4.32	11.71±4.6 7	13.88±4.61
Leitura	28.75±29.3 8	27.13±25.3 1	64.50±4.7 9	58.00±20.8 1	18.74±24.9 3	35.52±26.49	61.86±5.3 0	66.00±3.42
Total Pts	34.70±31.7 0	49.20±37.8 9	96.10±13.50	100.90±26.34	29.00±32.4 0	52.70±37.62	93.95±13.20	103.75±10.9 4

A tabela 9 permite a observação das variáveis de acordo com o gênero estudado. Nela se pode observar também grande heterogeneidade na amostra de ambos os gêneros.

Tabela 10 - Análise de variância de um critério no grupo feminino

Variável	F	P	1ª.X2ª.		1ª.X3ª.		1ª.X4ª.		2ª.X3ª.		2ª.X4ª.		3ª.X4ª.	
			Q	p	Q	P	Q	p	Q	p	Q	P	Q	p
Idade	18.59	<0.01*	0.43	<0.05	0.48	<0.05	0.48	<0.05	0.51	<0.05	0.51	<0.05	0.56	ns
Escrita	19.46	<0.01*	4.41	<0.05	5.00	<0.05	5.00	<0.05	5.27	<0.05	5.27	<0.05	5.78	<0.05
Aritmética	29.23	<0.01*	2.23	<0.05	2.53	<0.05	2.53	<0.05	2.67	<0.05	2.67	<0.05	2.92	<0.05
Leitura	08.22	<0.01*	13.77	ns	15.61	<0.05	15.61	<0.05	16.46	<0.05	16.46	<0.05	18.03	ns
Total Pts	15.94	<0.01*	17.40	ns	19.73	<0.05	19.73	<0.05	20.80	<0.05	20.80	<0.05	22.78	ns

Na tabela 10 é possível observar-se diferença significativa entre os índices obtidos nas variáveis estudadas entre as meninas. Como se pode perceber, as meninas da quarta série são significativamente de maior idade que as da segunda e da primeira série, tem pontuação significativamente maior que as meninas das demais séries na escrita e na aritmética e tem pontuação significativamente mais que as meninas da segunda e da primeira série na leitura e na pontuação total. As meninas da terceira série têm índices significativamente mais elevados que as da segunda e da primeira série em todas as variáveis analisadas; e as meninas da segunda série têm índices significativamente mais elevados que as da primeira série apenas na idade, na escrita e na aritmética.

Tabela 11 - Análise de variância de um critério no grupo masculino

Variável	F	P	1ª.X2ª.		1ª.X3ª.		1ª.X4ª.		2ª.X3ª.		2ª.X4ª.		3ª.X4ª.	
			Q	p	Q	P	Q	p	Q	p	Q	p	Q	p
Idade	80.20	<0.01*	0.25	<0.05	0.27	<0.05	0.39	<0.05	0.29	<0.05	0.40	<0.05	0.41	ns
Escrita	26.36	<0.01*	3.00	<0.05	3.23	<0.05	4.58	<0.05	3.38	<0.05	4.69	<0.05	4.84	ns
Aritmética	42.99	<0.01*	1.59	<0.05	1.71	<0.05	2.42	<0.05	1.79	<0.05	2.48	<0.05	2.56	ns
Leitura	22.57	<0.01*	9.19	<0.05	9.89	<0.05	14.01	<0.05	10.37	<0.05	14.35	<0.05	14.81	ns
Total Pts	27.71	<0.01*	12.74	<0.05	13.72	<0.05	19.42	<0.05	14.38	<0.05	19.90	<0.05	20.54	ns

Na tabela 11 se pode verificar que os meninos da quarta série apresentam índices significativamente maiores que os da segunda e os da primeira série para todas as variáveis investigadas; os meninos da terceira série apresentam índices significativamente mais elevados que os da segunda e os da primeira série para todas as variáveis investigadas; os meninos da segunda série apresentam para todas as variáveis investigadas, índices significativamente mais elevados.

Tabela 12 - Estatística descritiva e teste t de Student entre os gêneros para cada variável

Variável	Feminino	Masculino	t	p
	Md ± DP	Md ± DP		
Idade	8.56 ± 1.05	8.40 ± 1.13	0.87	0.39
Escrita	13.29 ± 10.96	11.98 ± 9.53	0.76	0.45

Aritmética	9.27 ± 6.25	6.50 ± 5.74	2.73	0.01*
Leitura	40.13 ± 28.46	38.03 ± 28.13	0.43	0.67
Total de pontos	61.85 ± 41.09	57.91 ± 40.92	0.56	0.58

A tabela 12 permite observar-se que as meninas têm mais idade que os meninos, as meninas tem maior pontuação que os meninos em todos os domínios analisados. Porém, somente para aritmética é que se verificou que as meninas têm índices significativamente mais elevados que os dos meninos. Outro aspecto que se pode observar é a elevada heterogeneidade da amostra investigada, tanto entre as meninas quanto entre os meninos, em todas as variáveis discutidas.

Tabela 13 - Teste t de Student entre os gêneros para cada variável em cada série

Variável	T	P
Idade na 1 ^a . série	1.77	0.09
Idade na 2 ^a . série	0.06	0.95
Idade da 3 ^a . série	-0.91	0.37
Idade na 4 ^a . série	-1.28	0.22
Escrita na 1 ^a . série	-0.40	0.69
Escrita na 2 ^a . série	0.53	0.60
Escrita da 3 ^a . série	-0.40	0.70
Escrita na 4 ^a . série	0.87	0.40
Aritmética na 1 ^a . série	2.52	0.02*
Aritmética na 2 ^a . série	2.28	0.03*
Aritmética da 3 ^a . série	0.84	0.41
Aritmética na 4 ^a . série	1.32	0.21
Leitura na 1 ^a . série	1.33	0.19
Leitura na 2 ^a . série	-1.00	0.32
Leitura da 3 ^a . série	1.34	0.19
Leitura na 4 ^a . série	-1.20	0.26
Total na 1 ^a . série	0.63	0.53
Total na 2 ^a . série	-0.29	0.77

Total da 3ª. série	0.42	0.68
Total na 4ª. série	-0.31	0.76

A tabela 13 permite observar que somente para as variáveis de pontuação na aritmética entre as meninas e os meninos da primeira e segunda série é que se pode constatar diferença estatística. Nela se pode confirmar que as meninas apresentaram pontuações significativamente mais elevadas que os meninos neste conteúdo, nestas séries do ensino.

Considerando-se a amostra em sua totalidade, se pode observar o descrito a seguir.

Tabela 14 - Estatística descritiva da amostra para as diferentes variáveis

Variável	Md ± DP
Idade	8.46 ± 1.10
Escrita	12.48 ± 10.08
Aritmética	7.55 ± 6.07
Leitura	38.83 ± 28.17
Total de pontos	59.41 ± 40.89

É possível confirmar, analisando-se a tabela 14, que o grupo investigado é bastante heterogêneo em todas as variáveis do estudo. O elevado desvio padrão verificado nas variáveis sugere esta heterogeneidade.

Tabela 15 Correlação linear de Pearson entre as variáveis da amostra

Correlação	R	R2	t	P
Idade X Escrita	0.62	0.38	09.45	<0.01*
Idade X Aritmética	0.63	0.40	09.80	<0.01*
Idade X Leitura	0.55	0.31	07.95	<0.01*
Idade X Total de pontos	0.61	0.37	09.18	<0.01*
Escrita X Aritmética	0.82	0.63	17.11	<0.01*
Escrita X Leitura	0.76	0.58	14.17	<0.01*

Aritmética X Leitura	0.67	0.44	10.70	<0.01*
----------------------	------	------	-------	--------

Do ponto de vista da correlação, a tabela 15 evidencia a ocorrência de fortes correlações entre as variáveis analisadas. Nela se pode observar correlação significativa entre a idade e a escrita, entre a idade e a aritmética, entre a idade e a leitura, entre a idade e o total de pontos alcançados, entre a escrita e a aritmética, entre a escrita e a leitura e entre a aritmética e a leitura.

Como se pode observar, o aumento na idade levou a aumentos significativos nas pontuações em escrita, em aritmética, em leitura e na pontuação total. Níveis elevados na escrita levaram a níveis elevados na aritmética e na leitura e por último, níveis elevados na aritmética levaram a níveis elevados na leitura.

Partindo-se do pressuposto de que estudos sobre os processos de leitura, escrita e cálculo, baseados na abordagem do processamento de informação ainda são recentes no Brasil, este trabalho visou contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos que envolvem os padrões de desempenho de crianças no que diz respeito à aprendizagem de competências básicas, principalmente da leitura. Buscou-se ainda refletir sobre alternativas e implicações da avaliação do desempenho escolar.

Apesar das polêmicas discussões sobre a efetividade da avaliação escolar no processo educativo, é inegável sua necessidade como forma de controle sobre os conteúdos ministrados na escola. Especialmente nas primeiras séries escolares, essas medidas podem auxiliar na implementação de métodos pedagógicos capazes de eliminar ou minimizar eventuais problemas.

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos no estudo revelam um número elevado de alunos com baixos rendimentos, o que representa um estado crítico da educação formal a eles proporcionada. Se de fato apenas podemos entender dificuldades quando olhamos para o processo ensino-aprendizagem, parece urgente que políticas educacionais possam se ocupar melhor da questão da dificuldade de aprendizagem, exigindo, sem dúvidas, um grande esforço do sistema educacional. Quanto mais precoce for a identificação, por parte dos educadores, das alterações referentes aos atos de ler, escrever e calcular, melhor se estabelecerá sua prática pedagógica, pois questões que permeiam a sala de aula como o fracasso escolar, a repetência e a evasão escolar podem ser minimizadas, a partir do oferecimento de melhores condições no atendimento e diagnóstico destes déficits.

A identificação de que o maior número de escolares, neste estudo, com dificuldade de aprendizagem está na quarta série nos faz refletir sobre como alunos, que apresentam problemas em sua aprendizagem escolar, conseguem acompanhar situações de ensino-aprendizagem mesmo sem ter conseguido, ao longo das séries, superar suas dificuldades, criando, desta forma, uma lacuna na compreensão de como o professor que ao mesmo tempo, “sabe” identificar o aluno com alterações na aprendizagem não “sabe”, ou não “consegue”, ajudar este aluno a superar suas falhas pedagógicas.

Este estudo remete à necessidade de considerar que o professor que atua com crianças que estão em fase de desenvolvimento neurológico, cognitivo e lingüístico merece formação continuada para o entendimento das relações bio-psico-sociais envolvidas na ocorrência do desenvolvimento acadêmico normal destas crianças, pois somente assim conseguiremos uma participação efetiva destes profissionais, não apenas na identificação precoce dos problemas de aprendizagem de origem pedagógica ou social, como também na sua participação em equipes de profissionais

que realizam diagnóstico para verificação de disfunção neuropsicológica, o que muito contribuiria para a diminuição de “rótulos” sobre os problemas escolares, bem como para um maior aproveitamento destas crianças em sala de aula.

Portanto, é preciso que estudos sobre dificuldade de aprendizagem sejam ampliados, já que sua incidência, independentemente das causas, é muito alta. Na opinião de Bossa (2002), há uma necessidade em se avançarem esses estudos no Brasil em decorrência dos prejuízos que ocasionam para a criança, para a família, para o sistema educacional, para o país e para os profissionais que atuam na educação.

REFERÊNCIAS

1. BOSSA, N. A. (2002). Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas.
2. COLL, C. & BOLEN, E. (1996). As intenções educativas e os objetivos da educação escolar: alternativas e fundamentos psicológicos. In: Coll, C. et al. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas.
3. CCADA. Conselho das Comunidades Afrodescendentes do Amapá, 2006;
4. CUNHA, J. A. (2000). Psicodiagnóstico V. Porto Alegre: Artes Médicas.
ERVIN, R. A. et al. (1998). Classroom-based functional and adjunctive assessments: proactive approaches to intervention selection for adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. J. Appl. Behav. Anal., v.31, n.1, p.65-78.
5. FONSECA, V. (1995). Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas.
6. GREENE, R. W. et al. (1995). Students with ADHD in school classrooms: teacher factors related to compatibility, assessment, and intervention. School Psychology Review, v.24, n.1, p.81-93.
7. GUERRA, L. B. (2002). A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria – modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros.
8. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANICIO TEIXEIRA (2002). Repetência é fator de impacto na queda do rendimento escolar. Disponível em <http://www.inep.gov.br>
9. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais, 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> acessado em 10 de julho de 2007;
10. IMENA. Instituto de Mulheres Negras do Estado do Amapá, 2005;
11. JOHNSON, D.; MYKLEBUST, R.H. (1967) Learning disabilities. New York: Grune e
12. Stratton. LEWIS, O. (1967). The children of Sanchez, Pedro Martinez and la vida. Current Anthropology, 8(5), 430-499.
13. MARTIN, E. & MARCHESI, A. (1996). Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem In: Coll, C.; Palácios, J. & Marchesi, A. (orgs) Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
14. MINISTÉRIO DA CULTURA. Fundação Cultural Palmares para nunca esquecer: Negras Memórias/Memórias de Negros, Brasília, 2001;

15. NOPOLA-HEMMI, J.; MYLLYLUOMA B.; VOUTILAINEN A.; LEINONEN S.; KERE J.; AHONEN T. (2002). Familial dyslexia: neurocognitive and genetic correlation in a large Finnish family. *Dev Med Child Neurol*, 44(9):580-6.
16. NUNES, T. (1995). Leitura e escrita: processos e desenvolvimento In; Alencar, E.S. (Orgs). *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. São Paulo: Cortez Editora.
17. PAIN, S. (1995). *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
18. PATTO, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
19. PILATI, O. (1994). Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB): Ensaio. *Avaliação das Políticas Públicas Educacionais*, 2, 11-30. POPOVIC, A. M.; ESPOSITO, Y. L.; CAMPOS,
20. PROENÇA, M. (2002). 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.
21. RAPIN, I. (1988). Disorders of Higher Cerebral Function in Preschool Children (1st) - *AJDC* -142 - Oct: 1119-1124.
22. REBELO, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Portugal: Edições Asa.
23. ROCHA, E. H. (2004). *Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 133p.
24. ROMERO, J. F. (1995). As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: Coll, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
25. SELIKOWITZ, M. (2001). *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Revinter.
26. SHAYWITZ, B. A. et al. (1997). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Adv. Pediatr.*, v.44, p.331-67, 1997.
27. SMITH, C.; STRICK, L. (2001). *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre; Artes Médicas.
28. STEIN, L. M. (1994). *Teste de Desempenho Escolar: Manual para Aplicação e Interpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
29. TIROSH, E. et al. (1998). Learning disabilities with and without attention-deficit hyperactivity disorder: parents' and teachers' perspectives. *J. Child Neurol.*, 13 (6), 270-276.

30. TONELOTTO, J. M. F. & GONÇALVES, V, M. G. (2002). Autopercepção de crianças desatentas no ambiente escolar. Estudos de Psicologia, 19(3), 31-41.
31. WEISS, M. L. L. (1992). Psicopedagogia Clínica. Porto Alegre: Artes Médicas.

APENDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Pesquisa

Título	Avaliação do Desempenho Escolar de Crianças Quilombolas do Estado do Amapá
Coordenador	Prof. Dr. Ricardo Ferreira Pinto. (rfptcc@yahoo.com.br)
Pesquisador Responsável	Sheila Cristina Cunha Maués. (sheilamaues@tvsom.com.br) (96)3222-6557/9126-2812.

Prezado Senhor(a),

A Mestranda Sheila Cristina Cunha Maués, CPF: 581.941.692-91-AP do **Programa de Pós-Graduação em Ciência da Motricidade Humana – PROCIMH**, da Universidade Castelo Branco (UCB-RJ), pretende realizar um estudo com as seguintes características:

Objetivo do Estudo:

A pesquisa visa avaliar o desempenho escolar de crianças remanescentes de quilombolas de ambos os sexos na faixa etária de 07 a 10 anos e estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

Descrição dos Procedimentos Metodológicos:

No presente estudo, será aplicado individualmente o Teste de Desempenho Escolar (TDE) que possui normas brasileiras e é composto por três subtestes:

- a) escrita (nome próprio e ditado de 34 palavras contextualizadas em frases);
- b) aritmética (solução oral de três problemas e cálculo escrito de 35 operações aritméticas);
- c) Leitura (reconhecimento de 70 palavras isoladas).

O objetivo do protocolo é avaliar as capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura e total por séries, classificando o desempenho em superior, médio e inferior (Stein, 1994).

Ao iniciar a pesquisa todos os responsáveis serão contactados em reunião programada com os agentes de saúde responsáveis pela comunidade. Será explicado o propósito do estudo e solicitado que assinem o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido, conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96, para autorização dos participantes.

A análise e interpretação dos dados será realizada através de técnicas de estatística descritiva (média, mediana, moda, desvio padrão, nível de confiança e coeficiente de variação).

Descrição de Riscos e Desconfortos:

Não há a possibilidade de ocorrerem qualquer tipo de riscos ou desconfortos durante a aplicabilidade do protocolo.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição, sem que isto provoque qualquer tipo de penalização.

No caso de aceitação, haverá cronograma especificando dias e horários previamente marcados, para efetuar a coleta dos dados mediante a proposta de estudo. As instruções serão fornecidas pelo pesquisador responsável.

Os dados coletados serão utilizados para subsidiar a pesquisa proposta. Os responsáveis garantirão a total privacidade e estrito anonimato dos participantes, quer no tocante aos dados, quer no caso de utilização de imagens ou de outras formas de aquisição de informações. Assim, será garantida a confidencialidade, a privacidade e a proteção da imagem e informações utilizadas, sem prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Em caso de ocorrência de despesas, estas serão de responsabilidade da equipe do Projeto, não havendo qualquer previsão de compensação financeira ao participante da pesquisa.

Em caso de dúvidas ou perguntas, queira manifestar-se em qualquer momento, para explicações adicionais, dirigindo-se a qualquer um dos pesquisadores.

Declaro que participarei do projeto **Avaliação do Desempenho Escolar de Crianças Quilombolas do Estado do Amapá**, o qual está sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Sheila Cristina Cunha Maués** e fui satisfatoriamente esclarecido que:

- 1) a pesquisa ocorrerá mediante as informações por mim prestadas na forma de respostas a um caderno contendo três subtestes, que englobam a escrita, aritmética e a leitura;
- 2) Em caso de dúvidas, posso buscar com os pesquisadores responsáveis os esclarecimentos que preciso, pessoalmente ou por telefone, em qualquer período da pesquisa;
- 3) Posso a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa e que não preciso apresentar justificativas para isso;
- 4) Não haverá riscos para minha saúde;
- 5) As informações por mim fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e estes resultados serão utilizados somente para divulgação em eventos e instrumentos científicos, sem a minha identificação;
- 6) Sempre serei informado dos resultados obtidos, mesmo que mude meu consentimento em participar da pesquisa;
- 7) Não terei quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa;

Nestes termos, declaro meu consentimento em participar do referido Projeto.

Macapá-AP, _____ de _____ de 2009.

Nome do Participante ou Representante Legal	
Identidade nº	CPF nº
Assinatura	

Assinatura do Pesquisador Responsável	
Identidade nº 211.972-AP	CPF nº 581.941.692-91
Endereço: Rua São José nº 2553, Centro	Fone: 96 – 9126-2812

Em atendimento à Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, o presente Termo é confeccionado e assinado em duas vias, uma de posse do avaliado e outra que será encaminhada ao Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) do Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Amapá –IEPA

APÊNDICE B –

ANEXO B – Ficha para coleta de dados antropométricos	77
ANEXO C – Carta de Aceite efdeportes e Artigo Perfil nutricional e de crescimento físico de crianças das Comunidades quilombolas do Estado do Amapá	78
ANEXO D – Carta de Aceite do Periódico The FIEP Bulletins Análise bioquímica do Ferro sérico e hemoglobina para o diagnóstico da anemia ferropriva em crianças quilombolas de 3 A 6 anos de Idade do Estado do Amapá .	87
ANEXO E – Carta de Aceite do Periódico The FIEP Bulletins e Artigo Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças escolares do sexo masculino e carta de aceite FIEP	93
ANEXO F - Carta de autorização da Associação de Moradores da Comunidade Mel da Pedreira	100
ANEXO G – Carta de Autorização da Associação de Moradores da Comunidade do Rosa	101
ANEXO H – Carta de Autorização da Associação de Moradores de Ilha Redonda	102
ANEXO I – Carta de Autorização da Associação de Moradores do Quilombo do Curiau	103
ANEXO J – Carta de Autorização da associação de Moradores da Comunidade Lagoa dos Índios	104

CERTIFICACION

Por la presente certificamos fue aprobado para su próxima publicación el artículo

Perfil motor dos escolares da rede particular de ensino da cidade de Macapá

de **Maridalva Cardoso Maciel, Liliane Tobelem da Silva Queiroz, Senhorinha Suzana de Oliveira Correa, Sheila Cunha Maués y Ricardo Figueiredo Pinto** en *Lecturas: Educación Física y Deportes, revista digital*. Está prevista su publicación en el número 142, Volumen 14, Marzo de 2010.

Nuestra producción es la primera en su temática en idioma español en configurarse en la World Wide Web, publica artículos inéditos y originales, que atraviesan un proceso previo de revisión. Además, su contenido es indizado regularmente en el SPORTDiscus (SIRC, Canadá) y en Dialnet (Universidad de La Rioja, España).

Este aporte profesional altamente calificado contribuye con el desarrollo y expansión de la publicación que se inició en marzo de 1997.

A la fecha se han publicado 138 números, la totalidad de los cuales está a disposición de cualquier navegante que desee consultarlos en <http://www.efdeportes.com>.

En Buenos Aires, a los 8 días del mes de noviembre de 2009.



Lic. Tulio Guterman
Director

Perfil motor dos escolares da rede particular de ensino da cidade de Macapá

Perfil motor de los estudiantes de las escuelas privadas de la ciudad de Macapá

Maridalva Cardoso Maciel* | Liliane Tobelem
da Silva Queiroz*
Senhorinha Suzana de Oliveira Correa* | Sheila
Cunha Maués*
Ricardo Figueiredo Pinto**
mcdalva@uol.com.br

*Universidade Castelo Branco, UCB, RJ
**Universidade do Estado do Pará, UEPA, PA
(Brasil)

Resumo

O presente estudo teve como objetivo investigar o perfil motor de escolares na faixa etária de 7 e 8 anos, das escolas da rede particular de ensino da cidade de Macapá. Fizeram parte da amostra 162 escolares, sendo 81 do sexo masculino e 81 do sexo feminino. O instrumento utilizado na coleta de dados foi a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), proposta por Francisco Rosa Neto (2002), que permite a verificação da idade motora, sendo esta um indicativo do estágio de desenvolvimento motor em que a criança se encontra. Após a realização dos testes observamos que a maioria dos escolares foi classificada como Normal Médio (58%). As variáveis avaliadas Motricidade Fina, Motricidade Global, Equilíbrio, Esquema Corporal, Organização Espacial e Organização Temporal sinalizaram que os escolares encontram-se dentro dos parâmetros normais indicados pelo protocolo, sugerindo diferença em algumas variáveis por sexo. Foi realizado o teste t de Student para comprovar essas diferenças e os resultados comprovaram que a Idade Motora Geral é superior à Idade Cronológica para todas as categorias de idade e sexo analisadas. Entre os escolares de 7 anos foi comprovada uma diferença estatisticamente significativa entre meninos e meninas em Motricidade Global e Esquema Corporal, enquanto que aos 8 anos a diferença foi comprovada na variável Equilíbrio. A investigação nos forneceu uma visão geral do perfil motor dos escolares investigados, bem como os conhecimentos sobre os estágios evolutivos da criança. Espera-se que os resultados dessa pesquisa venham contribuir para a melhoria de planejamentos e ações dos profissionais que lidam com crianças e que também forneçam subsídios para novos estudos.

Unitermos: Desenvolvimento motor. Atividades motoras. Testes motores

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo investigar el perfil motor de los alumnos de 7 a 8 años, de las escuelas privadas de la ciudad de Macapá. Fueron parte de la muestra 162 alumnos, de los cuales 81 eran del sexo masculino y 81 del sexo femenino. El instrumento utilizado en la recolección de datos fue la Escala de Desarrollo Motor (EDM), propuesta por Francisco Rosa Neto (2002), que permite la verificación de la edad motora, siendo ésta un indicativo de la etapa de desarrollo motor en la cual los niños se encuentran. Después de la realización de las pruebas observamos que la mayoría de los alumnos fueron clasificados como Normal Medio (58%). Las variables evaluadas fueron: Motricidad Fina, Motricidad Global, Equilibrio, Esquema Corporal, Organización Espacial y Organización Temporal y señalaron que los alumnos se encuentran dentro de los parámetros normales indicados por el protocolo, sugiriendo diferencia en algunas variables por sexo. Fue realizada la prueba t de Alumno para comprobar esas diferencias y los resultados comprobaron que la edad Motora General es superior a la edad Cronológica para todas las categorías de edad y sexo analizadas. Entre los alumnos de 7 años se comprobó una diferencia estadísticamente significativa entre niños y niñas en Motricidad Global y Esquema Corporal, mientras que a los 8 años la diferencia fue comprobada en la variable equilibrio. La investigación nos proporcionó una visión general del perfil motor de los alumnos investigados, así como los conocimientos sobre las etapas evolutivas de los niños. Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan a una mejor planificación y acciones de los profesionales que tratan con niños y que también proporcione insumos para nuevos estudios.

Palabras clave: Desarrollo motor. Actividades motoras. Pruebas motoras

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 142 - Marzo de 2010

Introdução

As mudanças ocorridas nas últimas décadas alteraram de maneira significativa a vida das pessoas que vivem nas cidades brasileiras. O espaço físico natural foi

tomado por grandes construções, subtraindo principalmente das crianças, locais adequados para a prática de atividades físicas, sociais e lúdicas. Bergmann (2005), afirma que os avanços científicos e tecnológicos proporcionaram melhoras significativas e indiscutíveis na qualidade de vida da sociedade. No entanto também ocasionaram uma redução no envolvimento dos cidadãos com a atividade física, refletindo negativamente nos níveis de saúde.

Devido a essas mudanças, o ser humano precisa se adaptar a essa nova realidade, interagindo com um ambiente em constante alteração, modificando sua maneira de viver. Ferreira Neto (1999) assegura que a sedentarização e privação de experiências de movimento e aventura lúdica das crianças devido à economia do espaço físico, exigem a necessidade de atenção sobre as condições biológicas do corpo e valorização da educação através da motricidade. Leite (2002), afirma que o estudo do desenvolvimento motor abre um campo de investigação sobre o comportamento e desenvolvimento motor de indivíduos em diferentes etapas de sua vida, focando principalmente para a infância.

O desenvolvimento motor na infância caracteriza-se pela aquisição de uma variedade significativa de habilidades motoras, que possibilitam à criança dominar seu corpo em diferentes situações. Tani (2000), concluiu que a aquisição de habilidades motoras é um processo cíclico e dinâmico que resulta em crescente complexidade. Barela (1999) assegura que o repertório motor passa por uma transformação fenomenal ao longo da vida. Desde a vida intra-uterina realizamos movimentos, que vão se estruturando, proporcionando um melhor relacionamento e comunicação, marcando nossa presença no mundo.

Estas mudanças ocorrem geralmente em uma ordem, sinalizando uma seqüência progressiva de dificuldade dos movimentos simples e não organizados para a realização de movimentos complexos e elaborados. Através dessa seqüência ocorre a formalização da atividade motora, que permite a manipulação e a exploração; é a abertura para o mundo dos objetos. A criança inicialmente torna-se capaz de agir sobre o objeto e depois sem ele.

Segundo Lopes et al (2003) o estudo do desenvolvimento motor reveste-se de grande importância em várias disciplinas científicas como a aprendizagem motora, o controle motor e o próprio desenvolvimento motor. Valentini (2002) afirma que conhecer os níveis de desenvolvimento motor de crianças é fundamental para a estruturação de programas motores que propiciem a elaboração de práticas mais efetivas que levem crianças à construção de padrões de movimento mais avançados e que garantam a participação em atividades de movimento durante toda a vida. Souza (2007) afirma que criança nasce com capacidade em potencial e precisa de condições ideais para se desenvolver convenientemente.

Observando a importância de uma estimulação adequada nesse período da vida, utilizou-se a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), proposta por Francisco Rosa Neto (2002) para investigar o perfil motor de escolares de 7 e 8 anos, das escolas da rede particular de ensino da cidade de Macapá.

Materiais e métodos

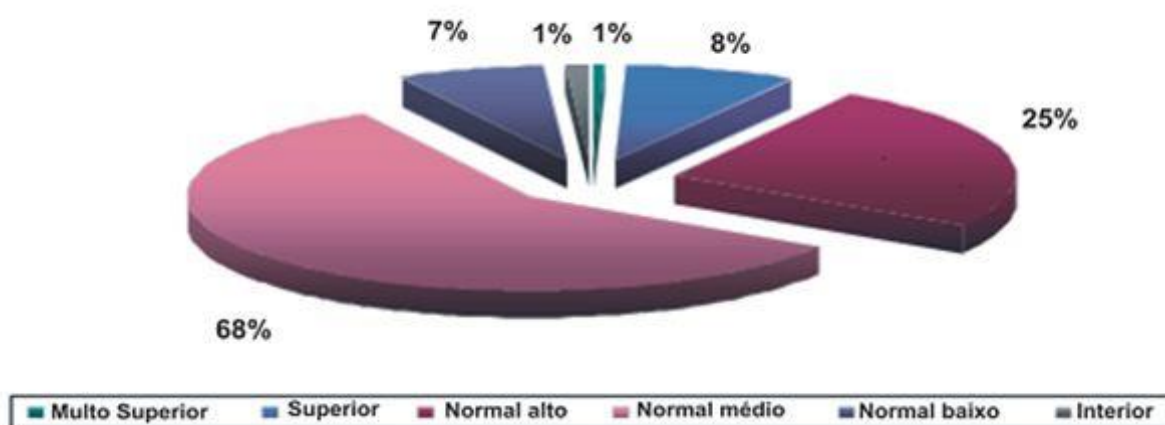
A amostra foi representada por 162 escolares, na faixa etária de 7 e 8 anos, das escolas da rede particular de ensino da cidade de Macapá, sendo 81 do sexo masculino e 81 do sexo feminino. A cidade de Macapá foi dividida em norte e sul. Na zona norte, foram avaliados 62 escolares, sendo 28 meninos e 34 meninas, e na zona sul, foram avaliados 100 escolares, sendo 53 do sexo meninos e 47 meninas. O estudo foi aprovado pelo Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (resolução 196/96), sob o nº 0118/2008.

Para a verificação do desenvolvimento motor dos escolares, foi utilizada a Escala de Desenvolvimento Motor (EDM), de Francisco Rosa Neto (2002), onde foram avaliados os elementos básicos da motricidade na seguinte ordem: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e lateralidade. Esta escala compreende um conjunto de provas diversificadas e de dificuldade graduada, conduzindo a uma exploração minuciosa dos diferentes elementos da motricidade.

Foi calculado o quociente motor geral com os dados referentes à idade cronológica e idade motora geral, classificando os escolares em uma escala que varia entre muito superior ao muito inferior.

Os dados foram analisados com auxílio dos programas estatísticos Excel 2003 e Stata 9.0. As variáveis nominais referentes à Lateralidade e Escala de Desenvolvimento Motor foram transformadas em escala intervalar. Inicialmente foi realizada uma análise descritiva como forma de identificar o perfil motor dos escolares. Adicionalmente comparou-se o desenvolvimento motor em função do sexo e da idade com o auxílio do teste t de Student. Os resultados originalmente em meses foram transformados em anos.

Gráfico 1. Classificação dos escolares segundo a Escala de Desenvolvimento Motor



Discussão e conclusão

Constata-se nos resultados que com o aumento da IC, ocorre também um aumento na qualidade da execução de ações motoras, corroborando com os resultados encontrados na pesquisa de Silveira (2005), que utilizando a EDM de Rosa Neto (2002), sugere que com o aumento da IC as crianças são capazes de executar a

mesma tarefa motora com mais habilidade. Caetano, Silveira e Gobbi (2005) confirmam também através de resultados de estudos que nos anos iniciais da infância ocorrem mudanças substanciais no comportamento motor a cada ano.

Observamos que entre os escolares pesquisados, a média mais alta encontrada foi na variável Organização Temporal e a mais baixa foi em Motricidade Fina, discordando do resultado apresentado por Sabbag (2008) que encontrou entre escolares de 10 e 15 anos, de escola de rede pública, como média mais baixa a variável Organização Espacial e como mais alta a variável Esquema Corporal. Já em estudos realizados por Crippa et al (2003), entre escolares de 4 e 5 anos, as variáveis Motricidade Fina e Esquema Corporal foram as que apresentaram resultados mais baixo.

Os resultados dos testes de motricidade fina, evidenciam um crescimento no desempenho motor relacionado com aumento da idade, o que está de acordo com estudos de Rosa Neto (2002).

Os testes de motricidade global, demonstram superioridade masculina nas duas faixas etárias, observa-se também entre o mesmo sexo, um aumento nos valores médios acompanhando o aumento da idade. Portanto esses resultados corroboram com os obtidos por Silveira et al (2005), em estudos feitos em crianças de 2 a 6 anos.

Na variável Equilíbrio, constata-se superioridade do sexo feminino nas duas faixas etárias, o que também foi observado em estudos de Rodrigues (2000), entre escolares de 5 e 6 anos. Em relação às comparações feitas entre as duas faixas etárias, os resultados comprovam que as crianças mais velhas, apresentam desempenho superior às crianças mais novas, comprovando que com o aumento da idade, a criança evidencia habilidades motoras mais qualificadas.

Na variável Esquema Corporal, as meninas também demonstraram desempenho superior ao dos meninos nas duas faixas etárias. Porém, observa-se que nessa variável encontramos a média mais baixa entre meninos e meninas de 08 anos e entre os meninos de 7 anos.

Nos testes de Organização Espacial, observamos que os resultados obtidos pelas meninas, suplantaram os dos meninos nas duas faixas etárias. Em estudos feitos por Rosa Neto (2002), com escolares de 7 e 8 anos, na Espanha, constatou-se a prevalência da menor média nessa variável.

A variável Organização Temporal, revela os melhores resultados, contrariamente aos apresentados por escolares de 7 e 8 anos, em pesquisa feita por Rosa Neto (2002), que nesta variável apresentaram os piores resultados. Ferreira (2007), pesquisando escolares de 7 a 10 anos com dificuldade de aprendizagem, revelou a classificação Normal Baixo nessa variável, sugerindo que o item concentração é muito importante para a aprendizagem dos escolares.

Segundo Rodrigues (2000), sabe-se que as possibilidades motrizes da criança evoluem amplamente com sua idade e chegam a ser mais variadas e complexas à medida que ela cresce. Podemos constatar no gráfico 7, que os resultados dessa

pesquisa é semelhante aos de estudos Rosa Neto (2002), em que a média dos alunos de 7 e 8 anos foi classificada segundo a Escala de Desenvolvimento Motor como normal médio.

Contrariamente aos resultados dessa pesquisa, os resultados encontrados nos estudos feitos por Lopes et al (2003), entre alunos de 6 a 10 anos, onde constatou-se que os resultados dos valores médios decrescem com a idade, e em ambos os sexos a tendência generalizada das crianças mostrarem perfis de coordenação motora inferiores a sua IC. Crippa et al (2003), também em estudos realizados em escolares de 4 e 5 anos, constatou considerável atraso nas variáveis Motricidade Fina e Esquema Corporal quando relacionados com a idade cronológica dos escolares.

Os escolares pesquisados indicaram que estão usufruindo do conjunto de atividades físicas propostas pelas escolas, o que nos leva a concluir que provavelmente estas atividades são importantes instrumentos que auxiliam no desenvolvimento das habilidades motoras. O instrumento utilizado permitiu a verificação do relacionamento da idade motora com a idade cronológica, pontuando que está ocorrendo o desenvolvimento motor dos alunos nesta etapa de sua vida.

Ao analisar os resultados obtidos nos testes dos elementos básicos da motricidade observa-se equilíbrio entre os sexos, ou seja, em algumas variáveis os meninos apresentaram resultados superiores, em outras as meninas suplantaram os meninos. Ao relacionar a Idade Cronológica com as variáveis pesquisadas, constatou-se que os escolares do sexo feminino das duas faixas etárias mostraram resultados superiores aos do sexo masculino.

Apesar dos resultados positivos, constatou-se uma variação nos resultados dos testes, alguns se aproximando dos parâmetros mínimos sugeridos pelo protocolo utilizado e outros ultrapassando esses parâmetros, possibilitando concluir que os componentes da motricidade apresentam ritmos diferentes de desenvolvimento e sugerindo que essas alterações podem ser influenciadas pelas diferentes experiências que a criança vivencia.

Observa-se que os escolares apresentaram melhores resultados nos testes das variáveis que exigiam mais concentração e menos gasto de energia e os piores resultados nas variáveis que exigiram mais ações motoras. Esse resultado justifica-se provavelmente pelo fato desses escolares passarem boa parte do tempo dentro de casa ou apartamento, em frente de vídeos.

Portanto, conclui-se que é importante que a criança tenha acesso a atividades focadas para o seu desenvolvimento motor satisfatório. É essencial que tanto no ambiente escolar quanto no familiar exista a preocupação de oferecer estruturas necessárias para o estímulo e prática de domínio das habilidades fundamentais do movimento.

Referências bibliográficas

BARELA, J. A. Aquisição de Habilidades Motoras: do inexperiente ao habilidoso. *Motriz*-vol. 5, nº 1, 53-57, junho, 1999.

BERGMANN, G. G. ARAÚJO, M. L. B. GARLIPP, D. C. LORENZI, T. D. C. GAYA, A. Artigo: Alteração anual no crescimento e na aptidão física relacionada à saúde de escolares. *Rev. Paul. de Cineantropometria e Desempenho Humano*. 2005; 7 (2): 55-61.

CAETANO, M.J.D. SILVEIRA, C.R.A. & GOBBI, L.T.B. Desenvolvimento Motor de Pré- escolares no Intervalo de 13 Meses. *Rev. Bras. De Cineantropometria & Desempenho Humano*; 7(2): 05-13, 2005.

CRIPPA, R. L.; SOUZA, J. M.; SIMONI ROCCA, R. D. *Avaliação Motora de pré-escolares que praticam atividades recreativas*. Ver. Da Educação Física/UEM. Maringá, v.14, n.2, p.13-20, 2 sem. 2003.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor*. 3 ed. São Paulo: Phort Editora, 2005.

LEITE, H. de S. F. *Crescimento Somático e Padrões Fundamentais de Movimento: um Estudo em Escolares*. Universidade Estadual Paulista-Instituto de Biociências, Rio Claro: 2002. (dissertação de mestrado)

LOPES, V. P. MAIA, J. A. R. SILVA, R. G. SEABRA, A. MORAES, F. P. Estudo do nível de desenvolvimento da coordenação motora da população escolar (6 a 10 anos de idade) da Região Autônoma dos Açores. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. 2003, v. 3, nº1 (47-60).

FERREIRA NETO, C. A. *Motricidade e jogo na infância*. 2ª edição. Sprint, 1999. Rio de Janeiro.

RODRIGUES, L. R. *Caracterização do desenvolvimento físico, motor e psicossocial de pré-escolares de Florianópolis-SC*. Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Mestrado em Ciência do Movimento Humano, Florianópolis-Sc, 2000. (dissertação de mestrado).

ROSA NETO, F. *Manual de Avaliação Motora*. Porto Alegre: Artemed, 2002.

SABBAG, S. *Percepção dos estereótipos de gênero na avaliação do desenvolvimento motor de meninos e meninas*. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Centro de Ciência da Saúde e Esportes. Florianópolis, 2008. (dissertação de mestrado)

SILVEIRA, C. R. A. GOBBI, L. T. B. CAETANO, M. J. D. ROSSI, A. C. S. CÂNDIDO, R. P. Avaliação Motora de pré-escolares: Relação Entre Idade motora e Idade cronológica. *Revista Digital- Buenos Aires*, ano 10, nº 83, (01-10); 2005. (Artigo)

SOUZA, J. A. *Crescimento físico e desenvolvimento motor*. Escola Superior de Educação Física de Muzambinho. 2007.

TANI, G. *Processo adaptativo em aprendizagem motora: o papel da variabilidade*. Ver. Paul.Educ. Fís. São Paulo, supl. 3, p. 55 – 61, 2000.

VALENTINI, N. C. A Influência de uma Intervenção Motora no Desempenho Motor e na Percepção de Competência de Crianças com Atrasos Motores. *Rev. Paul. Educ. Fis.* São Paulo, 16(1): 61-75, jan./jun. 2002.

PERFIL AUDIOLÓGICO EM CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DE SETE A DEZ ANOS DA ESCOLA VISCONDE DE MAUÁ ATENDIDAS NA UNIDADE DE SAÚDE DO SESI-DR/AMAPÁ EM 2009.

RODRIGO LIMA COIMBRA¹

SHEILA CRISTINA CUNHA MAUÉS¹
FÁBIO RANGEL FREITAS DA SILVA¹

RUY JORNADA KREBS²

RICARDO FIGUEIREDO PINTO³

¹ Universidade Castelo Branco – UCB - RJ- Brasil

² Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC - SC -Brasil

³ Universidade do Estado do Pará – UEPA - PA-Brasil

E-mail: rodrigolimacoimbra@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo promove um levantamento da casuística de perda auditiva evidenciada num grupo de alunos na faixa etária de sete a dez anos de idade da Escola Barão de Mauá – SESI-DR-AP, realizado em 2009 a partir de um processo de rastreamento promovido pelo Serviço Médico da Clínica de Fonoaudiologia institucional. O trabalho teve como ponto de partida um processo de sensibilização junto aos pais ou responsáveis dos alunos e a tomada de consentimento dos mesmos. Os dados foram extraídos, consolidados e analisados, objetivando quantificar e caracterizar a perda auditiva, além de avaliar a correlação entre a lesão e o uso continuado de fones de ouvido. Foram observadas 369 crianças, evidenciando-se uma elevada ocorrência de casos (86/369) e a efetiva associação entre o uso de fones de ouvido com a casuística em 97,7% dos casos. Identifica-se, portanto, que o problema se apresenta em dimensões significativas e sugere a necessidade da implementação de modelos avançados de rastreamento para minimizar o impacto desse agravo na população, em especial em crianças.

INTRODUÇÃO

A perda auditiva infantil é um problema de Saúde Pública de proporções consideradas em função da sua elevada prevalência. Fatores diversos devem ser considerados neste contexto, que de modo concorrente atuam interferindo na qualidade de vida dos pacientes. Devem ser considerados os aspectos econômicos que demandam das definições do problema e de todo o processo que envolve a busca da reabilitação do indivíduo.

O quadro de Perda auditiva Infantil é definido como uma perda auditiva bilateral, que se caracterizam por limiares auditivos superiores a 30 Decibéis (dB), considerando as frequências de 500, 1000, 2000 3000 e 4000 Hz. (OLIVEIRA et al., 2002).

Invariavelmente a perda auditiva pode ser classificada segundo sua intensidade por uma deficiência auditiva leve, moderada, severa, profunda, que em função da sua intensidade, estas são identificadas como de primeiro ou segundo grau e, finalmente, a deficiência auditiva total, também denominada de Cofose (OLIVEIRA et al., 2002).

Por outro lado, essas restrições auditivas são também caracterizadas em função do momento de aquisição da linguagem e da capacidade de leitura do indivíduo.

Finalmente, a perda auditiva Infantil pode ser ainda classificada em função do nível lesional, definindo a Surdez de Transmissão, a Surdez de Percepção ou Neurosensorial e a Surdez Infantil Mista. Esta classificação sustentada por Oliveira et al (2002), define a Surdez de Transmissão como sendo de intensidade insuficiente,

contudo sem associação a distorção auditiva; a Surdez de Percepção, também denominada de Neurosensorial que se deve a lesão coclear ou retro-coclear e está associada a uma distorção da sensação auditiva e a Surdez Infantil Mista, é identificada quando coexistem componentes de condução e de percepção.

Há bem pouco tempo atrás pouco se falava sobre os aspectos preventivos primários e secundários, porém face aos avanços tecnológicos, que proporciona o desenvolvimento de equipamentos e técnicas sofisticadas, atualmente tem sido possível identificar e diagnosticar de forma precisa e precoce a deficiência auditiva (MOMENSOHN-SANTOS & RUSSO, 2007).

As evidências quanto a elevada prevalência das diversas tipologias de deficiência auditiva tem motivado o rastreamento do risco de surdez na população infantil. O presente estudo tem em vista a observação da magnitude desse problema em base amostral no atendimento de rotina em crianças atendidas no Serviço Médico do SESI-DR-Amapá, identificar a distribuição dos casos por sexo e idade e, finalmente observar possível correlação com o uso de fones de ouvido.

Considerando a importância do ponto de vista da saúde pública e o impacto que os diversos níveis de deficiência auditiva determinam na população infantil e, notadamente, a baixa qualidade de vida que advém em consequência, tem o agravante da limitação e restrição do diagnóstico e tratamento, principalmente em certos grupos populacionais menos favorecidos.

Assim, procedimentos pontuais e direcionados a grupos de risco específicos tornam-se fundamentais e oportunos na identificação e tratamento dos casos. Portanto, determinar a dimensão do problema permitirá o desenvolvimento de políticas e programas de intervenções mais adequadas.

MATERIAL E MÉTODOS

Caracterização do estudo

O estudo foi realizado na Clínica de Fonoaudiologia da Escola SESI no município de Macapá no Estado do Amapá.

Foram observados os perfis audiométricos de 369 crianças de 07 (sete) a 10 (dez) anos de idade que foram atendidas no período de 12 de agosto a 15 de setembro de 2009, com ou sem queixas auditivas pré-existentes, cujos dados foram disponibilizados pelo Serviço Médico Institucional.

Definida a tipologia do estudo como sendo do tipo exploratório, observacional e descritivo, com base no levantamento de dados da Clínica de Fonoaudiologia da Escola SESI. (MARCONI & LAKATOS, 2008)

Todas as informações, dados e elementos reunidos foram minuciosamente e cuidadosamente examinados, correlacionando-os entre si para que atendessem os objetivos do trabalho. As observações para a identificação dos possíveis casos foram realizadas pela observação dos registros a partir do Questionário Otoscópico de rotina e nos registros das observações pontuadas após os exames realizados em cabine acústica com fones (TDH35), audiômetro (AVS 500) e do gráfico de marcação de exame (Audiograma).

Procedimentos

Durante o período em que as crianças foram submetidas ao exame auditivo na Clínica de Fonoaudiologia do SESI-DR-AP, foi realizada uma campanha de sensibilização envolvendo os pais ou responsáveis em reuniões específicas na própria escola SESI, com o propósito de esclarecer os procedimentos que seriam

realizados durante o exame e a respectiva tomada da assinatura de um Termo de Consentimento.

Considerações éticas

Todas as informações e dados pessoais dos pacientes foram mantidos em absoluto sigilo, tendo o elemento identificatório codificado, preservando-se desta forma os sujeitos da pesquisa.

Considerando ainda, que não houve, nesta fase de coleta, tratamento e análise dos dados, um contato direto com os sujeitos envolvidos, portanto, limitando-se a observação e interpretação de dados, foi solicitado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade SEAMA o Certificado de Isenção, de conformidade com o que está previsto na Resolução 196 – CONEP.

Análise estatística

Para avaliar a associação entre a exposição ao fator de risco e a ocorrência de perda auditiva foi aplicado o teste do Qui-Quadrado seguido do teste do Odds Ratio conforme recomenda Kirkwood (1988). Para rejeição da hipótese nula foi previamente fixado o nível $\alpha = 0.05$. Todo o processamento estatístico foi suportado pelo software BioEstat versão 5.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os dados consolidados na Tabela 1, demonstram que 23.3% das crianças avaliadas apresentam algum nível de perda auditiva. Entre as que apresentaram níveis audiométricos subnormais o teste do Qui-Quadrado obteve p-valor $< 0.0001^*$, o qual é altamente significativo, indicando que houve tendência para “Perda Auditiva Conduvida” (22.8%), A estimação do intervalo de confiança (IC95%) mostrou que a prevalência pode variar entre 18% e 27%.

Tabela 1: Distribuição do diagnóstico da acuidade auditiva, (n=369).

Diagnóstico	Ocorrências	Percentual
Audição normal	283	76.7
Perda auditiva neurosensorial	2	0.5
Perda auditiva condutiva	84	22.8
Total	369	100.0

Fonte: Protocolo da pesquisa.

p-valor $< 0.0001^*$, Qui-Quadrado, GI =2

A Figura 1 expressa a distribuição dos casos de perda auditiva conforme o sexo dos estudantes. Revela que 45.3% dos casos foram identificados em meninos e que 54.7% em meninas.

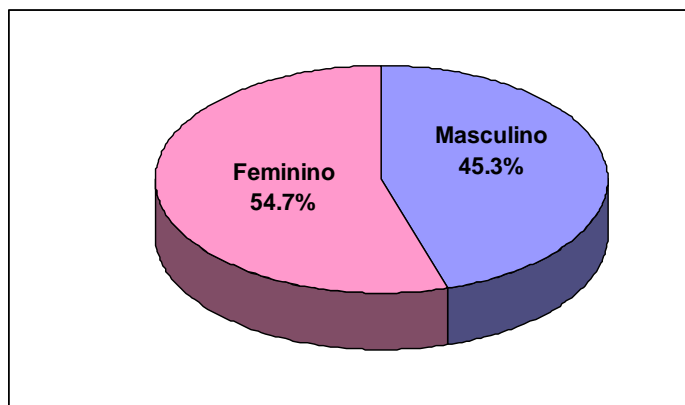


Figura 1: Distribuição dos casos de perda auditiva por sexo, considerando o total de casos (n=86).

Visto que a distribuição da perda auditiva apresentou diferença de 9,4% entre meninos e meninas, este estudo avaliou a probabilidade de haver uma tendência mais favorável para as meninas contraírem perda auditiva. Essa hipótese foi avaliada pelo teste do qui-quadrado, e o p-valor = 0.4504 que não é significativo indicando que a hipótese deve ser rejeitada, portanto concluiu-se que a perda auditiva independe do sexo, portanto, atinge igualmente a meninos e meninas.

Quando avaliado o grau de perda auditiva evidenciou-se que a mais freqüente foi a do tipo “Perda Auditiva Leve” que se revela com 22% de ocorrência, podendo atingir qualquer valor entre 17% e 26% considerando-se os limites mínimos e máximos do IC 95%. O teste do qui-quadrado (p-valor < 0.001*) foi estatisticamente significativo apontando para a conclusão que existe tendência para perda auditiva leve, conforme valores consolidados na Tabela 2.

Quando se analisa esse impacto na população atendida, considerando todos os alunos avaliados (n=369) evidencia-se que 22% apresentam perda auditiva leve, 1.1% moderada e 0.3% com perda profunda.

Tabela 2: Distribuição do grau da perda auditiva.

Grau da Perda Auditiva	Ocorrências	Entre os (n=86) com perda auditiva (%)	Na população (%)
Leve	81	94.2	22.0
Moderada	4	4.7	1.1
Severa	0	0.0	0.0
Profunda	1	1.2	0.3

Fonte: Protocolo da pesquisa.

p-valor < 0.001*, Qui-quadrado, GL = 3

A distribuição da perda auditiva considerando o lado da orelha evidenciou que 86% das lesões são bilaterais. O resultado mostrou significância estatística (p-valor < 0.0001*) para ocorrência de lesões em ambos os lados conforme mostra a Figura 2.

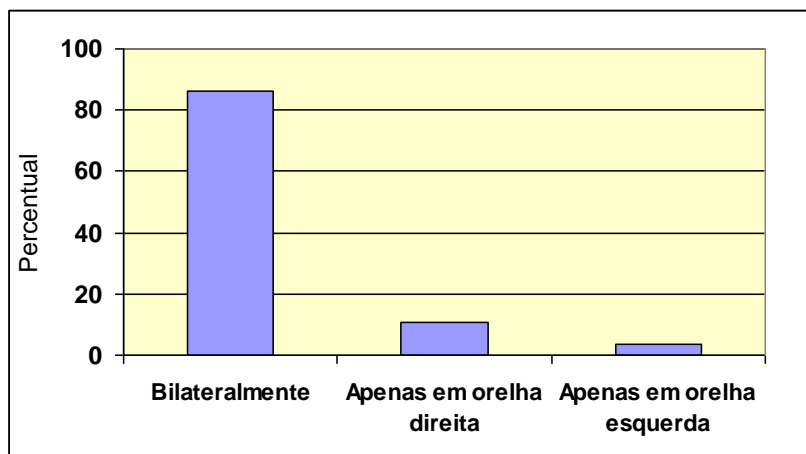


Figura 2: Distribuição da perda auditiva conforme o lado da orelha (n=86).

A ocorrência do uso de aparelhos de som portáteis entre todas as crianças avaliadas atingiu 75.3%, esta é uma tendência na população em estudo, visto que o teste do qui-quadrado apresentou p-valor <0.001, o qual é altamente significativo.

Tabela 3: Utilização freqüente de aparelhos de som portáteis (MP3, MP4, MP5, MP6, MP7, IPODS, etc.) entre todas as crianças avaliadas (n=369).

Utilizam freqüente	Ocorrência	Percentual
Utilizam	278	75.3
Não Utilizam	91	24.7
Total	369	100.0

Fonte: Protocolo da pesquisa.

p-valor < 0.001*, Qui-quadrado de Yates, GL = 1

A ocorrência do uso de aparelhos de som portáteis somente entre as crianças que apresentaram perda auditiva atingiu 97.7%, visto que o teste do qui-quadrado apresentou p-valor < 0.001, o qual é altamente significativo.

Tabela 4: Utilização freqüente de aparelhos de som portáteis (MP3, MP4, MP5, MP6, MP7, IPODS, etc.) somente entre as crianças que apresentaram perda auditiva (n=86).

Utilização freqüente	Ocorrência	Percentual
Utilizam	84	97.7
Não Utilizam	2	2.3
Total	86	100.0

Fonte: Protocolo da pesquisa.

p-valor < 0.001*, Qui-quadrado de Yates, GL = 1

Tabela 5. Avaliação do risco do uso de aparelhos de som em relação a perda auditiva em crianças

Utilizam freqüentemente aparelho de som portátil	Perda Auditiva	Audição Normal	Total
Sim	84 (30.2%)	194 (69.8%)	278
Não	2 (2.2%)	89 (97.8%)	91
Total	86 (23.3%)	283 (76.7%)	369

Fonte: protocolo da pesquisa

p-valor < 0.001*, Qui-quadrado de Yates, GL = 1

A avaliação do risco de perda em relação a utilização de aparelhos de som portáteis foi induzida pela observação que entre as crianças que utilizam esse tipo de aparelho a prevalência de perda auditiva (30.2%) apresenta proporções mais elevadas quando comparadas a crianças que não utilizam esse tipo de aparelho (2.2%). Para avaliar se a perda auditiva está associada a utilização desses aparelhos foi aplicado o teste do qui-quadrado o qual obteve p-valor < 0.001* o qual é altamente significativo, portanto, este estudo conclui, de forma inequívoca, que a utilização desses aparelhos está associada a perda auditiva em crianças.

Para avaliar a força da associação entre a utilização de aparelhos de som portáteis e a perda auditiva foi aplicado o teste do Odds Ratio conforme indica Ayres *et al.* (2007), este teste estatístico resultou num Odds Ratio = 19.2, com IC 95 variando entre 4.6 e 80. Esse resultado mostra que o risco de perda auditiva aumenta 19 vezes em crianças expostas a utilização frequente desse tipo de aparelho e que para cada grupo de 4 (quatro) crianças expostas ao fator de risco (o aparelho de som portátil) ocorrerá 1 (um) novo caso de perda auditiva.

CONCLUSÃO

Constata-se no presente estudo que de fato a Perda auditiva Infantil apresenta-se como uma preocupação extrema no campo da Fonoaudiologia, tendo em vista que a frequência de casos detectados no rastreamento realizado nos alunos da Escola Mauá do SESI-DR-AP em 2009 foi muito significativa, além do que o estudo constatou uma forte associação dos casos com a utilização de fones de ouvido. Tais evidências sugerem que os procedimentos de rastreamento das Deficiências Auditivas sejam implementadas como rotina, principalmente nas escolas infantis. Evidentemente que nos dias atuais estão disponibilizados recursos tecnológicos que permitem detectar de forma precisa essas patologias, contudo é imperativo que tais recursos possam ser disponibilizados de forma efetiva em todas as camadas sociais.

Palavras-Chave: Perda auditiva infantil. Amazônia. Brasil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRES, Manuel; AYRES JR, Manuel; AYRES, Daniel Lima; SANTOS, Alex de Assis Santos dos. **BioEstat 5: Aplicações estatísticas nas áreas das ciências biológicas e médicas.** 5ª ed. Belém-PA: Publicações Avulsas do Mamirauá, 2007. 361 p.
KIRKWOOD, Betty. **Essentials of Medical Statistics.** Blackwell. Science, 1988, 234 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008
MOMENSOHN-SANTOS, Tereza Maria; BRUNETTO-BORGIANNI, Lígia Maria; BRASIL, Lilian Alves. **Caracterização audiológica das principais alterações que acometem o sistema auditivo.** IN: Prática da audiologia clínica. RUSSO, Iêda Chaves Pacheco. (Orgs). 6ed São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Pedro; CASTRO, Fernanda; RIBEIRO, Almeida. **Surdez infantil.** Revista Brasileira de Otorrinolaringologia. 68(3): 417-23, 2002

RODRIGO LIMA COIMBRA

Endereço: Rua: Professor Tostes, 3073, Aptº 102, Bloco D.

Bairro: Buritizal - Macapá-Amapá.

CEP: 68.900-000

E-mail: rodrigolimacoimbra@hotmail.com

**DESEMPENHO ESCOLAR: AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS DE 1ª A 4ª SÉRIE DE
COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO ESTADO DO AMAPÁ**

SHEILA CRISTINA CUNHA MAUÉS¹
JOSENALDO MENDES SOUZA JUNIOR¹
RODRIGO LIMA COIMBRA¹
RUI JORNADAS KREBS²
RICARDO FIGUEIREDO
PINTO³

¹ Universidade Castelo Branco – UCB - RJ- Brasil

² Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC - SC -Brasil

³ Universidade do Estado do Pará – UEPA - PA-Brasil
sheilamaues@tvsom.com.br

RESUMO

Este estudo teve como objetivo avaliar o desempenho escolar de crianças remanescentes de quilombolas. Participaram 145 estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série) de comunidades Quilombolas, sendo, 55 do sexo feminino e 90 do sexo masculino. Foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar que avaliou as capacidades fundamentais para a escrita, aritmética e leitura, classificando-os em superior, médio e inferior. Os resultados revelaram diferença significativa indicando que o menor desempenho foi verificado para o sexo masculino e para a quarta série do ensino fundamental. Conclui-se que estudos sobre dificuldade de aprendizagem sejam ampliados, haja vista que sua incidência, independentemente das causas, é muito alta e sua presença ocasiona prejuízos para a criança, para a família, para o sistema educacional, para o país e para os profissionais que atuam na educação.

INTRODUÇÃO

O período da aprendizagem formal inicia-se pela aquisição de habilidades básicas como leitura, escrita e cálculo. É mediante estas que se apoiarão todos os demais conhecimentos a serem incorporados posteriormente (Nunes, 1995). Desta forma e principalmente a partir deste momento, a escola passa a ser o espaço privilegiado de aprendizagem (Soares, 2009).

É comum que as crianças enfrentem problemas de ordens diversas nos primeiros anos de escolarização, existe neste período uma gama de fatores de ordem interna e externa, tanto próprio do indivíduo quanto da escola ou do seu ambiente, capazes de interferir na aprendizagem e constituírem obstáculos à integração do pensar, sentir, falar, ouvir e agir. É na sala de aula que as dificuldades para aprender se concretizam, tornando, assim, comum que as mesmas sirvam de laboratório para investigação e ensaios de avaliação da aprendizagem e mesmo para práticas de intervenção (Greene, 1995; Ervin et al., 1998).

Segundo (Rebelo,1993), as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos, ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização referentes à captação ou assimilação dos conteúdos propostos. A característica principal de uma dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento, ou desempenho, em atividades de leitura, escrita ou cálculo matemático apresentado por escolares em relação ao que se poderia esperar de acordo com sua inteligência e oportunidades (Smith e Strick, 2001).

O desenvolvimento da leitura é um processo complexo e por intermédio dele é permitido que sejam extraídas informações gráficas a partir de um enunciado, de forma a compreendê-lo e a reconstruir seu significado. Segundo (Pinheiro,1994) as habilidades necessárias para se iniciar os processos de leitura e escrita, encontram-se bastante desenvolvidos nas crianças por volta dos cinco anos. Nesta idade, a

criança pode entender e falar muitas palavras, o que significa que já possui muitas unidades em seu sistema de reconhecimento auditivo e no sistema de produção da fala, além de já dispor dos processos gramaticais necessários para compreensão e produção da fala. À medida que as crianças avançam nas séries escolares aumenta o número de palavras que dominam. Essa familiaridade torna mais fácil o reconhecimento das mesmas e o número de erros torna-se então, menor. Quanto maior o léxico da criança mais eficiente será o processamento de sua fala (Smith e Strick, 2001). Outro processo importante e base do desempenho escolar é a escrita ou comunicação por meio de signos visuais (Bossa, 2002). Trata-se de um processo complementar da leitura, embora ambas não apresentem níveis homogêneos. Tanto quanto a leitura, a escrita é essencial para que o indivíduo tenha acesso aos saberes acumulados historicamente (Cunha, 2000). Para aprender a escrever é preciso associar letras e sons correspondentes, organizar, seqüenciar e encadear esta corrente sonora (Martins, 2009).

Os conhecimentos e as habilidades matemáticas fazem parte da vida do ser humano desde muito cedo, oportunizados tanto por tarefas habituais quanto por aquelas oriundas de demandas sociais. A capacidade da criança de se apropriar do cálculo pode ser entendida como uma operação ou uma série delas, que tem como objeto os números. Às habilidades necessárias para a aquisição do cálculo associam-se capacidade de compreensão da linguagem, capacidade de leitura, capacidade de escrita e capacidade para revisualizar palavras associada à capacidade de ortografia. De acordo com (Guerra, 2002) estudos sobre a escrita e cálculo são encontrados em menor quantidade que os estudos sobre leitura, provavelmente pelo fato de que sejam processos menos utilizados, pela maioria dos seres humanos ou ainda pelo fato da leitura ser considerada a base para que a escrita e cálculo se estruturam.

Com base no exposto acima, este estudo teve como objetivo avaliar o desempenho escolar de crianças remanescentes de quilombolas de ambos os sexos na faixa etária de 07 a 10 anos, estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série) através da verificação do nível básico das habilidades em escrita, leitura e aritmética.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 145 crianças de ambos os sexos, com idade entre 7 a 10 anos, alunos do primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª série) de comunidades Quilombolas do Estado do Amapá, selecionados após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão de 164 que correspondem ao total de alunos sendo, 55 do sexo feminino e 90 do sexo masculino.

Entende-se como comunidades Quilombolas, local de refúgio dos escravos no Brasil, em sua maioria afrodescendentes negros e mestiços (IMENA: 2008).

Instrumentos

Todos os participantes foram avaliados por meio do Teste de Desempenho Escolar TDE (Stein, 1994), instrumento psicométrico brasileiro que avalia de maneira objetiva as capacidades básicas para o desempenho escolar, nas áreas de escrita, aritmética e leitura, além do total por série, classificando o desempenho em superior, médio e inferior com exceção da 1ª série que foi classificada em quatro níveis, superior, médio superior, médio inferior e inferior, a fim de que não ficassem agrupados em intervalos muito grandes.

O teste é composto por três subtestes: escrita (escrita do nome próprio e de palavras isoladas sob a forma de ditado), aritmética (solução oral de problemas e cálculo de operações aritméticas por escrito) e leitura (reconhecimento de palavras isoladas do contexto). Para as séries avaliadas, tem-se a seguinte classificação para a pontuação de acertos: 1ª série (superior: ≥ 90 ; médio superior: 55-89; médio inferior: 9-54; inferior: ≤ 8), 2ª série (superior: ≥ 106 ; médio: 87-105; inferior: ≤ 86), 3ª série (superior: ≥ 113 ; médio: 102-112; inferior: ≤ 101) e 4ª série (superior: ≥ 122 ; médio: 112-121; inferior: ≤ 111),

Procedimento

Primeiramente foi realizado um contato com as escolas da rede pública de ensino fundamental situadas nas comunidades Quilombolas do Estado do Amapá. Em cada escola foram realizados, primeiramente, contatos com a direção a fim de explicar os objetivos do projeto de pesquisa e as possíveis contribuições para a população estudada. Em seguida, foram solicitadas marcações de reuniões ordinárias a princípio com os Agentes Comunitários de Saúde das comunidades a fim de identificar a faixa etária, gênero e etnia das crianças através da Ficha dos Agentes Comunitários de Saúde e posteriormente com os pais e/ou responsáveis, para que fossem esclarecidos os procedimentos da pesquisa e solicitar, aos interessados, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme critérios do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ensino e Pesquisa do Estado do Amapá - IEPA. Após a assinatura dos termos foram agendados o dia e hora para a aplicação do protocolo.

Iniciou-se a coleta dos dados, aplicando-se o TDE – Teste de Desempenho Escolar em sessões individuais com os participantes e mediante auxílio de dois professores devidamente treinados e o pesquisador.

Os dados coletados foram analisados e interpretados, procedendo-se com a estatística descritiva para caracterizar a amostra, o Teste t de Student para comparar os dados quantitativos de duas amostras, e o teste do Qui-quadrado para comparar as médias de diferentes amostras para os dados qualitativos, a análise de variância de um critério para comparar mais de duas amostras e a correlação linear de Pearson para verificar a associação entre variáveis. Adotou-se um nível de significância de p menor ou igual a 0.05.

RESULTADOS

Tabela 1 - Análise de variância de um critério para as pontuações obtidas nos três conteúdos nas quatro séries.

Série	F	P	Esc. X Arit.		Esc. X Leit.		Arit. X Leit.	
			Q	P	Q	P	Q	P
Primeira	25.39	<0.01*	1.22	n.s.	8.05	<0.01	9.27	<0.01
Segunda	28.98	<0.01*	1.68	n.s.	8.37	<0.01	10.05	<0.01
Terceira	686.62	<0.01*	6.67	<0.01	41.68	<0.01	48.35	<0.01
Quarta	104.37	<0.01*	4.18	<0.05	15.23	<0.01	141.41	<0.01

Na tabela 1 constata-se que ocorreram diferenças significativas entre as pontuações obtidas em cada série estudada e nos três domínios analisados, a escrita, a aritmética e a leitura. Nela pode-se observar que na primeira e segunda série, a pontuação é significativamente mais elevada na leitura que na escrita e na aritmética. Já na terceira e quarta série, a pontuação é significativamente mais elevada na leitura que na escrita e na aritmética e pontuação significativamente mais elevada na escrita que na aritmética. Estes achados sugerem que a leitura é o principal componente de estudo das crianças nas quatro séries de ensino analisadas, enquanto a aritmética é aquele que tem menor peso na formação das crianças dessas séries de ensino

Tabela 2 - Número de sujeitos de acordo com a classificação nos diferentes conteúdos na primeira série.

Variável	Superior	Médio Superior	Médio Inferior	Inferior	X ²	P
Escrita	0	6	28	20	36.37	<0.01*
Aritmética	2	1	16	35	56.07	<0.01*
Leitura	4	13	26	11	18.74	<0.01*
X ²	0.64	10.90	3.54	13.36	---	---
P	0.15	<0.01*	0.17	<0.01*	---	---

analisadas.

Tabela 3 - Número de sujeitos de acordo com a classificação nos diferentes conteúdos na segunda série.

Variável	Superior	Médio	Inferior	X ²	P
Escrita	0	14	28	28.00	<0.01
Aritmética	3	15	24	15.86	<0.01
Leitura	0	15	27	26.14	<0.01
X ²	0.51	0.05	0.33	---	---
P	0.24	0.98	0.85	---	---

Nas tabelas 2 e 3 os resultados apresentados são semelhantes. Pode-se observar diferença significativa quanto aos índices obtidos em cada conteúdo investigado, para alunos da primeira série. Nela observa-se que na escrita, o nível médio inferior e inferior apresentou números significativamente maiores de sujeitos que no nível médio superior e superior (sem nenhum sujeito). Para a aritmética houve um número significativamente maior de sujeitos nos níveis inferior e médio inferior que nos demais níveis. Para a leitura verificou-se um número significativamente maior de sujeitos no nível médio inferior que nos demais níveis. Quanto ao nível médio superior verificou-se que este foi significativamente mais presente na leitura que nos demais

conteúdos, e que o nível inferior foi significativamente mais comum na aritmética que nos demais conteúdos.

Tabela 4 - Número de sujeitos de acordo com a classificação nos diferentes conteúdos na terceira série.

Variável	Superior	Médio	Inferior	X ²	P
Escrita	1	11	19	15.74	<0.01
Aritmética	0	16	15	15.54	<0.01
Leitura	1	14	16	12.84	<0.01
X ²	0.51	0.93	0.52	---	---
P	0.24	0.63	0.77	---	---

Para as crianças da terceira série, na tabela 4 observa-se que para a escrita o nível inferior foi significativamente mais comum que os demais níveis; para a aritmética e leitura o nível médio e inferior foi significativamente mais comum que o superior.

Tabela 5 - Número de sujeitos de acordo com a classificação nos diferentes conteúdos na quarta série.

Variável	Superior	Médio	Inferior	X ²	p
Escrita	4	4	10	4.00	0.14
Aritmética	0	6	12	12.00	<0.01
Leitura	5	5	8	1.00	0.61
X ²	1.00	0.93	0.80	---	---
P	0.01*	0.63	0.67	---	---

Na tabela 5, a aritmética apresenta nível inferior significativamente mais comum que os demais níveis e que o nível médio foi significativamente mais comum que o superior (sem sujeitos). Na escrita e leitura o nível superior foi significativamente mais comum que na aritmética.

Tabela 6 - Correlação linear de Pearson entre as variáveis da amostra.

Correlação	R	R ²	T	p
Idade X Escrita	0.62	0.38	9.45	<0.01*
Idade X Aritmética	0.63	0.40	9.80	<0.01*
Idade X Leitura	0.55	0.31	7.95	<0.01*
Idade X Total de pontos	0.61	0.37	9.18	<0.01*
Escrita X Aritmética	0.82	0.63	17.11	<0.01*
Escrita X Leitura	0.76	0.58	14.17	<0.01*
Aritmética X Leitura	0.67	0.44	10.70	<0.01*

Do ponto de vista da correlação, a tabela 6 evidencia a ocorrência de fortes correlações entre as variáveis analisadas. Nela se pode observar correlação significativa entre a idade e a escrita, entre a idade e a aritmética, entre a idade e a leitura, entre a idade e o total de pontos alcançados, entre a escrita e a aritmética, entre a escrita e a leitura e entre a aritmética e a leitura. Como se pode observar, o aumento na idade levou a aumentos significativos nas pontuações em escrita, em aritmética, em leitura e na pontuação total. Níveis elevados na escrita levaram a níveis elevados na aritmética e na leitura e por último, níveis elevados na aritmética levaram a níveis elevados na leitura.

DISCURSSÃO

Partindo-se do pressuposto de que estudos sobre os processos de leitura, escrita e cálculo, baseados na abordagem do processamento de informação ainda são recentes no Brasil, este trabalho visou contribuir para uma melhor compreensão dos aspectos que envolvem os padrões de desempenho de crianças no que diz respeito à aprendizagem de competências básicas como a leitura, aritmética e a escrita. (Smith e Strick ,2001)

O desempenho escolar pode ser entendido como uma tentativa de avaliar o quanto uma escola consegue acompanhar os conteúdos propostos para a série a qual pertence. Neste estudo ele foi avaliado por meio do TDE na busca de qualificar o desempenho dos escolares nas competências básicas da linguagem que são códigos de comunicação importantes para a vida do ser humano em sociedade.

Observou-se que de forma geral, crianças com pior desempenho nas habilidades básicas, apresentam de modo significativo, maior dificuldade tanto na discriminação quanto na rapidez da execução da tarefa, em relação aos demais tipos de desempenho. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de aspectos maturacionais relativos ao desempenho, envolvendo as redes de conexão neuronal responsável pela maior competência. (Selikowitz,2001)

A leitura implica num processo de “analogia léxica”, no qual o sujeito busca uma palavra conhecida com base na pronúncia da palavra não familiar. Dessa forma, crianças que possuem maior facilidade para desenvolver esse processo mecânico, são aquelas que irão ler melhor, e conseqüentemente, irão reconhecer mais facilmente palavras. (Capellini, 2005)

Em relação ao subteste de escrita do TDE, os resultados obtidos apontam uma associação entre o melhor desempenho neste subteste e maior porcentagem de acerto no reconhecimento de palavras.

Partindo do pressuposto de que as capacidades para ler e escrever são competências interligadas, ou seja, para se escrever é necessário que a palavra faça parte do repertório de grafemas que a criança “conhece”, presume-se que quando ela escreve, é capaz de ler o que está escrevendo. Dessa forma, pode-se considerar que os resultados obtidos, no subteste de escrita, corroboram com essas expectativas, visto que, no subteste de leitura, os resultados encontrados foram semelhantes; ou seja, crianças que melhor lêem e escrevem, reconhecem, com mais rapidez as palavras. Levando-se em consideração, que o processo de decodificação para a leitura é mais facilmente aprendido pela criança, do que o processo de codificação para a escrita. De acordo com (Pinheiro,1994), é esperado que os sujeitos com melhores resultados no subteste de escrita, tenham também apresentado bom desempenho na leitura. Segundo essa mesma autora, o processo de leitura, por requerer apenas o conhecimento ortográfico, não exige do leitor o domínio da escrita. No entanto, para o processo de escrita, é necessário é que o sujeito tenha domínio da ortografia para que possa escrever a palavra. (Proença,2002)

Os resultados encontrados no subteste de aritmética do TDE são equivalentes aos obtidos nos subtestes de leitura e escrita, ou seja, as crianças que obtiveram melhor desempenho na aritmética, reconheceram em maior porcentagem as palavras. Dessa forma, ao analisarmos os resultados dos três subtestes, percebe-se que há uma correspondência direta entre o melhor desempenho no TDE e a capacidade da criança no reconhecimento de palavras. A maior capacidade da criança nas tarefas de ler, escrever e realizar operações aritméticas pode ser compreendida em função do maior desenvolvimento de meta-regras na execução destas tarefas o que implica

em economia de energia pelo cérebro, por meio da utilização de rotas mais rápidas. (Rebelo,1993)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos no estudo revelam um número elevado de alunos com baixos rendimentos, o que representa um estado crítico da educação formal a eles proporcionada. Se de fato apenas podemos entender dificuldades quando olhamos para o processo ensino-aprendizagem, parece urgente que políticas educacionais possam se ocupar melhor da questão da dificuldade de aprendizagem, exigindo, sem dúvidas, um grande esforço do sistema educacional. Quanto mais precoce for à identificação, por parte dos educadores, das alterações referentes aos atos de ler, escrever e calcular, melhor se estabelecerá sua prática pedagógica, pois questões que permeiam a sala de aula como o fracasso escolar, a repetência e a evasão escolar podem ser minimizadas, a partir do oferecimento de melhores condições no atendimento e diagnóstico destes déficits.

A identificação de que o maior número de escolares, neste estudo, com dificuldade de aprendizagem está na quarta série nos faz refletir sobre como alunos, que apresentam problemas em sua aprendizagem escolar, conseguem acompanhar situações de ensino-aprendizagem mesmo sem ter conseguido, ao longo das séries, superar suas dificuldades, criando, desta forma, uma lacuna na compreensão de como o professor que ao mesmo tempo, “sabe” identificar o aluno com alterações na aprendizagem não “sabe”, ou não “consegue”, ajudar este aluno a superar suas falhas pedagógicas.

Este estudo remete à necessidade de considerar que o professor que atua com crianças que estão em fase de desenvolvimento neurológico, cognitivo e lingüístico merece formação continuada para o entendimento das relações bio-psico-sociais envolvidas na ocorrência do desenvolvimento acadêmico normal destas crianças, pois somente assim conseguiremos uma participação efetiva destes profissionais, não apenas na identificação precoce dos problemas de aprendizagem de origem pedagógica ou social, como também na sua participação em equipes de profissionais que realizam diagnóstico para verificação de disfunção neuropsicológica, o que muito contribuiria para a diminuição de “rótulos” sobre os problemas escolares, bem como para um maior aproveitamento destas crianças em sala de aula.

Portanto, é preciso que estudos sobre dificuldade de aprendizagem sejam ampliados, já que sua incidência, independentemente das causas, é muito alta. Na opinião de (Bossa, 2002), há uma necessidade em se avançarem esses estudos no Brasil em decorrência dos prejuízos que ocasionam para a criança, para a família, para o sistema educacional, para o país e para os profissionais que atuam na educação.

REFERÊNCIAS

1. BOSSA, N. A. (2002). **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas.
2. CAPELLINI, S. A. (2005) **Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem**. Segundo Congresso hispano-português de Psicologia. Disponível em <http://www.fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/capellini/capellini.htm>. Acesso em 04/8/2009.

3. CUNHA, J. A. (2000). **Psicodiagnóstico V**. Porto Alegre: Artes Médicas. ERVIN, R. A. et al. (1998). Classroom-based functional and adjunctive assessments: proactive approaches to intervention selection for adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *J. Appl. Behav. Anal.*, v.31, n.1, p.65-78.
4. GREENE, R. W. et al. (1995). **Students with ADHD in school classrooms: teacher factors related to compatibility, assessment, and intervention**. *School Psychology Review*, v.24, n.1, p.81-93.
5. GUERRA, L. B. (2002). **A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria – modos de fazer**. Rio de Janeiro: Enelivros.
6. IMENA. Instituto de Mulheres Negras do Estado do Amapá, 2005;
7. MARTINS, V. **Estratégias de aprendizagem**. Disponível em <http://www.eduquenet.net/estrategias.htm>. Acesso em 01/8/2009.
8. PAIN, S. (1995). **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.
9. PATTO, M. H. S. (1993). **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz.
10. PINHEIRO, A. M. V. (2005) **Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelos professores**. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 14(3), 537- 551.
11. PROENÇA, M. (2002). **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.
12. REBELO, J. A. S. (1993). **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Portugal: Edições Asa.
13. SELIKOWITZ, M. (2001). **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Revinter.
14. SOARES, M. (2005) **Alfabetização: acesso a um código ou acesso á leitura**. ONG Leia Brasil. Disponível em http://www.leiabrasil.org.br/leiacomentebiblioteca_derrubada.htm. Acesso em 04/8/2009.
15. STEIN, L. M. (1994). **Teste de Desempenho Escolar: Manual para Aplicação e Interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
16. WEISS, M.L.L. (1992). **Psicopedagogia Clínica**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Palavras-Chave: avaliação, aprendizagem, desempenho escolar
Rua São José, n 2553 Bairro: Central, CEP 68900-110, fone (xx96) 3222-6557/9126-2812 – sheilamaues@tvsom.com.br

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo A:	Teste de Desempenho Escolar	70
Anexo B:	Subteste de Escrita – frente	71
Anexo C:	Subteste de Escrita – verso	72
Anexo D:	Subteste de Aritmética	73
Anexo E:	Subteste de Aritmética	74
Anexo F:	Subteste de Aritmética	75
Anexo G:	Subteste de Aritmética	76
Anexo H:	Subteste de Aritmética	77
Anexo I:	Subteste de Aritmética	78
Anexo J:	Subteste de Aritmética	79
Anexo L:	Subteste de Leitura	80
Anexo M:	Crivo para a Correção do Subteste de Aritmética	81
Anexo N:	Subteste de Leitura	82
Anexo O:	Lista de Palavras do Subteste de Escrita	83
Anexo P:	Lista de Palavras do Subteste de Escrita	84

ANEXO A – Teste de Desempenho Escolar

LMS.01.8

ANEXO B – Subteste de Escrita

Subteste de Escrita

Nome: _____

01. _____ 09. _____

02. _____ 10. _____

03. _____ 11. _____

04. _____ 12. _____

05. _____ 13. _____

06. _____ 14. _____

07. _____ 15. _____

08. _____ 16. _____

17. _____ 26. _____

18. _____ 27. _____

19. _____ 28. _____

20. _____ 29. _____

21. _____ 30. _____

22. _____ 31. _____

23. _____ 32. _____

24. _____ 33. _____

25. _____ 34. _____

Escore Bruto (EB): _____

ANEXO D – Subteste de Aritmética

Subteste de Aritmética

Parte Oral:

1. _____

2. _____

3. _____

Score Bruto (EB): _____

Parte Escrita:

01

$1 + 1 =$

02

$4 - 1 =$

03

$$\begin{array}{r} 6 \\ + 3 \\ \hline \end{array}$$

04

$$\begin{array}{r} 5 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$$

Subtotal: _____

ANEXO E - Subteste de Aritmética

$$\begin{array}{r} \boxed{05} \quad 19 \\ - 3 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \boxed{06} \quad 28 \\ - 12 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \boxed{07} \quad 17 \\ 21 \\ + 40 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \boxed{08} \quad 75 \\ + 8 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \boxed{09} \quad 43 \\ - 18 \\ \hline \end{array}$$

Subtotal: _____

ANEXO F - Subteste de Aritmética

10

$4 \times 2 =$

11

$6 : 3 =$

12

$$\begin{array}{r} 23 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$$

13

$$\begin{array}{r} 452 \\ 137 \\ + 245 \\ \hline \end{array}$$

14

$$\begin{array}{r} 401 \\ - 74 \\ \hline \end{array}$$

15

$1230 + 150 + 1620 =$

Subtotal: _____

ANEXO G - Subteste de Aritmética

16 3415
 - 1630

17 12
 x 15

18 72 : 8 =

19 968 : 6 =

20 823 x 96 =

Subtotal: _____

ANEXO H - Subteste de Aritmética

21

$$\text{R\$ } 1000,00 - \text{R\$ } 945,50 =$$

22

$$6630 : 65 =$$

23

$$\frac{1}{2} = \frac{\quad}{4}$$

24

$$\frac{2}{3} - \frac{1}{3} =$$

25

$$\frac{1}{2} \text{ h} = \underline{\quad} \text{ min}$$

Subtotal: _____

ANEXO I - Subteste de Aritmética

26 $\frac{3}{4} + \frac{2}{8} =$

27 $(3007 - 1295) + 288 =$

28 Qual é o maior $\frac{3}{4}$ ou $\frac{7}{8}$?

29 $\frac{21}{5} \times \frac{10}{3} =$

30 $4 : 5 =$

Subtotal: _____

ANEXO J - Subteste de Aritmética

31 $\frac{3}{10} : \frac{2}{4} =$

32 $6^2 =$

33 $(6)^2 + (3)^3 =$

34 $(-5) + (+9) =$

35 $(-4) \times (-8) =$

Subtotal: _____

Escore Bruto (EB): _____

ANEXO L – Subteste de Leitura

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabrunhado excepcional ricochetear saguões

Escore Bruto (EB): _____

ANEXO M – Crivo para a Correção do Subteste de Aritmética

TDE

TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR
Lilian Milnitsky Stein

Crivo para a correção do Subteste de Aritmética

Parte Oral

1. Qual é maior, 42 ou 28? **42**
2. Se você tinha 3 balas e ganhou mais 4, com quantas você ficou? **7**
3. João tinha 9 figurinhas, ele perdeu 3. Com quantas figurinhas ele ficou? **6**

Parte Escrita

OBS: Um item pode apresentar mais de uma forma de respostas consideradas corretas, as quais são apresentadas neste crivo quando for o caso. Todas as outras respostas diferentes daquelas, apresentadas a seguir, são consideradas incorretas.

- | | |
|----------|---|
| 01) 2 | 19) 161,3 ou 161 r:2 |
| 02) 3 | 20) 79008 |
| 03) 9 | 21) 54,50 Vírgula fora do lugar ou ausência de vírgula é incorreto. |
| 04) 2 | |
| 05) 16 | 22) 102 |
| 06) 16 | 23) 2 |
| 07) 78 | 24) 1/3 ou 3/9 |
| 08) 83 | 25) 30 |
| 09) 25 | 26) 1 ou 8/8 |
| 10) 8 | 27) 2000 |
| 11) 2 | 28) 7/8 |
| 12) 69 | 29) 14; 210/15; 70/5 ou 42/3 |
| 13) 834 | 30) 0,8 |
| 14) 327 | 31) 12/20 ou 0,6 ou 6/10 ou 3/5 |
| 15) 3000 | 32) 36 |
| 16) 1785 | 33) 63 |
| 17) 180 | 34) 4 |
| 18) 9 | 35) 32 |



2007, Casa do Psicólogo®

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade. Todos os direitos reservados.
Rua Simão Álvares, 1020 - Vila Madalena - CEP 05417-020 - São Paulo-SP
Tel.: (11) 3034-3600 - www.casado psicologo.com.br

ANEXO N – Subteste de Leitura

TDE

TESTE DE DESEMPENHO ESCOLAR
Lilian Milnitsky Stein

Subteste de Leitura

pato mato vela fita medo nata lobo janela minha
saco garra caju sapato osso agulha caminhão agora
tijolo acordar costas tamanho mel arte isca
armadura moeda bandeja palavra aplicado trevo floresta
globo projeto atlas querido guitarra campo bruto
tempestade pingado exausto abusar garagem hospedaria
trouxe azedo chocalho durex explicação nascimento
sucesso rapidez luxuoso rescindido lençóis aeronáutica
quiosque repugnante isqueiro hipócrita advogado
perseverança atmosfera coalhada marsupiais vangloriar
acabrunhado excepcional ricochetear saguões



2007, Casa do Psicólogo®

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra para qualquer finalidade.
Todos os direitos reservados.

Rua Simão Álvares, 1020 - Vila Madalena - CEP 05417-020 - São Paulo-SP
Tel.: (11) 3034-3600 - www.casadopsicologo.com.br

ANEXO O – Lista de Palavras do Subteste de Escrita

Ficha do Examinador
Frases Correspondentes à Lista de Palavras
do Subteste de Escrita - TDE

Palavra	Frase
01. ver	O menino quer <i>ver</i> o filme.
02. apenas	O jogador marcou <i>apenas</i> um gol.
03. toca	A <i>toca</i> dos ratos é pequena.
04. mais	Maria tem <i>mais</i> bonecas que Ana.
05. favor	Faça-me um <i>favor</i> .
06. rápida	A viagem de avião foi <i>rápida</i> .
07. martelada	João deu uma <i>martelada</i> no prego.
08. quebramento	Houve <i>quebramento</i> de árvores durante o temporal.
09. desconhecido	O homem era <i>desconhecido</i> naquela cidade.
10. efetivo	O remédio foi <i>efetivo</i> para acalmar a dor.
11. coletividade	A festa do bairro será feita pela <i>coletividade</i> .
12. baile	As pessoas dançaram durante o <i>baile</i> .
13. bica	A água da <i>bica</i> é gostosa.
14. soturno	O homem ficou <i>soturno</i> ao receber a má notícia.
15. varonil	O soldado do filme é <i>varonil</i> .
16. revolto	O mar ficou <i>revolto</i> depois da chuva.
17. balanço	A menina brinca no <i>balanço</i> da praça.

ANEXO P – Lista de Palavras do Subteste de Escrita

Palavra	Frase
18. digerir	Mastigar bem ajuda a <i>digerir</i> os alimentos.
19. composição	Os alunos fizeram uma <i>composição</i> sobre a natureza.
20. consolado	O rapaz reprovado foi <i>consolado</i> pelos colegas.
21. fortificação	Os soldados estão protegidos na <i>fortificação</i> .
22. calafrio	Um <i>calafrio</i> fez estremecer o corpo da moça.
23. cristalizar	O frio pode <i>cristalizar</i> a água.
24. legitimidade	O voto deu <i>legitimidade</i> ao presidente.
25. destampar	<i>Destampar</i> a panela esfria a comida.
26. industrialização	As máquinas ajudam na <i>industrialização</i> do país.
27. elmo	O <i>elmo</i> cobria o rosto dos cavaleiros.
28. prestigioso	O líder da turma é <i>prestigioso</i> .
29. comercializar	O fazendeiro leva o gado para <i>comercializar</i> na feira.
30. ajuizar	Você deve <i>ajuizar</i> o caso na justiça.
31. discriminativa	A cor é <i>discriminativa</i> da raça.
32. impetuosidade	O motorista entrou na garagem com <i>impetuosidade</i> .
33. similaridade	A <i>similaridade</i> entre as irmãs gêmeas é muito grande.
34. preguiça	A <i>preguiça</i> não permitiu que o menino se levantasse cedo.