



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM SAÚDE**

**DULCINEA BANDEIRA SOARES TIMBÓ**

**ADAPTAÇÃO CULTURAL, TRADUÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA ELORS  
(EARLY LEARNING OBSERVATION AND RATING SCALE)**

**FORTALEZA**

**2018**

DULCINEA BANDEIRA SOARES TIMBÓ

ADAPTAÇÃO CULTURAL, TRADUÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA ELORS  
(EARLY LEARNING OBSERVATION AND RATING SCALE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Saúde, do Centro Universitário Christus, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Melissa Medeiros.

FORTALEZA

2018

TIMBÓ, Dulcinea Bandeira Soares.

Orientadora: Dra. Melissa Medeiros.

Adaptação Cultural, Tradução e Validação da Escala ELORS (Early Learning Observation and Rating Scale). Dulcinea Bandeira Soares, 2017.

Total de folhas: 122

Dissertação Mestrado Ensino em Saúde – Centro Universitário Christus.  
Fortaleza/Ce, 2017.

Observação e Diagnóstico na Aprendizagem Precoce. Centro Universitário Christus.  
Fortaleza/Ce, 2017.

DULCINEA BANDEIRA SOARES TIMBÓ

ADAPTAÇÃO CULTURAL, TRADUÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA ELORS  
(EARLY LEARNING OBSERVATION AND RATING SCALE)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino em Saúde, do Centro Universitário Christus, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Melissa Medeiros.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA:

---

Dr<sup>a</sup>. Melissa Medeiros  
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)

---

Dr. Kristopherson Lustosa Augusto  
Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS)

---

Gilmara Holanda da Cunha  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Por Ele e somente com Ele, caminhei até aqui... continuo...

## AGRADECIMENTOS

*“De caminho para Jerusalém, passava Jesus pelo meio de Samaria e da Galileia. Ao entrar numa aldeia, saíram-Lhe ao encontro dez leprosos, que ficaram de longe e Lhe gritaram, dizendo: Jesus, Mestre, compadece-Te de nós! Ao vê-los, disse-lhes Jesus: ide e mostrai-vos aos sacerdotes. Aconteceu que, indo, eles foram purificados. Um dos dez, vendo que fora curado, voltou, dando glória a Deus em alta voz, e prostrou-se com o rosto em terra aos pés de Jesus, agradecendo-Lhe; e este era samaritano. Então, Jesus lhe perguntou: Não eram dez os que foram curados? Onde estão os nove? Não houve, porventura, quem voltasse para dar glória a Deus, senão este estrangeiro? E disse-lhe: Levanta-te e vai; a tua fé te salvou.”* **Lucas 17. 11- 19**

A gratidão promove a humildade. O ato de retornar e agradecer deixa cair por terra o egocentrismo. Portanto, meus sinceros agradecimentos ao Dr. Marcos Kubrusly e Dr<sup>a</sup>. Dilene Rodrigues, meus primeiros e contínuos incentivadores, a ingressar no programa de Mestrado Ensino em Saúde, aos médicos entrevistadores, Dr. Arnaldo e Dr<sup>a</sup>. Lia Sanders, que tão bem compreenderam a minha proposta e preocupação com a saúde mental das crianças e seus déficits de aprendizagem, à Dr<sup>a</sup>. Áurea Frota, pela flexibilidade e estímulo, para que a Pós-graduação em Neuroeducação caminhasse de forma paralela ao Mestrado e sem prejuízos para ambos, ao Magnífico Reitor deste Centro Universitário, Dr. José, pela acolhida, compreensão e estímulo à minha formação continuada, à Dr<sup>a</sup>. Cláudia Oliveira, coordenadora do Mestrado, pela sensibilidade e adequação da metodologia, para melhor atender às limitações e necessidades das pedagogas em meio à educação médica, às queridas coordenadoras executivas, Cláudia e Karla, pela escuta e pronto atendimento, pela querida acadêmica de Medicina e aluna da Iniciação Científica Raquel Dantas, pela ajuda e suporte na pesquisa e, especialmente, à Dr<sup>a</sup>. Melissa Medeiros, que, durante este processo, tem desempenhado papel fundamental de orientadora e amiga, com profissionalismo, serenidade, sensibilidade e carinho.

A gratidão não é apenas a mais rica das virtudes; mas, sim, a mãe de todas as outras. Agradecer é preciso!

## PRÓLOGO I

“Pensava que escrevia por timidez, por não saber falar, pelas dificuldades de encarar a verdade enquanto ardia, arvorava, arfava. Há muitos que ainda acreditam que começaram a escrever pela covardia de abrir a boca. Nas cartas de amor, por exemplo, eu me declarava para quem gostava pelo papel, e não pela pele, ainda que o caderno seja pele de um figo. O figo, assim como a literatura, é descascado com as unhas, dispensando facas e canivetes. Não sei descascar laranjas e olhos com as unhas, e sim com os dentes. Com as mãos, sei descascar a boca do figo e o figo da boca, mais nada. Acreditei mesmo que escrever era uma fuga, pedra ignorada, silêncio espalhado, um subterfúgio, que não estava assumindo uma atitude e buscava me esconder, me retraindo, me diminuir. Mas não. Escrever é queimar o papel de qualquer forma. Desde o princípio, foi a maior coragem, nunca uma desistência, nunca um recuo, e sim avanço e aceitação. Deixar de falar de si para falar como se fosse o outro. Deixar a solidão da voz para fazer letra acompanhada, emendada, uma dependendo da próxima garfada para alongar a respiração. Baixa-se o rosto para levantar o verbo. É necessário mais coragem para escrever do que falar, porque a escrita não depende só de ti. Nasce no momento em que será lida”.

*Fabrcio Carpinejar*

## PRÓLOGO II

Afirmar que todos os seres humanos nascem com “inteligência” em nivelamento é desconsiderar a existência das Ciências Cognitivas, bem como os fatores e circunstâncias que favorecem ou não o ato de aprender.

“Se sempre houvesse luz, não seríamos capazes de distinguir a luz da escuridão, e conseqüentemente não seríamos capazes de ter nem o conceito de luz nem a palavra para ele (...)”. É claro que tudo neste planeta é relativo e tem uma existência independente apenas na medida em que se diferencia quanto a suas relações com as outras coisas (...). De vez que todo conceito é dessa maneira o gêmeo de seu contrário, como poderia ele ser de início pensado e como poderia ele ser comunicado a outras pessoas que tentavam concebê-lo, senão pela medida do seu contrário? (Abel *apud* FREUD, 1910b, p. 163)

O cartesianismo postula uma racionalidade formal e universal, instanciada inatamente no organismo humano, enquanto que a tese da corporificação reforça a relação entre experiência corporal pré ou não-linguística e a cognição.

Segundo Luger (1994), a Ciência Cognitiva ou a Ciência da Cognição ou as Ciências Cognitivas designam normalmente o estudo científico da “mente” ou da “inteligência”.

Estas estão embasadas nos seguintes princípios:

- 1 – “A mente é inerentemente corporificada.”
- 2 – “O pensamento, é em grande parte, inconsciente.”
- 3 – “Os conceitos abstratos são em grande parte metafóricos.”

Portanto, as dicotomias inato-aprendido, natureza-educação e racionalismo-empirismo estão ameaçadas pela Neurociência Moderna que sinaliza: não há como distinguir exatamente o que é inato do que é aprendido.

## RESUMO

A educação e a alfabetização no tempo adequado são primordiais para definir um melhor perfil acadêmico dos jovens no futuro. Ainda precisamos aprimorar nosso Ensino Fundamental no Brasil, e algumas ferramentas podem se tornar de extrema importância para detectar deficiências de aprendizagem. **Objetivos** – Adaptação cultural e validação da escala ELORS (Escala de Avaliação Observacional do Aprendizado Precoce), que tem como objetivo ajudar professores e pais a obter e dividir informações sobre crianças, dando ênfase a características que podem ser sinais precoces de deficiência no aprendizado. **Materiais e Métodos** – Avaliar os 7 importantes domínios do desenvolvimento: Perceptual e Motor, Autogestão, Social e Emocional, Matemática Inicial, Alfabetização Inicial, Linguagem Receptiva e Linguagem Expressiva, através dos 77 itens da escala. Esta foi aplicada em pais de 1 escola pública e 2 particulares. **Resultados** - A escala ELORS foi aplicada no total de 57 alunos; destes, 28 eram do sexo masculino e, 29 do feminino. Dos alunos avaliados, 22 estudavam em escola particular e 35 em pública. Quanto à idade, a maioria tinha 6 anos (66,7%, N=38), seguidos de 7 anos (26,3%, N=15), e poucos com 8 anos (5,3%, N=3) ou 5 anos (1,8%, N=1). Os resultados de confiabilidade utilizando Alfa de Cronbach foram: Perceptual e Motor (0,916), Autogestão (0,896), Social e Emocional (0,893), Matemática Inicial (0,956), Alfabetização Inicial (0,955), Linguagem Receptiva (0,943) e Linguagem Expressiva (0,948). Avaliação entre diferenças de Idade apenas no Domínio 5 (Alfabetização Inicial) referente aos itens: Lembrar nomes das letras ( $p=0,017$ ) e Aprender os sons das letras ( $p=0,016$ ). Ao avaliarmos as diferenças entre escola particular e pública, encontramos dados significantes em vários itens. **Conclusão** - Conseguimos obter êxito na validação e adaptação cultural da escala ELORS. Identificamos os alunos com maiores dificuldades na Alfabetização inicial entre 7 e 8 anos de idade. Em relação à comparação entre escolas públicas e particulares, conseguimos obter um perfil de dificuldades diferenciado, apontando maiores dificuldades na Matemática e Alfabetização inicial nas escolas públicas, e uma maior dificuldade nos domínios de Autogestão, Social-emocional e Linguagem Receptiva nas escolas particulares.

**Palavras-chave:** Escala ELORS. Aprendizagem. Alfabetização. Educação. Infantil.

## ABSTRACT

Education and early literacy are essential to define a successful academic performance among future youngsters. It is still necessary improve basic learning in Brazil, and some tools may become important to detect learning deficiencies. **Objective:** Cultural adaptation and validation of ELORS scale (Early Learning Observation and Rating Scale), witch proposes to help parents and teachers to get and share information about children, focusing in sights of learning deficiencies. **Methods:** Evaluate 7 important development domains: Perceptual and Motor, Self-management, Social and Emotional, Early Math, Early Literacy, Receptive Language and Expressive Language, through 77 scale items. This scale was applied in parents from public and private schools. **Results:** ELORS scale was applied in a total of 57 students, 28 male and 29 female. From these 22 were private and 35 public students. Age variance was predominantly 6 years old (66.7%, N=38), followed by 7 years (26.3%, N=15), and a few ones with 8 years (5.3%, N=3) or 5 years (1.8%, N=1). Confidence results were evaluated by Cronbach alfa test and its results were: Perceptual and Motor ( $p=0,916$ ), Self-management ( $p=0.896$ ), Social and Emotional ( $p=0.893$ ), Early Math ( $p=0.956$ ), Early Literacy ( $p=0.955$ ), Receptive Language ( $p=0.943$ ) and Expressive Language ( $p=0.948$ ). Statistic differences were obtained in domain 5 among ages in early learning: remember letter names ( $p=0.017$ ) and learn letter sounds ( $p=0.016$ ). Evaluating differences between private and public schools it was detected various statistical differences significant. **Conclusion:** It was obtained validation and cultural adaptation from ELORS scale to Portuguese. It was identified students with difficulties in early literacy between 7 and 8 years old. Comparing private and public schools it was detected a different profile of difficults, main in Math an Early Learning in public ones, and a difficult issue in Self management, Social and Emotional and Receptive Language in private ones.

**Key-words:** ELORS Scale. Learning. Literacy. Education. Child.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<b>Quadro 1.</b> Síntese sobre as modalidades de aprendizagem .....	25
<b>Quadro 2.</b> Síntese sobre as modalidades da Conservação do Aprendizado .....	26
<b>Figura 1.</b> Metodologia de Avaliação dos alunos na Alfabetização.....	39
<b>Figura 2.</b> Modelo de Avaliação da Alfabetização realizada na Escola Pública de Ipu/Ceará.....	40
<b>Figura 3.</b> Reuniões com os pais e utilização de material em domicílio para estímulo da Alfabetização realizada na Escola Pública de Ipú/Ceará.....	40
<b>Figura 4.</b> Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 1: Perceptual e Motor (dados percentuais) .....	44
<b>Figura 5.</b> Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 2: Autogestão (dados percentuais).....	45
<b>Figura 6.</b> Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 3: Social e Emocional (dados percentuais) .....	46
<b>Figura 7.</b> Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 4: Matemática Inicial (dados percentuais) .....	47
<b>Figura 8.</b> Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 5: Alfabetização Inicial (dados percentuais) .....	48
<b>Figura 9.</b> Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 6: Linguagem Receptiva (dados percentuais) .....	49
<b>Figura 10.</b> Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 7: Linguagem Expressiva (dados percentuais).....	49
<b>Figura 11.</b> Diagnóstico de Sistema de Escrita Alfabética - Grupo Intervenção. Comparação das avaliações do 1º e 4º bimestre. N=22 alunos.....	75
<b>Figura 12.</b> Diagnóstico de Sistema de Escrita Alfabética - Grupo Controle. Comparação das avaliações do 1º e 4º bimestre. N=21 alunos.....	76
<b>Figura 13.</b> Diagnóstico de Sistema de Leitura - Grupo Intervenção. Comparação das avaliações do 1º e 4º bimestre. N=22 alunos.....	76
<b>Figura 14.</b> Diagnóstico de Sistema de Leitura - Grupo Controle. Comparação das avaliações do 1º e 4º bimestre. N=21 alunos.....	77

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente $\alpha$ de Cronbach ...	42
<b>Tabela 2.</b> Avaliação de Confiabilidade através do Cálculo de Alfa de Cronbach....	43
<b>Tabela 3.</b> Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado	
1: Perceptual e motor .....	51
<b>Tabela 4.</b> Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado	
2: Autogestão .....	52
<b>Tabela 5.</b> Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado	
3: Social e Emocional.....	53
<b>Tabela 6.</b> Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado	
4: Matemática Inicial.....	55
<b>Tabela 7.</b> Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado	
5: Alfabetização Inicial.....	56
<b>Tabela 8.</b> Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado	
6: Linguagem Receptiva.....	57
<b>Tabela 9.</b> Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado	
6: Linguagem Expressiva .....	58
<b>Tabela 10.</b> Avaliação das diferenças entre idades no Domínio de Aprendizado	
1: Perceptual e Motor .....	59
<b>Tabela 11.</b> Avaliação das diferenças entre idades no Domínio de Aprendizado	
2: Autogestão .....	60
<b>Tabela 12.</b> Avaliação das diferenças entre idades no Domínio de Aprendizado	
3: Social e Emocional.....	61
<b>Tabela 13.</b> Avaliação das diferenças entre idades no Domínio de Aprendizado	
4: Matemática Inicial.....	62
<b>Tabela 14.</b> Avaliação das diferenças entre idades no Domínio de Aprendizado	
5: Alfabetização Inicial.....	63
<b>Tabela 15.</b> Avaliação das diferenças entre idades no Domínio de Aprendizado	
6: Linguagem Receptiva.....	64
<b>Tabela 16.</b> Avaliação das diferenças entre idades no Domínio de Aprendizado	
7: Linguagem Expressiva .....	65
<b>Tabela 17.</b> Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 1: Perceptual e Motor.....	66

<b>Tabela 18.</b> Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 2: Autogestão.....	67
<b>Tabela 19.</b> Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 3: Social e Emocional.....	68
<b>Tabela 20.</b> Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 4: Matemática Inicial. ....	69
<b>Tabela 21.</b> Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 5: Alfabetização Inicial. ....	70
<b>Tabela 22.</b> Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 6: Linguagem Receptiva. ....	71
<b>Tabela 23.</b> Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 7: Linguagem Expressiva.....	72

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1. Políticas voltadas para Alfabetização Precoce .....	14
1.2. Envolvimento Familiar e Alfabetização Inicial.....	16
1.3. Impacto do Envolvimento da Família na Educação de Crianças de 3 a 8 anos .....	19
1.4. Fatores de Risco e Fatores de Proteção.....	19
1.5. A Aquisição da Aprendizagem .....	22
1.6. Paradigmas do Aprender – Cenas.....	26
1.7. Da Teoria à Prática.....	28
<b>2. JUSTIFICATIVA</b>	<b>32</b>
<b>3. OBJETIVOS</b>	<b>33</b>
3.1. Objetivo Geral .....	33
3.2. Objetivos Secundários .....	33
<b>4. MATERIAIS E MÉTODOS</b>	<b>34</b>
4.1. Escala ELORS (Early Learning Observation and Rating Scale) .....	34
4.2. População do Estudo .....	35
4.3. Validação e Adaptação Cultural da Escala ELORS para o Português .....	36
4.4. Aplicação da Escala ELORS Adaptada em Escolas Pública e Privadas no Ceará .....	37
4.5. Promover e estimular o Envolvimento Familiar na Educação da Criança na Escola .....	38
4.6. Comitê de Ética .....	41
<b>5. ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>42</b>
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>43</b>
6.1. Validação e Adaptação Cultural da Escala ELORS para o Português .....	43
6.2. Aplicação da Escala ELORS Adaptada em Escolas Públicas e Privadas no Ceará .....	43
6.3. Promover e estimular o Envolvimento Familiar na Educação da Criança na Escola .....	74
<b>7. CONCLUSÕES</b>	<b>79</b>
<b>8. PERSPECTIVAS DE ESTUDOS FUTUROS</b>	<b>80</b>
<b>9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>81</b>

## **10. APÊNDICE**

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....88**

**11. ANEXOS ..... 90**

ANEXO A – Escala ELORS Original do Inglês.....90

ANEXO B – Versão Português (Produto) da Escala ELORS .....98

ANEXO C – Parecer do CEP ..... 120

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação tem sido um fenômeno importante para determinar o quanto um governo valoriza sua população e cultura. Esta se constitui em um direito de toda população brasileira e muito se tem construído ao longo dos anos para minimizar o nível de analfabetismo do país.

Cada pessoa possui uma maneira própria de aproximar-se do saber e adquirir o conhecimento. Esta modalidade de aprendizagem apresenta-se desde o nascimento de maneira natural e involuntária; o homem é um ser que aprende e através do “aprender”, depara-se com o estranhamento diante do conhecer-desconhecer (BRITO, 2014).

### 1.1. Políticas voltadas para Alfabetização Precoce

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) um conjunto de características sobre a escolarização alcançada pela população e, em especial, sobre os estudantes, o que permite acompanhar ao longo do tempo a situação do analfabetismo e da escolarização no País, assim como do nível de educação da população.

No período de 2007 a 2014, foi mantida a tendência de declínio das taxas de analfabetismo e de crescimento da taxa de escolarização do grupo etário de 6 a 14 anos e do nível de educação da população. O diferencial por sexo persistiu em favor da população feminina.

O nível de instrução cresceu de 2007 para 2014, sendo que o grupo de pessoas com pelo menos 11 anos de estudo, na população de 25 anos ou mais de idade, passou de 33,6% para 42,5%. O nível de instrução feminino manteve-se mais elevado que o masculino. Em 2014, no contingente de 25 anos ou mais de idade, a parcela, com pelo menos 11 anos de estudo, representava 40,3% para os homens e, 44,5% para as mulheres. Porém, muito ainda precisa ser construído para estimular o aprendizado e a alfabetização precoce, isto é, que esta ocorra no tempo correto entre 3-8 anos de idade (BELTRÃO, 2002).

Em 10 de dezembro de 2015, o Presidente Obama assinou uma nova lei educacional: Nenhuma Criança é deixada para trás (*No Child Left Behind*). Esta nova lei – a *Every Student Succeeds Act* - ESSA (HIRSCHFELD DAVIS, 2015) é a maior

lei de educação dos EUA, gerando impacto em todas as escolas públicas. Existem 6 pontos importantes para os pais conhecerem sobre a ESSA (KORTE, 2015).

1. Expande a oportunidade para pais terem papel vital:

Permite que os pais possam fazer parte de discussões e deliberações para assegurar a responsabilidade escolar para o desempenho estudantil. Assim, pais de crianças com problemas de aprendizado e atenção possam fazer parte de qualquer discussão e estar na linha de frente quanto às decisões tomadas.

2. Foco no melhoramento da Instrução Literária:

Inclusão de dois novos programas para melhorar o aprimoramento acadêmico na escrita e leitura, usando base de evidência explícita, instrução sistemática para suporte com dificuldade fonológica, decodificação fonética, fluência e compreensão. O *state grant program* e o *comprehensive literacy* ([www.nclid.org](http://www.nclid.org)) - são o resultado de esforços precoces para aumentar o treinamento de professores para estudantes com dificuldade de aprendizagem, como a dislexia – para prover educadores e familiares com estratégias para reconhecimento de sinais precoces de dislexia e outros desafios relacionados à literatura, e treinamento para professores para aprender estratégias instrutivas e efetivas.

3. Chamadas Estaduais para escolas eliminarem testes desnecessários, enquanto mantêm uma mensuração anual do progresso do estudante:

Ter um método objetivo para mensurar como os estudantes estão avançando na escola é um importante método para assegurar a contabilidade estadual e distritos escolares especialmente para estudantes com dificuldades ([www.nclid.org](http://www.nclid.org)). Os estudantes continuariam a realizar uma vez ao ano testes em leitura e matemática nos 3-8 graus e uma vez na *high school* (ensino médio), mas os testes desnecessários seriam drasticamente reduzidos nas escolas.

4. Manter estudantes com deficiências de aprendizagem no caminho para o sucesso:

O ESSA limita o uso do *Alternate Assessment based on Alternate Achievement Standards* apenas para os estudantes que apresentam as mais significantes desabilidades cognitivas, cerca de 1% da população total de estudantes nacionalmente. ([www.nclid.org](http://www.nclid.org)). Assim, assegura-se que estudantes com déficit de

aprendizado e atenção não sejam erroneamente avaliados pelo ESSA, o que geralmente prejudica o aluno a alcançar um diploma regular no ensino médio.

5. Dar mais informação aos pais e à comunidade:

Estados e distritos são mais transparentes com os pais e a comunidade, dividindo informações estudantis; incluindo como estudantes com habilidades estão alcançando determinados objetivos, quantos estão terminando o ensino médio no tempo certo; como estão se manifestando na avaliação de indicadores de aprimoramento estudantil, e como sua performance está refletida nas medidas de qualidade escolar como taxas disciplinares. Com acesso a essas informações, a comunidade pode trabalhar melhor as áreas críticas necessárias para interferência.

6. Promover inovação na educação:

O ESSA inclui muitas provisões para expandir as práticas inovadoras nos estados e escolas distritais, incluindo iniciativas de expansão personalizada de aprendizagem (BRITO, 2014), sistemas de suporte multifatoriais e desenho universal de aprendizado, tecnologia integrada e educação baseada na competência. ([www.nclld.org](http://www.nclld.org)).

## 1.2. Envolvimento Familiar e Alfabetização Inicial

Nos anos mais recentes, muitos investimentos têm sido realizados nos Estados Unidos na infância inicial com o objetivo de afetar positivamente os desfechos das crianças jovens através de duas grandes áreas: 1. Pais e visitas domiciliares, e 2. Educação e cuidado da infância inicial. Este comprometimento foi dado suporte pela Iniciativa de Aprendizagem Inicial do Presidente Obama (*Early Learning Initiative*), focado no aprendizado contínuo de alta qualidade para cada criança na América, do nascimento aos 5 anos, e assim permitindo o nivelamento de crianças provenientes de famílias de baixa renda (BECKER, 1982; LANDRY, 2012).

As crianças se beneficiam quando pais e membros da família se envolvem no seu aprendizado e desenvolvimento, conclusão obtida após décadas de pesquisas que sugerem o engajamento familiar com associação positiva com desfechos nas crianças na pré-escola, jardim da infância, e ensino fundamental. Embora não se saiba ainda “como” familiares afetam o aprendizado das crianças em casa e na escola e como estabelecer uma parceria entre familiares e escola para levar a desfechos

positivos para as crianças. Ainda não se sabe que aspectos do envolvimento familiar são importantes para o aprendizado infantil. Por exemplo, é melhor para os pais conduzirem atividades de aprendizagem inicial em casa ou na escola? E que tipos de atividades de aprendizagem inicial, que são críticas para o aprendizado e o desenvolvimento, os pais podem desenvolver com suas crianças? E de que forma as escolas e professores podem guiar e encorajar os pais a procederem com suas crianças? (POWELL, 2010; REYNOLDS, 2001; SHELDON, 2003).

Um total de 95 estudos de práticas de envolvimento familiar e como afetam a alfabetização de crianças jovens e a aprendizagem em matemática e habilidades socioemocionais já foram revisados: 52 em alfabetização e 43 em matemática. Estes incluem ambos estudo descritivo, não intervencionista (não experimental) das ações que as famílias fazem em casa e na escola e estudos de intervenção (ambos experimental e quase-experimental) de programas que ajudam a estruturação do engajamento da família em atividades que podem fortalecer ou aumentar a alfabetização e a aprendizagem em matemática das crianças.

Esses estudos de revisão indicaram que, com ajuda guiada, muitos pais – independente de cenário socioeconômico, educacional, racial ou étnico – estão interessados e aptos a conduzirem atividades de aprendizagem em casa com suas crianças pequenas. Pais e crianças engajadas em atividades receptivas (incluindo leitura de livro compartilhado, leitura dialogada, tutoria domiciliar e conversas familiares), e estas atividades foram relacionadas com resultados positivos para o vocabulário das crianças, compreensão da escuta, taxas de leitura das palavras, compreensão da história, e outras habilidades de leitura (VAN VOORHIS, 2011; VAN VOORHIS, 2013).

Similarmente, quando pais e suas crianças são engajados em várias atividades relacionadas à matemática – assim como contar, brincar com formas e quebra-cabeças, matemática monetária, adição e subtração – estas atividades são associadas com resultados positivos no conhecimento de matemática das crianças e habilidades sobre uma variedade de avaliações (STARKEY, 2000).

Pré-escolares e escolas fundamentais, grupos comunitários e lideranças devem intencionalmente incluir famílias como uma parte integral de suas escolas ou filosofia do programa. Esta ampliação da escola é importante para os pais – e especialmente para aqueles pais cujas crianças estão em maior risco de apresentar problemas relacionados com aprendizagem (THOMAS, 2012).

As pesquisas estão se acumulando ao longo das últimas décadas sobre a importância da educação de alta qualidade na pré-escola para preparar as crianças para sua jornada através de todo o período escolar (REYNOLDS, 2000; REYNOLDS, TEMPLE, ROBERTSON, AND MANN, 2001). Ao mesmo tempo, por mais de 30 anos (KAGAN, 1984; EPSTEIN, 1995; BECKER AND EPSTEIN, 1982), pesquisa sobre o envolvimento de família e comunidade demonstrou que crianças são mais bem sucedidas na escola quando seus pais e professores se comunicam bem e trabalham juntos efetivamente (EPSTEIN, 2011; HENDERSON, MAPP, JOHNSON, E DAVIES, 2007).

Estudos indicam que, em qualquer nível de graduação, incluindo pré-escola, jardim da infância, currículos desafiadores, objetivos importantes de aprendizagem, avaliações efetivas, retorno de resposta aos alunos e envolvimento dos pais são importantes para aumentar o nível de alcance dos estudantes, frequência, comportamento, e outros desfechos escolares importantes (BRYK, SEBRING, ALLENSWORTH, LUPPESCU, E EASTON, 2011; MARZANO, 2003; SHELDON, 2003). Embora os estudos tenham variado em tamanho de amostragem, duração, dados coletados, e métodos de análise, a estrutura literária aponta para uma direção: benefício escolar quando pais e professores trabalham juntos como parceiros na educação.

A despeito de todos esses resultados positivos, a aplicabilidade em domicílio e nas escolas é rara e, muitas vezes, ocorre de forma espontânea. Alguns veículos de comunicação ajudam também a difundir meios para conectar os pais com o aprendizado dos seus filhos (CAPRETTO, 2012; FEILER, 2012; LARSEN E ROGERS). Nos EUA, o percentual de crianças cujos familiares lêem para as crianças entre 3-5 anos de idade foi de 78% em 1993 para 86% em 2005 (nces.ed.gov). Embora o nível de pobreza da família tenha se diferenciado nesse percentual (90% de crianças em famílias acima da linha de pobreza comparado com 78% de crianças em famílias abaixo da linha de pobreza), mesmo sem haver diferença em relação à contação de histórias pelos pais, trabalho com letras, palavras ou números, ou ensino de músicas as suas crianças.

Dos estudos intervencionistas, podem ser citadas cinco meta-análises que avaliaram programas de leitura domiciliar e estratégias de leitura divididas/dialogadas (MOL, BUS, DE JONG E SMEETS, 2008; SÉNÉCHAL E YOUNG, 2008; VAN STEENSEL, HERPPICH, KURVERS, E MCELVANY, 2011; JEYNES, 2012) ou de

treinamento dos pais para ajudar ou checar trabalhos de casa (JEYNES, 2012; PATALL, COOPER, E ROBINSON, 2008).

### **1.3. Impacto do Envolvimento da Família na Educação de Crianças de 3-8 anos**

Os estudos de pesquisa com envolvimento familiar são divididos em quatro categorias:

1. Atividades de Aprendizagem em casa: incluem aqueles em que os pais estão engajados em promover as habilidades de matemática e alfabetização fora da escola. Incluem atividades como bibliotecas, museus, e centros de suporte à família.

2. Envolvimento familiar na escola: ações e interações da família dentro da estrutura física da escola. Como nos eventos da escola, conferências pais-professores, quando participando das atividades em classe ou voluntariando-se.

3. Engajamento familiar à distância da escola: inclui as estratégias que escolas e professores usam para engajar as famílias e fazê-las se sentirem bem-vindas. Como na preparação das crianças ao sair do jardim da infância.

4. Atividades de suporte aos pais: incluem a natureza e a qualidade do relacionamento pais-criança e ambiente familiar, regras-locais, cuidados comportamentais (EPSTEIN, 2011; EPSTEIN, SANDERS E SHELDON, 2009).

### **1.4. Fatores de Risco e Fatores de Proteção**

A globalização da economia, com suas evidentes consequências de empobrecimento e exclusão de setores da população, acrescida de situações globais de risco, de difícil enfrentamento, tem marcado as gerações com doença, prisão, deterioração pessoal, familiar e social (MELILLO e OJEDA, 2005).

Nesse contexto, surge a expressão “fatores de risco” que tem sido associada ao desenvolvimento humano. Vários autores procuraram definir e identificar esses fatores ou as adversidades, a fim de avaliar sua influência no desenvolvimento de crianças e, principalmente, para organizar intervenções voltadas à redução de problemas de comportamento nessa população (HAGGERTY, 2000).

Anteriormente, o conceito de “risco” estava associado ao modelo biomédico,

sendo relacionado ao termo mortalidade. Segundo Grunspun (2002), o consumo de tabaco é um fator de risco para o desenvolvimento de doenças cardiovasculares, por exemplo e, somente a partir da década de 80, o termo foi associado aos estudos sobre desenvolvimento humano.

Para Yunes e Symanski (2001), fatores de risco podem ser definidos como “toda a sorte de eventos negativos da vida, e que, quando presentes, aumentam a probabilidade do indivíduo apresentar problemas físicos, sociais ou emocionais”.

Demais definições sobre fatores de risco são concordantes. Para Ramey e Ramey (1998), crianças portadoras de determinados atributos biológicos e/ou sob efeito de determinadas variáveis ambientais têm maior probabilidade de apresentar distúrbio ou atraso em seu desenvolvimento, quando comparadas com crianças que não sofreram efeitos de tais variáveis. Estas variáveis são denominadas *fatores de risco*. Para Garnezy (1985), os fatores de risco são aqueles que, se presentes, aumentam a probabilidade da criança desenvolver uma desordem emocional ou comportamental. Tais fatores podem incluir atributos biológicos e genéticos da criança e/ou da família, bem como fatores da comunidade que influenciam tanto o ambiente da criança quanto de sua respectiva família.

Cabe salientar que os fatores de risco por si só não constituem uma causa específica, mas indicam um processo complexo que pode justificar a consequência de uma psicopatologia na criança (Holden, Geffner & Jouriles, 1998). Por outro lado, os fatores de proteção podem ser definidos como aqueles fatores que modificam ou alteram a resposta pessoal para algum risco ambiental que predispõe a resultado mal adaptativo, como por exemplo: o estágio do desenvolvimento da criança, seu temperamento e a habilidade de resolução de problemas do indivíduo (Rutter, 1985).

Hutz, Koller e Bandeira (1996, apud Reppold et al., 2002), sinalizam mecanismos, fatores ou processos protetores como influências que melhoram ou alteram a resposta dos indivíduos a ambientes hostis, que predispõem a consequências mal adaptativas. Tais fatores são compreendidos como condições ou variáveis que diminuem a probabilidade do indivíduo desenvolver problemas de externalização, tais como: agressão, uso de álcool ou drogas, raiva, desordem de conduta, crueldade para com animais, entre outros (HOLDEN, 1998).

Garnezy (1985) classifica os fatores de proteção em três categorias:  
a) atributos disposicionais da criança - atividades, autonomia, orientação social

positiva, autoestima, preferências; b) características da família - coesão, afetividade e ausência de discórdia e negligência; e c) fontes de apoio individual ou institucional disponíveis para a criança e a família - relacionamento da criança com pares e pessoas de fora da família, suporte cultural, atendimento individual como médico ou psicológico, instituições religiosas.

Segundo Bee (1995), a família é responsável pelo processo de socialização da criança que, por meio dela, adquire comportamentos, habilidades e valores apropriados e desejáveis a sua cultura. Dessa forma, a internalização de normas e regras possibilita à criança um desempenho social mais adaptado e aquisição de autonomia.

Segundo Reppold (2002), a família pode ser identificada como fator de risco ou como fator de proteção, dependendo do estilo parental utilizado. Se hostilidade e negligência parental contribuem para o engajamento de indivíduos com distúrbios de conduta em grupos criminosos; por outro lado, práticas efetivas, um bom funcionamento familiar, a existência de vínculo afetivo, o apoio e monitoramento parental são indicativos de fatores de proteção que reduzem a probabilidade de adolescentes se engajarem em atos infracionais.

Gomide (2003) cita como prática educativa positiva: a) uso adequado da atenção e distribuição de privilégios, o adequado estabelecimento de regras, a distribuição contínua e segura de afeto, o acompanhamento e supervisão das atividades escolares e de lazer; e b) comportamento moral que implica no desenvolvimento da empatia, do senso de justiça, da responsabilidade, do trabalho, da generosidade e no conhecimento do certo e do errado quanto ao uso de drogas, álcool e sexo seguro.

A oportunidade da criança interagir com os pares e com outras pessoas fora da família, o grau de escolaridade materna e seu baixo-nível de depressão, estilos parentais adequados, uma qualidade de interação boa com a comunidade e uma rede social fortemente estabelecida podem ser destacados como exemplos de fatores positivos à proteção da criança, podendo diminuir a expectativa de consequências negativas. Ressalta-se ainda que, dentro do contexto familiar, a criança não é simplesmente um recipiente passivo que recebe as influências familiares, sendo ela agente no sentido de participar das transações familiares (HOLDEN, 1998).

São fatores de proteção da criança: o temperamento positivo, a inteligência acima da média e a competência social (realização acadêmica, participação e

competência em atividades, habilidade de se relacionar facilmente, autoestima elevada e senso de eficácia). Como fatores familiares favoráveis, destacam-se o suporte dos pais, a proximidade da família e um ambiente de regras adequado. E, como fatores da comunidade, os relacionamentos que a criança apresenta com seus pares (fora da família), com outros adultos significativos e com instituições com as quais ela mantenha contato, dentre outros (RAE-GRANT, THOMAS, OFFORD e BOYLE, 1989).

Werner (1998) aponta como fator de proteção o vínculo afetivo com um cuidador alternativo, tal como os avós ou irmãos. Tal pessoa pode se tornar um suporte importante nos momentos de estresse, promovendo, também, a competência, a autonomia e a confiança da criança. Este autor destaca, também, a importância da segurança e da coerência na vida dessa criança, afirmando que crenças religiosas (independente da religião) oferecem a convicção de que suas vidas possuem um sentido e um senso de enraizamento e de coerência. Os amigos e a escola, também, são citados como fatores de proteção importantes no sentido de fornecerem suporte emocional, e os professores podem vir a ser um modelo positivo de identificação pessoal para uma criança de risco (WERNER, 1998).

### **1.5. A Aquisição da Aprendizagem**

O modo de aprender peculiar de cada ser humano é um esquema ou um molde que vai sendo usado de acordo com as diferentes situações de aprendizagem que se apresentam. A modalidade de aprendizagem é, pois, uma história construída desde o nascimento, passando pelo grupo familiar, levando em consideração suas experiências de aprendizagem e a interpretação a ela atribuída pelo indivíduo e seus pais (FERNANDEZ, 1991).

A “modalidade de aprendizagem” difere da “modalidade da inteligência”. A inteligência intervém no processo de aprendizagem, bem como o corpo, o desejo, o organismo, que deverão estar devidamente articulados e equilibrados (FERNANDEZ, 1991).

Segundo Fernández (1991), os dois movimentos que Piaget (1896-1980) chamou de “invariantes”, assimilação e acomodação, sistematizam a realidade através de uma estrutura intelectual equilibrada.

Jean Piaget (1952), para explicar o desenvolvimento intelectual, partiu da ideia de que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico e organizações do

meio ambiente, sempre procurando manter um equilíbrio. Assim, Piaget (1896-1980) entende que o desenvolvimento intelectual age do mesmo modo que o desenvolvimento biológico (WOODWORTH, 1996). Para Piaget (1952), a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento "total" do organismo.

Do ponto de vista biológico, organização é inseparável da adaptação: Eles são dois processos complementares de um único mecanismo, sendo que o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo (PIAGET, 1952).

Ainda segundo Piaget (PULASKI, 1986), a "adaptação" é a essência do funcionamento intelectual, assim como do funcionamento biológico. É uma das tendências básicas inerentes a todas as espécies. A outra tendência é a organização, que constitui a habilidade de integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes. Conforme este autor, a adaptação acontece através da organização, e assim, o organismo discrimina entre a miríade de estímulos e sensações com os quais é bombardeado e as organiza em alguma forma de estrutura. Esse processo de adaptação é então realizado sob duas operações, a "assimilação" e a "acomodação".

A construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação ou acomodação; a assimilação dessas ações geram, assim, construção de esquemas ou conhecimento. Em outras palavras, uma vez que a criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta fazer uma acomodação e, em processo, uma assimilação, dessa forma, o equilíbrio é alcançado.

A adaptação acontece quando há uma troca entre o organismo e o meio, e o primeiro se modifica. O organismo cresce e se sustenta por meio desta transação com o ambiente. A alimentação é um exemplo deste intercâmbio adaptativo.

No processo de adaptação, há dois componentes distintos: assimilação e acomodação. Piaget (1896-1980) observa que há uma variação na apresentação dos movimentos assimilativos ou acomodativos, em qualquer processo de adaptação de todo ser vivo. Eis a constante que proporciona o vínculo entre a biologia e a inteligência. Alicia Fernandez, em sua obra "*Inteligência Aprisionada*" (1991), considera isto uma atribuição simbólica de significações pessoais aos processos de aprendizagem individuais.

Qualquer ato de inteligência, por mais simples que seja, necessita de interpretação da realidade, assimilação do objeto e um tipo de sistematização de significados do indivíduo. Para Piaget (1969), um processo inteligente, no qual a assimilação e a acomodação se achem em equilíbrio, sem que uma delas predomine excessivamente sobre a outra, constitui uma adaptação inteligente.

O sistema educativo provoca reações e, destas, decorrem os problemas de aprendizagem que não só são atribuídos ao sistema educativo, mas também da sociedade familiar. Em relação ao sistema educativo, percebe-se que as modalidades de aprendizagem não sofrem variação a partir dele. A relação mente/corpo ou isomorfismo chamado por Piaget (1896-1980) como invariantes funcionais, assimilação-acomodação, nos níveis orgânicos e cognoscitivo (teoria do conhecimento orientada pela compreensão das coisas, baseando-se na percepção dos objetos e da relação entre eles) não tem relação com os conteúdos e, sim, com o processo que envolve o movimento que o “organismo precisa executar para ingerir a comida” ou a “inteligência para compreender uma teoria”.

Piaget define a assimilação como:

(...) uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1996, p.13).

Na busca do conhecimento, está presente algo na ordem do segredo; pois, o objeto a ser conhecido apresenta-se como desafio, visto que está oculto. Há um misto de motivação, perigo, medo e culpa em direção ao conhecimento. A modalidade de aprendizagem é inerente a cada um, e como irá se apresentar, de maneira saudável, fóbica, obsessiva ou maníaca, para aproximar-se do objeto a que se quer conhecer, não necessariamente implica um sintoma-problema de aprendizagem, embora as modalidades de aprendizagem estejam ligadas à estrutura da personalidade (**Quadros 1 e 2**).

Diante dessa problemática, algumas situações tornam-se relevantes. Conhecer é perigoso e isto está acompanhado pela angústia. Algumas soluções possíveis: aprender, construir o saber e apropriar-se do conhecimento.

**Quadro 1.** Síntese sobre as modalidades de aprendizagem.

<b>AQUISIÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>				
<b>MODALIDADE DE APRENDIZAGEM NORMAL</b>			<b>MODALIDADE DE APRENDIZAGEM SINTOMÁTICA</b>	
<b>ATITUDE ANTE O OCULTO</b>	<b>APRENDENTE</b>	<b>ENSINANTE</b>	<b>APRENDENTE</b>	<b>ENSINANTE</b>
	<b>PODE OLHAR LIBERDADE PARA OLHAR OU NÃO OLHAR</b>	<b>MOSTRA LIBERDADE PARA MOSTRAR OU GUARDAR</b>	<b>NECESSITA ESPIAR SOMENTE PODE ESPIAR</b>	<b>OCULTA ESCONDE</b>
			<b>SEGREDO</b>	
	 <b>VÍNCULO DE APRENDIZAGEM SADIO</b>		 <b>VÍNCULO DE APRENDIZAGEM PATOGENICO</b>	
	<b>POSSIBILIDADE DE TRANSMITIR-SE COM O CONHECIMENTO INVESTIGAÇÃO CURIOSIDADE</b>	<b>POSSIBILIDADE DE CRIAR</b>	<b>CULPA POR CONHECER SUBMISSÃO</b>	<b>CULPA POR CONHECER DOMINAÇÃO</b>
<b>ATITUDE ANTE A POSSESSÃO</b>	<b>PODE INCORPORAR PODE PEDIR</b>	<b>ENTREGA, DÁ PODE GUARDAR</b>	<b>NECESSITA TIRAR SOMENTE PODE ROUBAR</b>	<b>OCULTA ESCONDE</b>
	 <b>VÍNCULO SADIO DE APRENDIZAGEM</b>		 <b>VÍNCULO PATOLOGIZANTE DE APRENDIZAGEM</b>	
	<b>POSSIBILIDADE DE APROPRIAR-SE DO CONHECIMENTO</b>	<b>POSSIBILIDADE DE RECRIAR O CONHECIMENTO</b>	<b>CULPA POR POSSUIR NÃO PODE SE APROPRIAR</b>	<b>CULPA POR POSSUIR NÃO PODE SE MOSTRAR</b>

Fonte: Fernandez, Alícia. *Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.113

**Quadro 2.** Síntese sobre as modalidades da conservação do aprendizado.

<b>CONSERVAÇÃO DO CONHECIMENTO</b>			
<b>MODALIDADE DE APRENDIZAGEM NORMAL</b>		<b>MODALIDADE DE APRENDIZAGEM SINTOMÁTICA</b>	
<b>APRENDENTE</b>	<b>ENSINANTE</b>	<b>APRENDENTE</b>	<b>ENSINANTE</b>
<b>PODE LEMBRAR GUARDAR MOSTRAR RESSIGNIFICAR</b>	<b>MOSTRA GUARDA ENTREGA</b>	<b>ESQUECE REPETE</b>	<b>OCULTA ESCONDE</b>
<p style="text-align: center;"><b>APROPRIAÇÃO</b></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><b>APRENDIZAGEM</b></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><b>CRIATIVIDADE</b></p>		<p style="text-align: center;"><b>SUBMISSÃO</b></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><b>ORTOPEDIA MENTAL<sup>1</sup></b></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><b>HIPERACOMODAÇÃO</b></p>	

Fonte: Fernandez, Alícia. *Inteligência Emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010, p.114.

### 1.6. Paradigmas do Aprender – Cenas

A latência é o primeiro ato onde depende da ação realizada pela criança e necessita a intervenção do outro. Posteriormente, acontece o processo acomodativo do uso da colher, da comida sólida, da possibilidade de deixar que o bebê leve a mão à boca, os riscos de infecção, dentre outras.

O controle dos esfíncteres é uma outra cena paradigmática. Como se posicionou a mãe ou o pai (ou quem tenha sido) neste momento como primeiro “ensinante”, determinará as oportunidades para a criança fazer uma adaptação inteligente. É importante, nesta fase, que a criança tenha a possibilidade de postergar, de mediatizar. Porém, o que pode ocorrer é: diante das ameaças dos pais, a criança pode inibir as suas necessidades, não a reconhecendo; e, ao invés de aprender, domesticar-se frente às exigências dos pais.

<sup>1</sup> Conjunto de exercícios destinados a estimular e a promover o desenvolvimento e a organização de capacidades intelectuais nas crianças, como atenção, memória, percepção e outras (BINET, Alfred.1910)

Segundo Alícia Fernandez (2010), a situação paradigmática por excelência da aprendizagem é o andar, o primeiro passo, o aprender a caminhar sozinho.

É uma cena dramática, cujo esquema requer uma criança *aprendente*, uma mãe *ensinante* que estimula o filho a separar-se dela, e um pai *ensinante* que o chama; estes dois últimos personagens passam alternativamente a intercambiar suas funções: quem chamava afasta-se, e quem se afastava chama. (p. 185).

Essa infinidade de variantes permitirá confirmar a abundância de significações que se condensam em relação ao aprender e determinará como a aprendizagem será adquirida.

A apropriação do saber exige a intervenção do desejo, da inteligência, do organismo, do corpo do *aprendente* e do *ensinante*, e o desejo de um é o desejo do outro, embora a apropriação ocorra individualmente.

Segundo Fernández (2010), aprender é apropriar-se, apropriação que se dá a partir de uma elaboração “objetivante” e “subjativante”. A elaboração objetivante significa aproximar-se do objeto ordenando-o e classificando-o. Olhar uma cadeira, reconhecê-la, pondo-a na classe de cadeira. A elaboração subjativante é de reconhecer esta cadeira, apropriar-se dela a partir de uma experiência com outras cadeiras. Portanto, aprende-se o que é uma cadeira, não só a partir de um conceito, mas das experiências com outras cadeiras, das lembranças, das imagens ou fantasias sobre este objeto.

A elaboração “objetivante” e “subjativante” atuam entre si durante o processo de aprendizagem. Toda modalidade de ensino tem uma construção pessoal a partir de quatro níveis: organismo, corpo, inteligência e desejo. O sintoma instala-se sobre uma modalidade. A modalidade é como uma matriz onde se vão incluindo os novos saberes que, por sua vez, transformam a matriz; porém, esta, mantém sua estrutura.

O sintoma cristaliza a modalidade e impede que ela seja transformada, não favorecendo o processo de transformação. O sintoma apresenta-se quando o indivíduo não consegue simbolizar e, conseqüentemente, ressignificar; a aprendizagem só acontece de maneira saudável quando a modalidade se transforma em saberes adquiridos.

Na perspectiva de Durkheim (1993), a consciência externa predomina sobre a consciência interna, e o indivíduo não tem como reagir à realidade que o cerca, caracterizando-se como um elemento passivo na relação indivíduo-sociedade;

apenas reproduz o que é previamente estabelecido por seu entorno social. A sua maneira de agir e pensar vem de uma força externa; não há resignificação da realidade pelo indivíduo, apenas a sua conformação. O conhecimento se adquire de maneira objetivável, através de livros ou máquinas, de maneira indireta ou impessoal. Pode apresentar-se sistematizado em forma de teoria e conceitos. Já o saber é transmissível de pessoa a pessoa, pela experiência.

Davis & Espósito (1990) entendem que a forma de como se conduz o processo educativo deriva de uma concepção adotada acerca da aquisição de conhecimentos, a partir da qual se selecionam métodos e estratégias de ensino.

### **1.7. Da Teoria à Prática**

A aquisição do conhecimento se dá de formas divergentes, paradoxais. Na perspectiva da “agência” da Teoria Social Cognitiva de Bandura (2005), a intencionalidade e a antecipação são características desta agência humana. O homem cria objetivo, prevê os resultados e isto o motiva. Contudo, o futuro não existe materialmente e não pode ser a justificativa e/ou causa do comportamento atual. Porém, os futuros imaginados servem como guias e motivadores atuais do comportamento e são representados cognitivamente no presente.

Os agentes não são apenas planejadores e prognosticadores, mas são auto reguladores. Fazem coisas que lhes trazem satisfação e um sentido de amor-próprio, abstendo-se de atos que levem à autocensura. São autoinvestigadores do próprio funcionamento (BANDURA, 2005).

As pessoas criam sistemas sociais que, por sua vez, limitam e proporcionam o desenvolvimento humano. A Teoria Social Cognitiva de Bandura (2005) rejeita este dualismo decorrente dessa bidirecionalidade dinâmica de influência entre a agência pessoal e uma estrutura social desconectada da atividade humana.

A poderosa forma de aprendizagem por “Modelação Social”, interpretada equivocadamente como “imitação”, implica abstrair informações de modelos e princípios subjacentes. Uma vez apreendido o princípio condutor, o indivíduo produz novas versões de comportamento que vão além do que viram ou ouviram. A “Modelação Social” e ações orientadas com *feedback* instrutivo levam o indivíduo à proficiência e corrigem a concepção errônea de que a modelação é oposta à criatividade.

Para Vygotsky (1992), não é possível separar a história da sociedade e o desenvolvimento do homem. A inserção da criança em um meio social, que é a família,

estabelece as primeiras relações interativas com os outros. Esta teoria apoia-se na concepção de um sujeito interativo que elabora seus conhecimentos em um processo mediado pelo outro. A gênese do conhecimento está nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas. O autor valoriza o trabalho coletivo, cooperativo; diferentemente de Piaget (1980), que considera a criança como construtora de seu conhecimento de forma individual. Portanto, para Vygotsky (1992), a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. Ele defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto; este é pensado como um processo, onde está presente a maturação do organismo, a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem.

Na concepção de Erikson (1978), o desenvolvimento humano se dá em oito estágios psicossociais, perspectivados em oito idades que decorrem do nascimento até a morte, em que cada estágio há uma vertente positiva e uma negativa. Segundo Erikson (1978), há de se considerar em cada estágio um aspecto de cunho biológico, individual e social.

O conceito de crise é fundamental na teoria psicossocial de Erikson (2008), para a construção da personalidade ou identidade da pessoa, já que elas estão presentes em cada uma das idades. De fato, esta identidade desenvolve-se em função da vivência de crises sucessivas. À medida em que a crise for sendo resolvida, a pessoa situar-se-á mais ou menos de forma adequada no contexto social, retirando ilações para o relacionamento consigo próprio, com os outros e com a vida. A resolução positiva leva o indivíduo a dominar mais eficientemente o ambiente que o rodeia, a funcionar de modo mais consistente e seguro, sendo capaz de compreender melhor a si próprio e aos outros.

As crises psicológicas que permitem ao indivíduo a aquisição de sentimentos, como confiança em si próprio, autonomia, iniciativa ou, ao invés, falta de confiança, sentimentos de inferioridade e de culpabilidade, surgem ao longo do ciclo da vida, distribuídas por oito idades em cada uma das quais aparecem, segundo Erikson (2008), virtudes específicas. Erikson emprega o termo virtude com o significado de uma aquisição positiva ocorrida, quando é favorável à resolução da crise. Tal aquisição constitui um ganho psicológico emocional e social que se pode traduzir por um valor, por uma característica de personalidade, por uma competência, por uma qualidade pessoal ou por um sentimento.

Portanto, segundo Erikson (2008), a tarefa fundamental é a construção da identidade pessoal. Esta identidade pode ser concebida como a imagem mental relativamente estável da relação entre o eu e o mundo social nos vários contextos e momentos do processo de socialização.

Na obra *As Oito Idades do Homem, segundo Erikson*, de David Elkind (1987), observa-se que o “pensar” de Erikson, ao identificar os oito estágios no ciclo da vida humana em que cada um se torna uma nova dimensão de “interação social”, está direcionado ao olhar de Vygotsky (1995), e sua teoria sócio-interacionista.

Em se tratando de idades e estágios, considerando o desenvolvimento humano, o que se observa na escola pública é a “não aprendizagem” instalada, quando deveria ocorrer o processo natural de aquisição da leitura e escrita, seguido de habilidades e manejo das quatro operações aritméticas, aos 6 anos de idade, momento da maturação neurológica que antecede a segunda infância.

Quanto ao envolvimento familiar na educação, sabe-se que é importante para a alfabetização de crianças jovens, bem como para o desenvolvimento de habilidades matemáticas. A maioria dos estudos, incluindo alguns controlados randomizados (RCTs), demonstraram essa ligação positiva. Alguns estudos também mostram relações positivas com habilidades socioemocionais. A associação mais frágil esteve relacionada entre envolvimento familiar na escola e desfecho das crianças.

Pais de diferentes estruturas sociais, quando são dados direcionamentos, podem se tornar mais engajados com suas crianças. E, quando os pais são mais integrados, as crianças tendem a melhorar acadêmica e socialmente.

Ainda há muito a se aprender sobre as conexões necessárias entre escola e família e de como dar suporte aos esforços dos cuidadores para promover o aprendizado da criança. O que, de fato, já se conhece das pesquisas realizadas até agora pode contribuir para os próximos passos.

É nesse contexto que a Escala ELORS se constitui em uma significativa ferramenta, adequada para detectar deficiências de aprendizagem no período de alfabetização escolar regular (3-8 anos); e, ao mesmo tempo, influenciar e estimular o envolvimento familiar na educação da criança. Esta escala ainda não havia sido aplicada fora dos Estados Unidos, até que surgiu a necessidade de realizar sua validação e adaptação cultural para a devida aplicação no Brasil.

Acredita-se que atingir um maior índice de alfabetização no tempo adequado no Brasil é possível com o maior envolvimento familiar, permitindo-se também a

detecção precoce de deficiências de aprendizado e fazendo-se o devido encaminhamento para especialistas quando necessário, assim reduzindo os danos futuros tanto acadêmicos quanto psicológicos.

## 2. JUSTIFICATIVA

A não aprendizagem e a dificuldade de apropriação das habilidades cognitivas necessárias para alfabetização, detectada nas crianças de 6 anos da escola pública, despertaram o interesse pela pesquisa. Compreender a dinâmica familiar e educacional das crianças da escola pública tornou-se uma necessidade urgente, considerando que grande parte das crianças da escola privada não apresentam quadro semelhante, alfabetizando-se aos 6 anos de idade; quando, neurologicamente, o cérebro está pronto para aquisição da leitura e escrita.

Surgiu então a pergunta geradora da situação-problema: “Por que as crianças da escola pública, do 1º ano do Ensino Fundamental I, não conseguem apropriar-se da leitura e escrita aos 6 anos de idade? Enquanto, na escola particular, já no Infantil V, aos 5 anos de idade, as crianças encerram o ano letivo juntando pedaços de sílabas, escrevendo e lendo palavras de sílabas simples e com satisfatória decodificação fonêmica?”

O objetivo da validação e aplicação da Escala ELORS na escola pública e privada com pré-escolares foi detectar precocemente fatores considerados complicadores, não só nos aspectos relacionados à aprendizagem, mas no tocante a outras áreas de fundamental importância que pudessem influenciar no desenvolvimento cognitivo das crianças, através de um instrumento que sinalizasse de forma clara e objetiva as fragilidades e fortalezas da criança.

Acredita-se que a aplicação da Escala ELORS constituirá um grande diferencial e uma significativa contribuição na identificação precoce das deficiências na aprendizagem inicial das crianças.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo Geral**

Traduzir, adaptar culturalmente e validar para o Brasil a Escala ELORS e sua aplicação em crianças no período da alfabetização para detectar deficiências de aprendizagem, e inserir um instrumento a ser utilizado na rotina de avaliações pedagógicas, possibilitando a individualização das deficiências das crianças em suas escolas e facilitando a inserção de pais e professores na busca do melhor aprendizado.

#### **3.2. Objetivos Secundários**

3.2.1. Validar, Traduzir e Adaptar Culturalmente a Escala ELORS para o Português;

3.2.2. Aplicar a Escala ELORS adaptada em escolas públicas e privadas no Ceará e comparar a relação existente entre idade e sexo das crianças;

3.2.3. Promover e estimular o envolvimento familiar na Educação da Criança na Escola por meio de reuniões com os pais.

## 4. MATERIAIS E MÉTODOS

Pesquisa metodológica transversal a qual visa traduzir, validar e avaliar a escala ELORS. A investigação metodológica inclui a definição do constructo, elaboração dos itens do instrumento, elaboração das instruções para aplicação da escala e psicometria (mensura se o instrumento é confiável e válido).

Esta pesquisa utilizou o método hipotético-dedutivo (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993), e os dois canais de comunicação científica, formal e informal. Após definição do tema a ser pesquisado, iniciou-se uma pesquisa em busca de um instrumento que pudesse favorecer a análise diagnóstica dos problemas de aprendizagem e as dificuldades socioemocionais que interferem na alfabetização das crianças da escola pública. Como resultado desta pesquisa, a escala ELORS apresentou-se como ferramenta adequada para diagnóstico de fragilidades e fortalezas na alfabetização precoce.

A pesquisa apresenta as seguintes características: quanto à natureza, trata-se de pesquisa aplicada. Quanto à forma e abordagem do problema: tipo quantitativa. Do ponto de vista de seus objetivos: pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. Quanto a procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, experimental e de levantamento, Expost-Facto, pesquisa ação e participante (GIL, 1991).

### 4.1. Escala ELORS (Early Learning Observation and Rating Scale)

A escala ELORS foi criada pelos pesquisadores Mary Ruth Coleman, Tracey West e Margaret Gillis, do *National Center for Learning Disabilities* em Nova York, EUA. (<http://getreadytoread.org/screening-tools/early-learning-observati-rating-scale>). É um método de aplicação observacional, desenhado para crianças no início da alfabetização (3-5 anos). Esta escala utiliza como indicadores:

- Abordagens de aprendizado;
- Desenvolvimento socioemocional da infância precoce;
- Habilidades cognitivas precoces;
- Linguagem/Alfabetização emergente;
- Bem-estar físico;
- Desenvolvimento motor.

O número total de questões é 77. O formulário de avaliação individual da

criança pelos pais deve ser interpretado de duas formas pelos pais:

1. Determinar áreas nas quais o suporte adicional ou instrução é necessária, e
2. Determinar se avaliações adicionais são necessárias para entender as necessidades da criança.

Se houver alguma avaliação 3 ou 4 para um domínio, indicando preocupação moderada a grande, planos devem ser desenvolvidos para prover a criança com suporte ou instrução adicional naquela área. Dessa forma, permite-se que pais e professores possam agir com rapidez e eficiência constituindo-se como uma equipe.

Se houver uma avaliação 4 para qualquer domínio, indicando grande preocupação, deve ser considerada a necessidade para maiores investigações. Avaliação adicional pode ser geral ou em domínio específico, dependendo da natureza e gravidade das preocupações.

A ELORS é uma ferramenta desenhada para áreas de preocupação que, posteriormente, podem ser investigadas com maiores detalhes. Ela fornece informações sobre crianças através de sete importantes domínios do desenvolvimento: Perceptual e Motor, Autogestão, Social e Emocional, Matemática Inicial, Alfabetização Inicial, Linguagem Receptiva e Linguagem Expressiva.

Existem 3 (três) formulários ELORS: Classe-Inteira (*Whole-Class*), Professor-Criança Individual (*Teacher-Individual Child*), e Pais-Criança Individual (*Parent-Individual Child*). A escolha por trabalhar com o Formulário Pais-Criança Individual buscou propiciar uma maior aproximação dos pais ou responsáveis pela criança com a escola, motivando o trabalho, considerado como uma equipe para vencer as dificuldades e satisfazer às necessidades da criança, primando por seu aprendizado e desenvolvimento.

#### **4.2. População do Estudo**

O estudo foi desenvolvido em escolas públicas (EMEB – Escola Municipal de Ensino Básico - Monsenhor Gonçalo de Oliveira Lima) e privadas (Instituto Kairós e Escola Ternurinha) na cidade de Ipu, interior do Ceará. A Escala foi aplicada em 57 alunos, inicialmente na sala de alfabetização da escola pública no final de 2016 (4º trimestre); e, após reavaliação dos termos da escala, foi reaplicada no 2º bimestre de 2017 na mesma escola pública e nas duas escolas particulares. A escala ELORS foi aplicada no total de 57 estudantes.

Os critérios de inclusão foram os alunos pertencerem às salas escolhidas para

a aplicação da escala e os pais terem assinado o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os critérios de exclusão foram diagnóstico de autismo ou mudança de cidade - 3 (três) crianças não participaram do estudo por tal motivo.

#### **4.3. Validação e Adaptação Cultural da Escala ELORS para o Português**

O interesse em avaliações de mensuração de impacto na qualidade de vida em saúde tem sido de grande interesse para pesquisas médicas e de saúde pública, a fim de avaliar os desfechos de intervenções médicas ou medidas de cuidado em saúde pública. Porém, a maioria dessas escalas estão em Inglês ou desenhadas para aplicação em países de língua inglesa. No entanto, não só pela necessidade de aplicá-las em outros países ou pela migração de populações; mas, principalmente, pela expansão de Estudos Multicêntricos, tornou-se necessário gerar adaptações em outras línguas, bem como superar divergências culturais durante o processo de tradução.

Após revisão dos principais guias para adaptação cultural e validação de escala, utilizou-se a mais citada, a de Guillemín F, Bombardier C e Beaton D. Conforme a metodologia adotada, seguem os passos:

1. Tradução: A tradução foi realizada por dois indivíduos independentes, viabilizando assim a detecção de erros ou divergências de interpretação de itens ambíguos, considerando o documento original. Os tradutores dominavam sua língua materna e tinham especialização em Psiquiatria pela Estácio RJ (Melissa Soares Medeiros e Jonaina Costa de Oliveira Roenning), facilitando o entendimento dos conceitos da ferramenta original.
2. Tradução Reversa: Tradução de volta para a língua fonte (Inglês) para melhorar a qualidade da versão final. Foram realizadas duas traduções independentes; desta forma, desentendimentos presentes na primeira tradução foram amplificados na tradução reversa. Os tradutores, Antônio Edson de Alencar Liboria, Elzenir Coelho da Silva Rolim e Juliana Ribeiro de Paiva tinham fluência no idioma e na coloquialidade da língua fonte. Diferentemente dos primeiros tradutores, estes não tinham conhecimento do documento original, nem dos seus propósitos. Assim, estes estavam livres de viés de tradução e expectativas, podendo revelar significados inesperados ou interpretações do documento original.
3. Comitê de Revisão: constitui-se um comitê para comparar a versão original com as traduções a fim de desenhar a versão final da escala de medidas. A função do

comitê também foi de revisar as orientações e instruções para o preenchimento do questionário, mantendo o equivalente quanto às respostas escalonadas (a tradução deve manter as escalas dos passos do questionário fonte). O Comitê foi formado por equipe de 4 docentes do Mestrado de Ensino em Saúde de especialidades médicas diferentes (Melissa Soares Medeiros, Marcos Kubrusly, Kristhompson Lustosa Augusto, Claudia Maria Costa de Oliveira e uma psicóloga com conhecimento de aplicação de testes). O Comitê também teve permissão para eliminar e substituir um item ambíguo para um termo mais adequado, contendo o conceito original. Ainda avaliaram-se as equivalências semânticas, equivalências idiomáticas (dimensão social e emocional), equivalência da experiência (“uso de carro privado” por “transporte público” em populações diferentes, por exemplo), bem como equivalência de conceito. Foi criado um questionário on-line com respostas do tipo *likert* para comparar as avaliações do Comitê (em anexo) e, a seguir, foi proposta a versão final da Escala ELORS em Português.

4. Pré-teste: o questionário foi aplicado a uma amostra da população no 4º trimestre de 2016, 22 crianças, cujos pais levaram a escala para casa e retornaram para discutir as respostas com o professor da sala e a mestrande. Acrescenta-se que todos os pais assinaram o TCLE.

5. Questionário Revisado: averiguação textual.

6. Questionário aplicado na mesma escola pública e em duas escolas privadas do Ipu - escala finalizada (DINI, 2004; GUILLEMIN, BOMBARDIER E BEATON, 1993).

Foi solicitada a utilização e a adaptação da escala ELORS à Dra. Tracey West do *National Center for Learning Disabilities*, através de contato com o Centro. Esta demonstrou interesse na aplicação da escala em outro país fora dos Estados Unidos.

#### **4.4. Aplicação da Escala ELORS Adaptada em Escolas Públicas e Privadas no Ceará**

A escala foi respondida por pais e professores de acordo com o procedimento a seguir:

1. Selecionado período de 1-2 semanas para observar a criança em uma grande variedade de lugares e atividades rotineiras.
2. Utilizado espaço em branco para escrever notas sobre o que foi visto sobre a criança em cada domínio, à medida que esta foi observada em rotinas diárias e atividades. Observada a criança em diferentes ambientes e atividades, incluindo

refeições, vestimenta, brincadeiras com amigos, e atividades familiares e comunitárias.

3. Para cada um dos 7 domínios de aprendizado pontuado, o nível de preocupação para cada comportamento ou habilidade de 1 (pouca preocupação) a 4 (muita preocupação).

4. Revisadas as notas de observação e pontuações para itens específicos e indicada a pontuação, no sumário, para preocupação para cada domínio de aprendizado de 1 (pouca preocupação) a 4 (grande preocupação) na base de cada domínio.

5. Completado o formulário do sumário ao final, para prover um perfil mais completo das fragilidades e necessidades da criança. Este perfil poderá ser usado quando se estiver dividindo informações sobre a criança com professores, especialistas, e outros profissionais.

#### **4.5. Promover e estimular o Envolvimento Familiar na Educação da Criança na Escola**

As crianças na alfabetização de escolas públicas passam por avaliação de aprendizagem no início e final do ano, quando existe uma avaliação padrão, chamada “instrumento de diagnóstico”, definido pela Secretaria Estadual.

Durante o ano de 2016, foi proposta atividade de intervenção psicopedagógica na tentativa de envolver os pais no aprendizado da escrita e leitura alfabética dos alunos. Esta atividade consistiu em 4 (quatro) reuniões realizadas durante o ano com os pais de uma das turmas de alfabetização. São duas turmas regulares A e B, onde foi definida a turma A como controle e a turma B como intervenção. A avaliação comparativa das turmas A e B definiu se haveria benefício da intervenção pedagógica aplicada pela mestrandia na família das crianças (**Figura 1**).

Durante as reuniões, foram entregues materiais a serem trabalhados pela família em domicílio. Além desse propósito, o contato maior com as famílias facilitou a aplicação da escala ELORS ao final do 4º trimestre, quando as famílias estavam mais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e melhor conhecedora de suas crianças e respectivas deficiências.

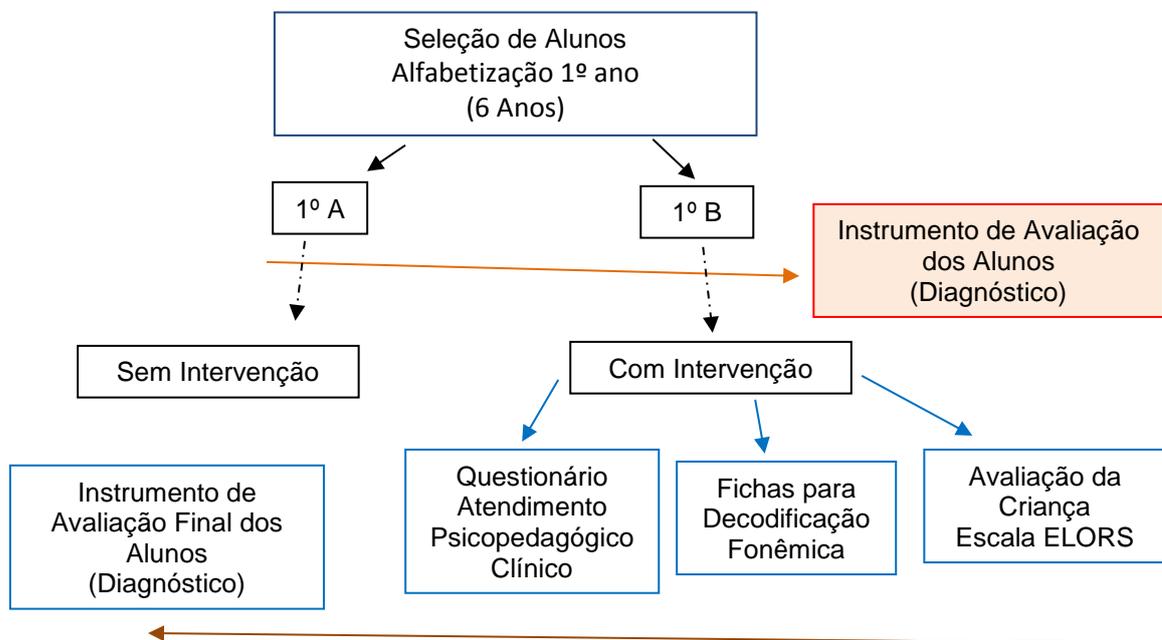
Foi enviada ao gabinete do Prefeito, bem como para a Secretaria de Educação do Município e para a Direção da Escola Municipal de Ensino Básico Monsenhor Gonçalo Lima, comunicação científica formal (GARVEY E GRIFFITH, 1960),

solicitando autorização para a realização da pesquisa. E, posteriormente, para as demais escolas incluídas, as particulares.

Os pais das crianças das duas salas de 1º ano do EF I assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ficando assim determinado: sala A – sala controle e sala B – sala intervenção. Pensou-se que, antes de aplicar a Escala ELORS com os pais das crianças da sala B – sala intervenção, seria necessário realizar reuniões onde os pais seriam estimulados e esclarecidos pela pesquisadora, quanto à importância do acompanhamento familiar para minimizar os efeitos dos fatores de risco (YUNES & SZYMANSKI, 2001), aos quais estão expostas as crianças na comunidade. Os pais foram esclarecidos que poderiam deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. O TCLE seguiu as regras da Resolução 466 de 2012.

Antes de iniciar a intervenção na sala B, foi analisado o diagnóstico/parecer pedagógico feito pela professora, para registrar o nível cognitivo das crianças com o objetivo de estabelecer uma comparação posterior através dos dados futuros da pesquisa.

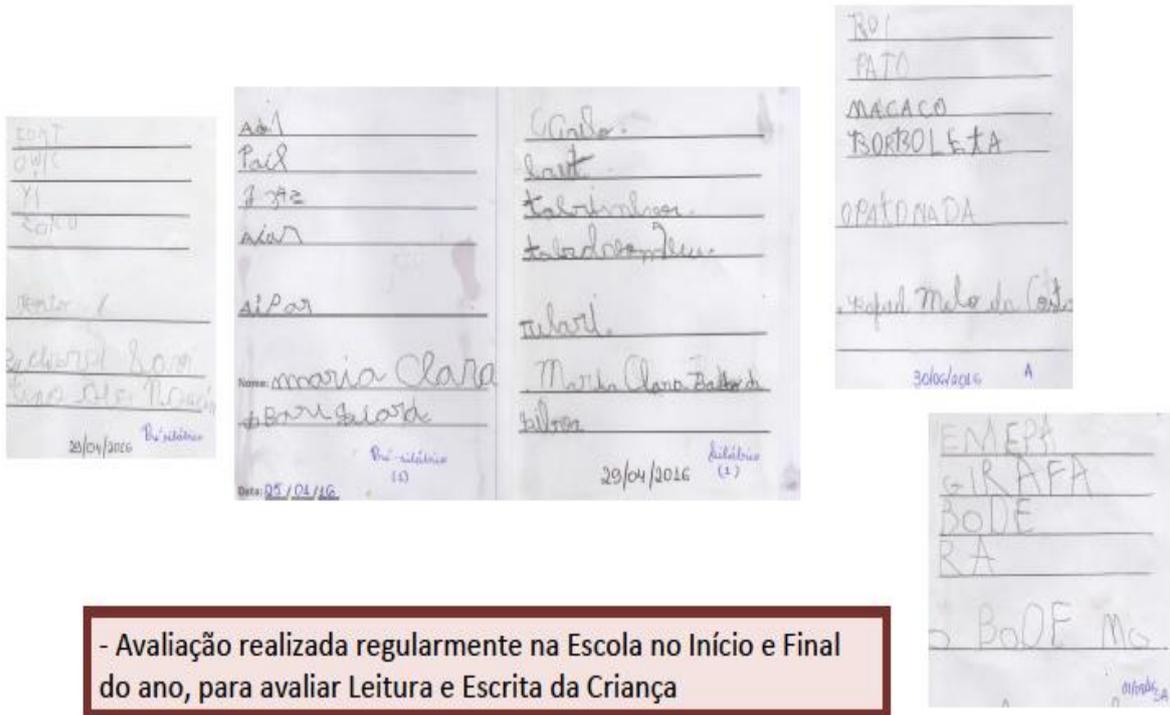
**Figura 1.** Metodologia de Avaliação dos alunos na Alfabetização.



Fonte: A autora (2017).

Quatro reuniões foram realizadas com os pais das crianças da sala B, onde os pais receberam um kit pedagógico – fichas com o alfabeto para estimulação cognitiva no ambiente familiar (**Figuras 2 e 3**).

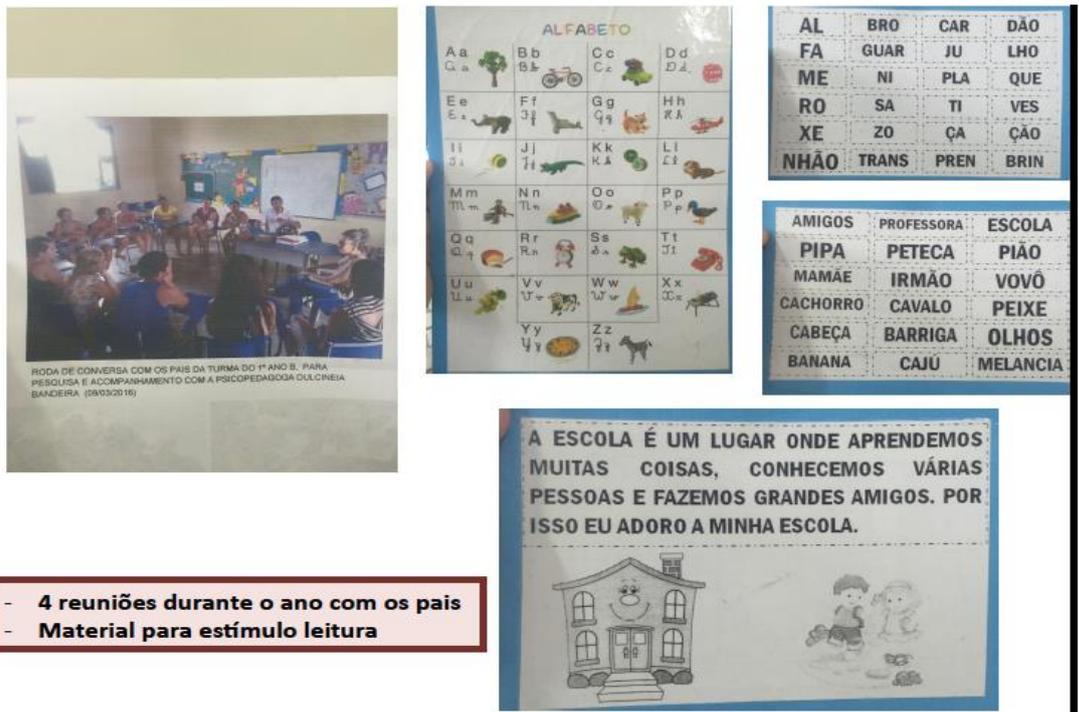
**Figura 2.** Modelo de Avaliação da Alfabetização realizada na Escola Pública de Ipu/Ceará.



- Avaliação realizada regularmente na Escola no Início e Final do ano, para avaliar Leitura e Escrita da Criança

Fonte: A autora (2017).

**Figura 3.** Reuniões com os pais e utilização de material em domicílio para estímulo da Alfabetização na Escola Pública de Ipu/Ceará.

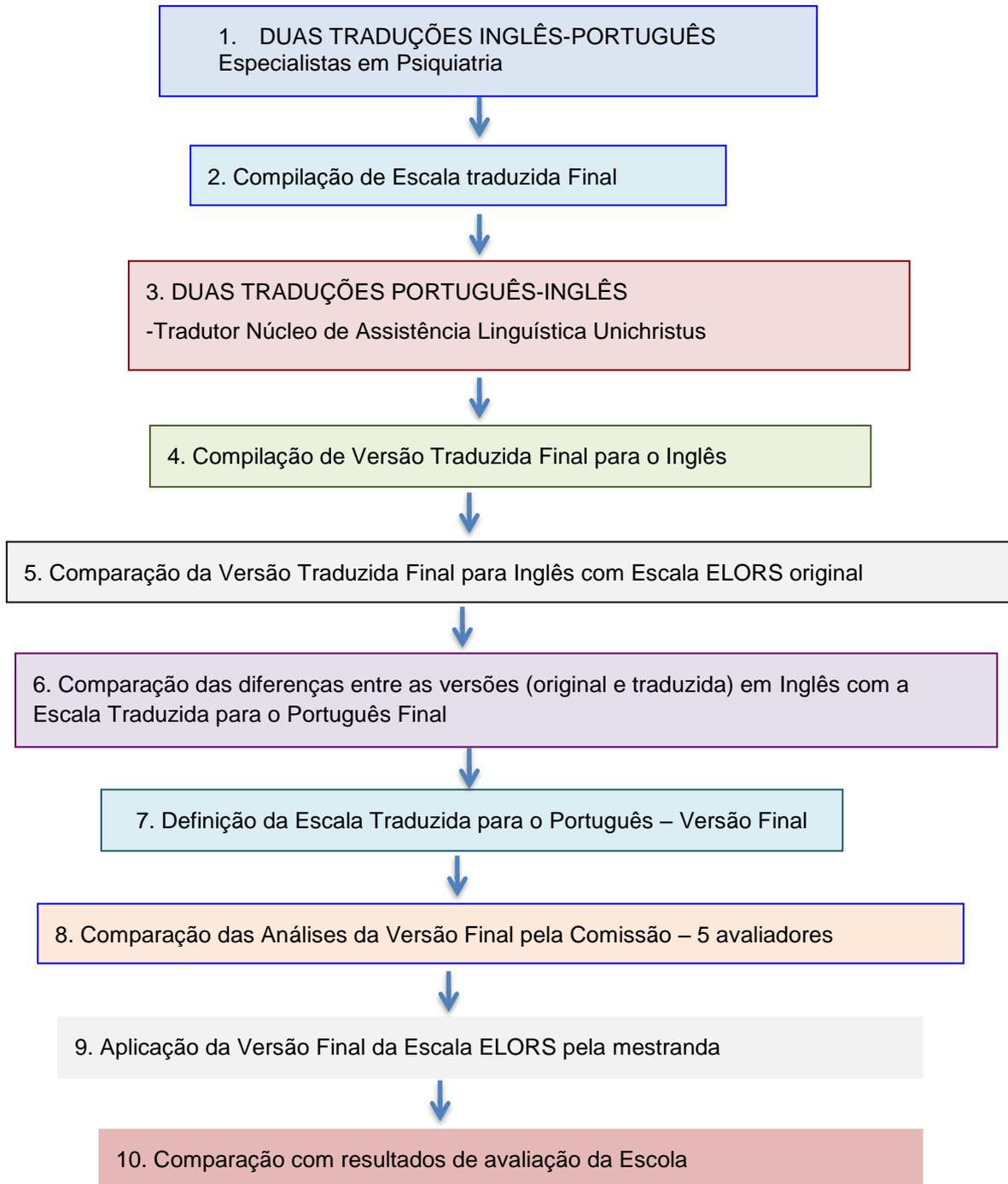


- 4 reuniões durante o ano com os pais  
- Material para estímulo leitura

Fonte: A autora (2017).

## PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELA COMISSÃO DE VALIDAÇÃO DA ESCALA ELORS E QUESTIONÁRIO

A VALIDAÇÃO DA ESCALA ELORS SEGUIU OS SEGUINTE PASSOS:



### 4.6. Comitê de Ética

O Projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Unichristus e aprovado (Número do Parecer: 1.603.316, de 16 de junho de 2016).

## 5. ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram inseridos dentro de uma planilha Excel. Estes dados foram analisados de forma quantitativa através do Programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Foi considerado como estatisticamente significativo o  $p < 0,05$ . Foram gerados dados analíticos e descritivos. Testes qui-quadrado de Pearson foram aplicados para comparação de resultados e coeficiente de correlação intraclasse (Cronbach) para validação da escala. Malhotra (2008) sugere a classificação da confiabilidade a partir do cálculo do coeficiente Alfa de Cronbach de acordo com os limites apresentados na **Tabela 1**.

**Tabela 1.** Classificação da confiabilidade a partir do coeficiente  $\alpha$  de Cronbach.

<b>Confiabilidade</b>	<b>Muito Baixa</b>	<b>Baixa</b>	<b>Moderada</b>	<b>Alta</b>	<b>Muito Alta</b>
<b>Valor de <math>\alpha</math></b>	$\alpha < 0,30$	$0,30 \leq \alpha < 0,60$	$0,60 \leq \alpha < 0,75$	$0,75 \leq \alpha < 0,90$	$0,90 \leq \alpha$

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

\*Hermano Alexandre Lima Rocha, Estatístico, Médico, Pós-doutorado em Epidemiologia.

Quanto aos testes não paramétricos para avaliar a hipótese nula em relação aos quesitos dos domínios, foi utilizado Teste de Kruskal-Wallis de amostras independentes relacionados à idade e ao diferencial entre escolas públicas e privadas.

A análise final será levada também a escola com o propósito de perpetuar a ligação da família com o ambiente escolar e promover atividades futuras que colaborem com melhores estratégias de ensino compartilhadas.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1. Validação e Adaptação Cultural da Escala ELORS para o Português

A escala ELORS foi aplicada no total de 57 alunos; destes, 28 eram do sexo masculino e 29 do feminino. Dos alunos avaliados, 22 estudavam em escola particular e 35 em pública. Quanto à idade, a maioria tinha 6 anos (66,7%, N=38), seguidos de 7 anos (26,3%, N=15), e poucos com 8 anos (5,3%, N=3) ou 5 anos (1,8%, N=1).

A avaliação de confiabilidade das respostas na escala foi realizada através da determinação do alfa de Cronbach para cada domínio como evidencia a **Tabela 2** (MALHOTRA, 2008). Como resultado, obteve-se um índice de confiabilidade de Alto a Muito Alto, evidenciando uma validação adequada da escala e segurança nos resultados advindos da sua aplicação na população brasileira.

**Tabela 2.** Avaliação de Confiabilidade através do Cálculo de Alfa de Cronbach.

Domínio de Aprendizado	Correlação Intraclasse	Intervalo de Confiança 95%	
		Limite Inferior	Limite Superior
Perceptual e Motor	0,916	0,880	0,945
Autogestão	0,896	0,851	0,932
Social e Emocional	0,893	0,846	0,930
Matemática Inicial	0,970	0,956	0,980
Alfabetização Inicial	0,955	0,935	0,970
Linguagem Receptiva	0,943	0,917	0,963
Linguagem Expressiva	0,948	0,925	0,966

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

\*Essa estimativa é calculada considerando que o efeito de interação esteja ausente, porque ele não pode ser estimado de outra forma.

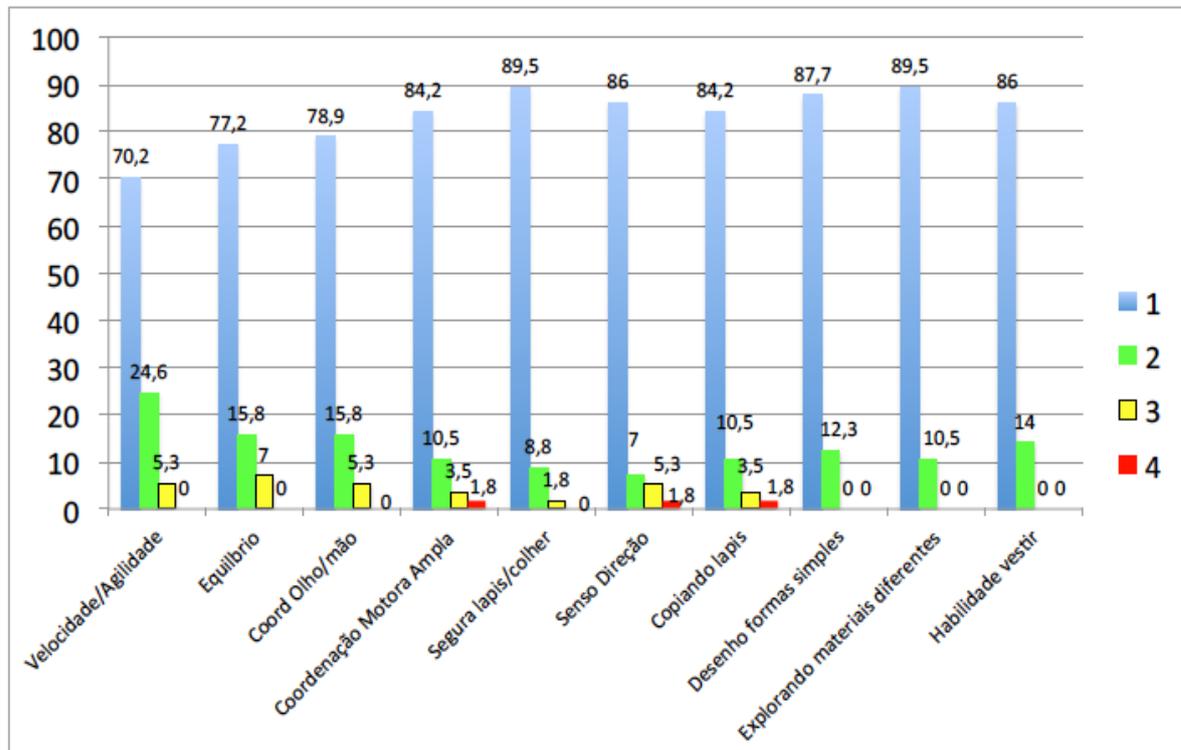
### 6.2. Aplicação da Escala ELORS Adaptada em Escolas Públicas e Privadas no Ceará

Os resultados obtidos com a aplicação da escala ELORS com os pais dos alunos podem ser evidenciados nas **Figuras de 4 a 10**, definidos pelos domínios específicos da avaliação.

A **Figura 4** apresenta um panorama da Escola Pública e Privada; no Domínio de Aprendizado 1: Perceptual e Motor, observa-se que as crianças avaliadas apresentaram grande preocupação nos aspectos que abrangem a Coordenação Motora Ampla, Senso de Direção e Copiando com o lápis.

Quando nasce, a criança vai aos poucos obtendo movimentos corporais; primeiro, inconscientes; depois, ela vai testando até adquirir o hábito daquele movimento. Esta é a fase sensório-motora, porque tudo é aprendido pela criança a partir de sua percepção. Em seguida, quando a criança já adquiriu firmeza para andar, para se deslocar para outros lugares e realizar outras atividades, como pular corda, por exemplo, tais atividades já são associadas a suas funções psicológicas, passando a criança a vivenciar a fase psicomotora. À medida que vai crescendo, ela vai desenvolvendo novas habilidades motoras, tanto grossas como finas (LE BOUCH, 1982).

**Figura 4.** Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 1: Perceptual e Motor (dados percentuais).

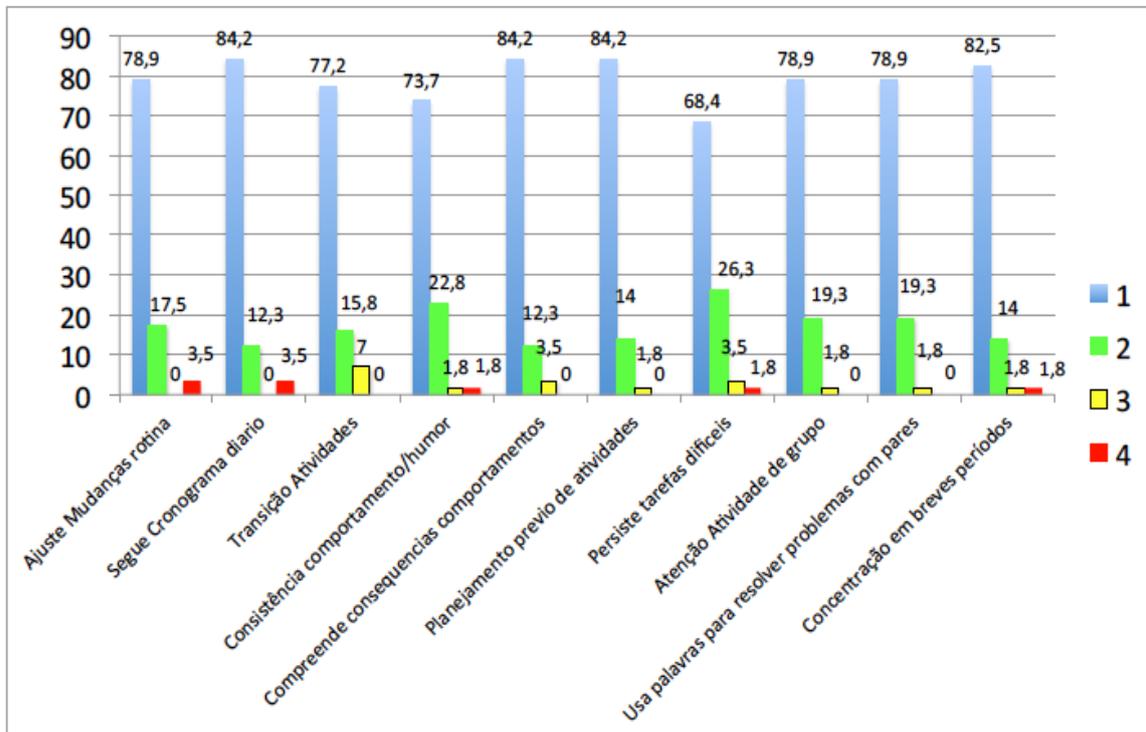


Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Na **Figura 5**, no Domínio de Aprendizado 2: Autogestão, as crianças avaliadas na Escola Pública e Privadas apresentaram grande preocupação nos aspectos que abrangem as áreas de Ajuste de Mudança de Rotina, Seguir Cronograma Diário, Consistência e Comportamento/Humor, Persistência em Tarefas Difíceis e Concentração em Breves Períodos.

Vygotsky (1989) afirmava que, através do brinquedo, a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. Segundo ele, o brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. O uso de jogos e curiosidades no ensino da Matemática tem o objetivo de fazer com que os alunos gostem de aprender tal disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse e participação do aluno envolvido. A aprendizagem, através de jogos, como dominó, e outros, permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido.

**Figura 5.** Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 2: Autogestão (dados percentuais).



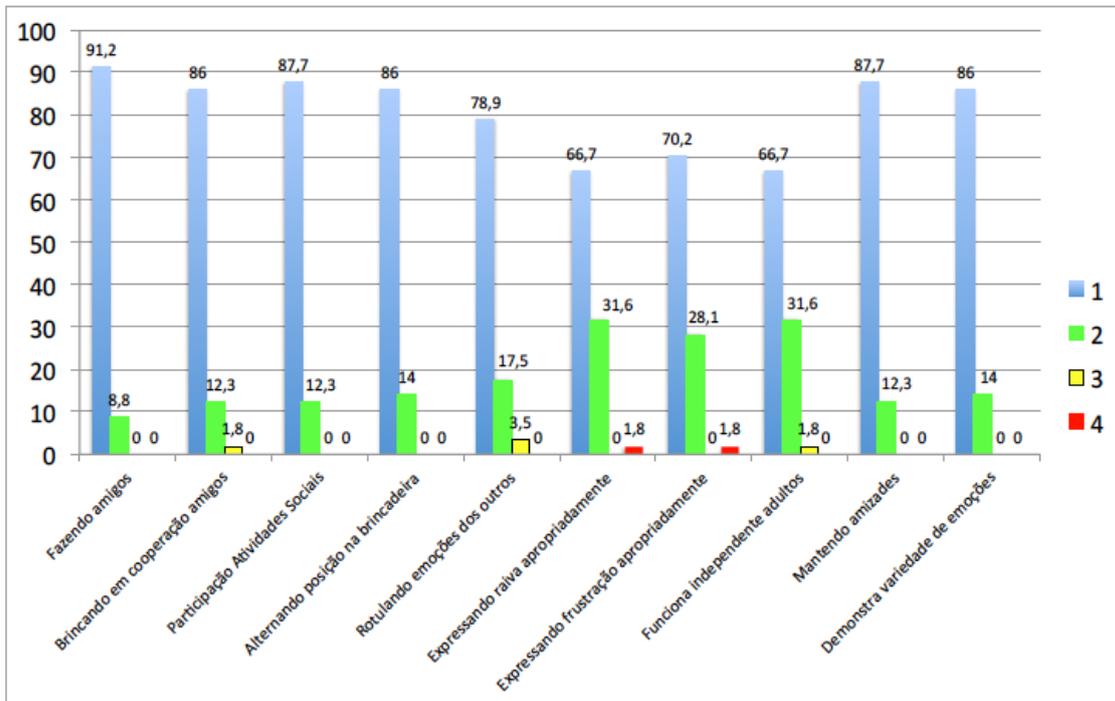
Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Na **Figura 6**, no Domínio de Aprendizado 3: Social e Emocional, as crianças avaliadas na Escola Pública e Privadas apresentaram grande preocupação nos aspectos que abrangem as áreas Expressando Raiva Apropriadamente e Expressando Frustração Apropriadamente.

A vida é um campo com o qual se pode lidar, certamente como a área da matemática ou leitura, com menor ou maior habilidade, exigindo seu conjunto especial

de aptidões. E a medida dessas aptidões em uma pessoa é decisiva para compreender por que uma prospera na vida, enquanto outra, de semelhante nível intelectual, não tem a mesma desenvoltura e não obtém sucesso. Neste contexto, a aptidão emocional é uma metacapacidade que determina até onde se pode usar bem quaisquer outras aptidões que se tenha, incluindo o intelecto bruto (GOLEMAN, 1995).

**Figura 6.** Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 3: Social e Emocional (dados percentuais).



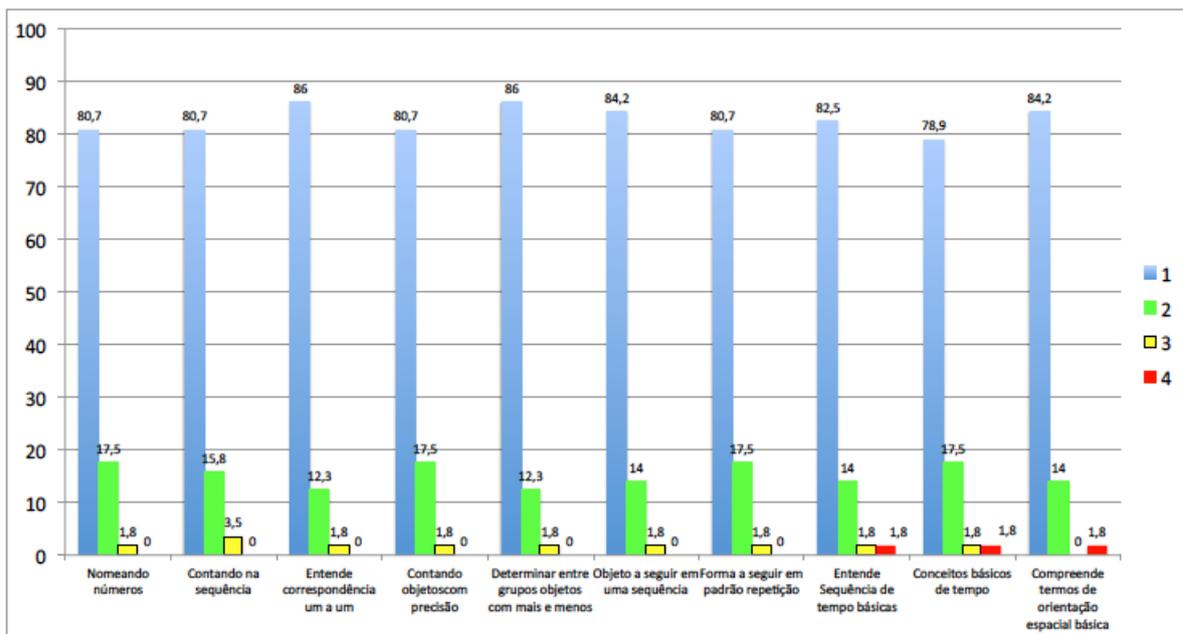
Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Demonstrada na **Figura 7**, no Domínio de Aprendizado 4: Matemática Inicial, as crianças avaliadas na Escola Pública e Privadas apresentaram grande preocupação nos aspectos que abrangem as áreas Entendimento Básico de Sequência de Tempo, Conceitos Básicos de Tempo e Compreensão dos Termos de Orientação Básica.

Bernardi, Cordenonsi e Scolari (2012) relatam que o raciocínio lógico contribui para o aluno “[...] pensar de forma mais crítica no que diz respeito a opiniões, inferências e argumentos, dando sentido ao pensamento”. Ao longo da sua vida, este raciocínio colabora para que o aluno tenha preparo para vivenciar “[...] situações em que precisa agir de forma lógica e organizada”.

A relevância da aplicação da Matemática não tem sido devidamente reconhecida, persistindo, no conceito de muitos, a ideia de que esta ciência é de difícil compreensão e que, por este motivo, o acesso a ela não seria para todos. Brousseau (2006) indica que essa percepção é errônea pelo fato do ensino da Matemática ainda não conseguir mobilizar adequadamente o aluno, fator que pode modificar o juízo de valor que este possui acerca daquela disciplina, realçando que seus conteúdos podem ser plenamente assimilados, independente do nível de abstração que possa apresentar.

**Figura 7.** Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 4: Matemática Inicial (dados percentuais).

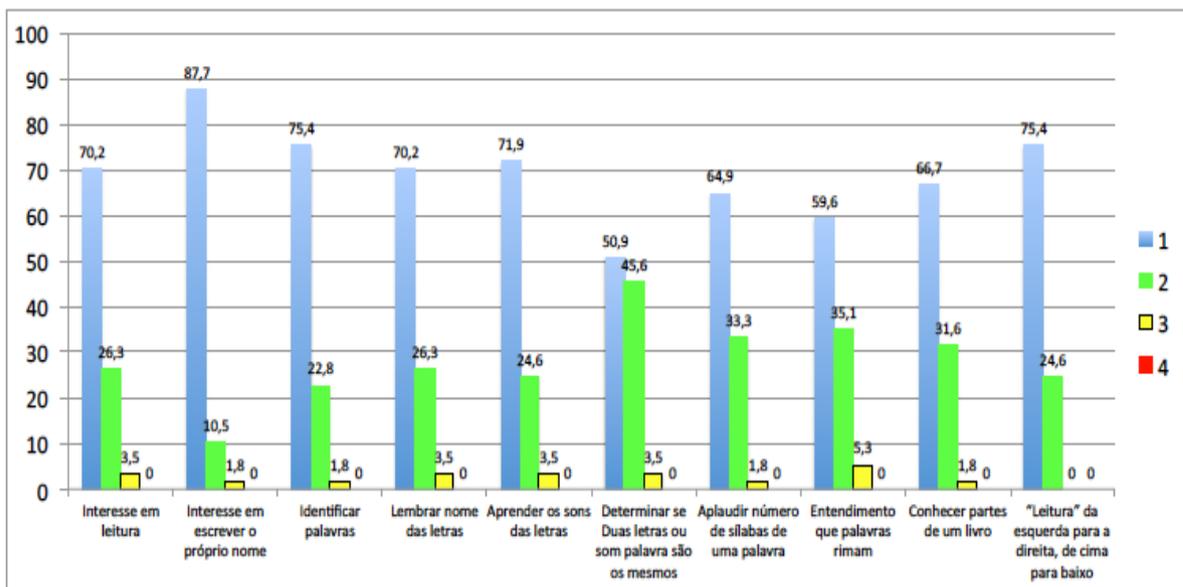


Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Na **Figura 8**, Domínio de Aprendizado 5: Alfabetização Inicial, as crianças avaliadas na Escola Pública e Privadas, de uma forma homogênea, não apresentaram escores de grande preocupação; entretanto, há uma preocupação em grau 3(três) em todos os aspectos deste domínio. São eles: Interesse em Leitura, Interesse em Escrever o Próprio Nome, Identificar Palavras, Lembrar Nome das Letras, Aprender os Sons das Letras, Determinar se Duas Letras/sons nas Palavras são os mesmos, Aplaudir Número de Sílabas numa palavra, Entendimento que palavras rimam e Conhecimento das partes de um livro.

A escolha do método a ser trabalhado para que o processo de alfabetização consiga obter o resultado ideal precisa estar intimamente ligado à cultura das crianças; pois estas, antes mesmo de entrarem em contato com o ambiente alfabetizador, já estão inseridas em ambiente letrado, sendo que a familiarização com os objetos escritos ocorre desde o nascimento. Este processo ocorre através da tecnologia, revistas, gibis, etc. Esta familiarização viabiliza que a criança “desde muito cedo, inicie seu processo de alfabetização – observe textos escritos à sua volta, e vá descobrindo o sistema de escrita reconhecendo algumas letras, algumas palavras.” Dessa forma, percebe-se que não há ponto de partida para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, pois a criança já está em um mundo no qual essas escritas fazem parte do seu cotidiano. É importante destacar que, de acordo com Soares, esse aprendizado é “assistemático, casual e sem planejamento” (SOARES, 1998).

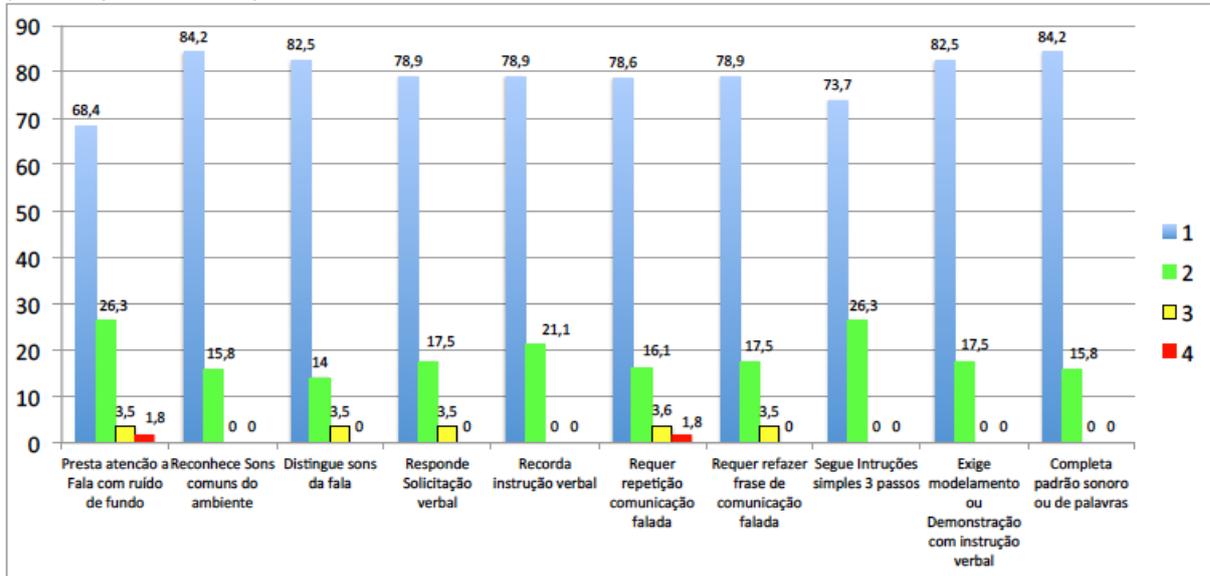
**Figura 8.** Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 5: Alfabetização Inicial (dados percentuais).



Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Avaliando a **Figura 9**, Domínio de Aprendizado 6: Linguagem Receptiva, as crianças avaliadas na Escola Pública e Privada, apresentaram grande preocupação nos aspectos que abrangem estas áreas: Prestar atenção a fala com ruído de fundo, Necessidade de repetição da comunicação falada. A linguagem constitui uma atividade de ação, pois utiliza o sujeito falante e os fatores contextuais de interpretação para a transmissão de mensagens (BLOOM E LAHEY, 1978; HAGE, 1997).

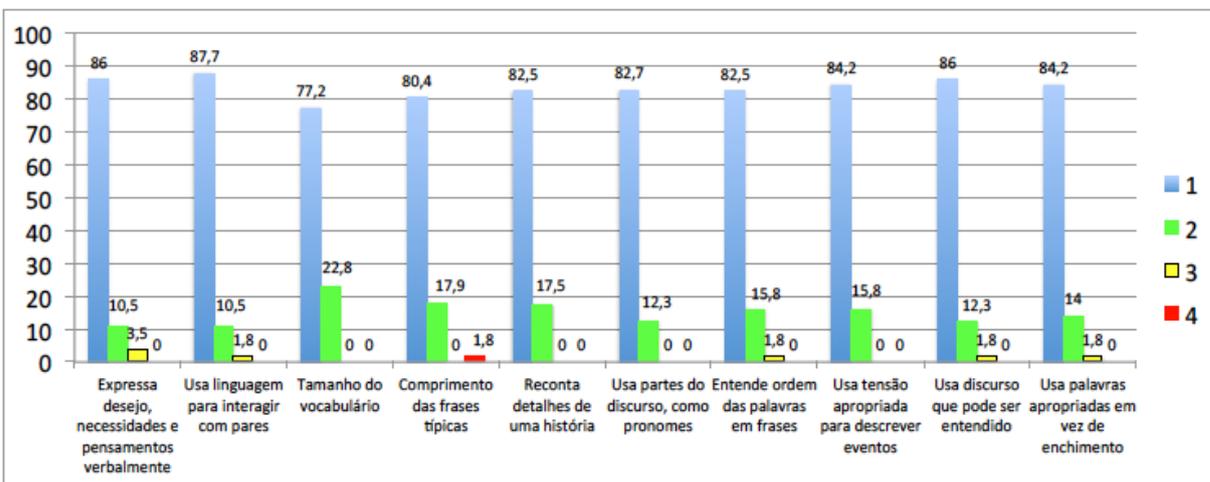
**Figura 9.** Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 6: Linguagem Receptiva (dados percentuais).



Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima Rocha(2017).

Avaliando a **Figura 10**, Domínio de Aprendizado 7: Linguagem Expressiva, as crianças avaliadas na Escola Pública e Privada, apresentaram grande preocupação nos aspectos que abrangem esta área: Comprimento das frases típicas. Neste aspecto, fica evidente a necessidade do trabalho com a linguagem dessas crianças e, neste caso, pode-se concordar com as explicações de Soares (2005), quando afirma que a recepção pode estar intacta sendo deficiente apenas a expressão.

**Figura 10.** Avaliação pela Escala ELORS do Domínio de Aprendizado 7: Linguagem Expressiva (dados percentuais).



Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Foi realizada análise comparativa entre os sexos masculino e feminino, independente do tipo de escola, com os dados apresentados nas **Tabelas 3 a 9**. No Domínio Perceptual e Motor, foram encontrados dados estatisticamente significantes em relação a Equilíbrio ( $p=0,032$ ), Coordenação Motora Ampla ( $p=0,025$ ), Segurando um lápis ou colher ( $p=0,039$ ), Copiando com um lápis ( $p=0,025$ ), Desenhando formas simples ( $p=0,039$ ) e Habilidades de vestir ( $p=0,019$ ) (**Tabela 3**). Observou-se uma maior diferença e preocupação em relação ao sexo masculino em geral; porém, nos níveis 1 e 2, sendo as maiores pontuações, constituindo-se preocupação quanto ao sexo feminino, como já evidenciado na literatura ao demonstrar haver uma maior capacidade de desenvolver acurácia no sexo masculino, sugerindo uma capacidade desenvolvida desde os primórdios na área motora quando os homens saíam para caçar (MORENO-BRISEÑO, 2010; HALPERN, 1997).

As crianças classificadas como leitores pobres demonstram estar relacionadas com déficits na memória visual (BADIAN, 1994). A habilidade de seguir múltiplas direções sob instruções também tem sido identificada como discriminador entre crianças com e sem deficiências de aprendizagem (BLUMSACK, LEWANDOWSKI, & WATERMAN, 1997). Além disso, crianças com deficiências de aprendizagem sinalizam apresentar deficiência de discriminação perceptual (ex.: identificação de sons no discurso) e integração visual-motora, por exemplo: coordenação olho-mão (O'MALLEY, 2002).

Tais deficiências relacionadas à discriminação fonética no discurso são determinantes para o desdobramento de outras dificuldades, considerando o universo linguístico da criança, desde o início do processo de alfabetização até o limiar do aprendizado de uma segunda língua. De uma satisfatória discriminação perceptual sonora, vai depender a compreensão de outros níveis da língua materna necessários tanto à compreensão leitora da criança, como ao seu elaborado processo de escrita cujo domínio se consolida à medida que a motricidade dela vai se desenvolvendo.

Com base nessas implicações pedagógicas, quanto mais precocemente forem identificados vestígios de déficits dessa natureza no convívio com a criança, maiores são as oportunidades para que ela adquira habilidades e recursos favoráveis ao seu pleno desenvolvimento no tocante à aprendizagem.

**Tabela 3.** Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado 1: Perceptual e motor.

Comportamentos e Habilidades	Grau de Preocupação	Sexo				p
		F		M		
		N	%	N	%	
1. Velocidade e Agilidade	1 Pouca ou nenhuma	21	72,4	19	67,9	0,704
	2	6	20,7	8	28,6	
	3	2	6,9	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
2. Equilíbrio	1 Pouca ou nenhuma	26	89,7	18	64,3	0,032
	2	1	3,4	8	28,6	
	3	2	6,9	2	7,1	
	4 Grande	0	0	0	0	
3. Coordenação Olho-mão	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	20	71,4	0,392
	2	3	10,3	6	21,4	
	3	1	3,4	2	7,1	
	4 Grande	0	0	0	0	
4.Coordenação Motora Ampla	1 Pouca ou nenhuma	26	89,7	22	78,6	0,025
	2	0	0	6	21,4	
	3	2	6,9	0	0	
	4 Grande	1	3,4	0	0	
5. Segurando um lápis ou colher	1 Pouca ou nenhuma	28	96,6	23	82,1	0,039
	2	0	0	5	17,9	
	3	1	3,4	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
6. Senso de direção	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	22	78,6	0,12
	2	0	0	4	14,3	
	3	2	6,9	1	3,6	
	4 Grande	0	0	1	3,6	
7. Copiando com um lápis	1 Pouca ou nenhuma	26	89,7	22	78,6	0,025
	2	0	0	6	21,4	
	3	2	6,9	0	0	
	4 Grande	1	3,4	0	0	
8. Desenhando formas simples (ex.: círculo, quadrado)	1 Pouca ou nenhuma	28	96,6	22	78,6	0,039
	2	1	3,4	6	21,4	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
9. Explorando materiais de diferentes texturas (ex.: tinta, areia, argila, cola, massa)	1 Pouca ou nenhuma	28	96,6	23	82,1	0,076
	2	1	3,4	5	17,9	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
10. Habilidades de vestir (ex.: zíperes, botões, sapatos, meias)	1 Pouca ou nenhuma	28	96,6	21	75	0,019
	2	1	3,4	7	25	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

No Domínio 2 de Autogestão (**Tabela 4**), observou-se diferenças estatisticamente significativas, quando se avaliou o item usando um planejamento prévio das atividades ( $p=0,044$ ), com maior preocupação no sexo masculino.

Habilidades como manter-se nas tarefas, organização do material durante os trabalhos, e ouvir e seguir direcionamentos também contribuem para o desempenho acadêmico (MCCLELLAND & MORRISON, 2003; MCCLELLAND, MORRISON, & HOLMES, 2000). Assim, a autogestão tem sido apontada como um dos determinantes preditores de sucesso escolar (AGOSTIN & BAIN, 1997). Adicionalmente, a capacidade de manter atenção nas tarefas tem sido identificada como um discriminador entre crianças com e sem deficiências de aprendizagem (BLUMSACK, LEWANDOWSKI, & WATERMAN, 1997).

**Tabela 4.** Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado 2: Autogestão.

Comportamentos e Habilidades	Grau de Preocupação	Sexo				p
		F		M		
		N	%	N	%	
1. Ajusta-se a mudanças na rotina	1 Pouca ou nenhuma	24	82,8	21	75	0,747
	2	4	13,8	6	21,4	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	1	3,4	1	3,6	
2. Segue o cronograma diário da sala de aula ou de casa	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	21	75	0,134
	2	2	6,9	5	17,9	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	2	7,1	
3. Transição de uma atividade para outra	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	19	67,9	0,167
	2	2	6,9	7	25	
	3	2	6,9	2	7,1	
	4 Grande	0	0	0	0	
4. Consistência do comportamento ou humor	1 Pouca ou nenhuma	24	82,8	18	64,3	0,317
	2	5	17,2	8	28,6	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	1	3,6	
5. Compreender as consequências de comportamentos (ex.: partilhar, bater em outra criança)	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	21	75	0,134
	2	2	6,9	5	17,9	
	3	0	0	2	7,1	
	4 Grande	0	0	0	0	
6. Usando um planejamento prévio das atividades	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	21	75	0,044
	2	1	3,4	7	25	
	3	1	3,4	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
7. Persistente em tarefas difíceis	1 Pouca ou nenhuma	22	75,9	17	60,7	0,152
	2	5	17,2	10	35,7	
	3	2	6,9	0	0	
	4 Grande	0	0	1	3,6	
8. Atenção durante atividades de grupo	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	20	71,4	0,149
	2	3	10,3	8	28,6	
	3	1	3,4	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
9. Usando palavras para resolver problemas com seus pares	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	20	71,4	0,149
	2	3	10,3	8	28,6	
	3	1	3,4	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
10. Concentrando-se em breves períodos	1 Pouca ou nenhuma	26	89,7	21	75	0,211
	2	2	6,9	6	21,4	
	3	1	3,4	0	0	
	4 Grande	0	0	1	3,6	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

No Domínio 3, (**Tabela 5**) de avaliação Social e Emocional, não se observou nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os grupos (sexo masculino e feminino). Crianças com deficiências ou risco de desenvolvê-las exibem algum grau de dificuldade sócioemocional, sendo menos aceitas socialmente por seus pares. Além disso, habilidades de trabalho social em grupo demonstram contribuir para o sucesso acadêmico (MCCLELLAND & MORRISON, 2003; MCCLELLAND, MORRISON, & HOLMES, 2000). Sugere-se ainda que estas crianças com deficiência de aprendizagem podem ter dificuldade com habilidades como cooperação.

**Tabela 5.** Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado 3: Social e Emocional.

Comportamentos e Habilidades	Grau de Preocupação	Sexo				p
		F		M		
		N	%	N	%	
1. Fazendo amigos	1 Pouca ou nenhuma	28	96,6	24	85,7	0,148
	2	1	3,4	4	14,3	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
2. Brincando em cooperação com outras crianças	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	22	78,6	0,249
	2	2	6,9	5	17,9	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
3. Participando de atividades sociais	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	23	82,1	0,208
	2	2	6,9	5	17,9	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
4. Alternando posição na brincadeira	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	22	78,6	0,114
	2	2	6,9	6	21,4	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
5. Rotulando emoções dos outros (ex.: irritado, feliz, triste)	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	20	71,4	0,343
	2	3	10,3	7	25	
	3	1	3,4	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
6. Expressando raiva apropriadamente	1 Pouca ou nenhuma	23	79,3	15	53,6	0,097
	2	6	20,7	12	42,9	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	1	3,6	
7. Expressando frustração apropriadamente	1 Pouca ou nenhuma	24	82,8	16	57,1	0,089
	2	5	17,2	11	39,3	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	1	3,6	
8. Funciona independente da atenção do adulto	1 Pouca ou nenhuma	21	72,4	17	60,7	0,443
	2	8	27,6	10	35,7	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
9. Mantendo amizades	1 Pouca ou nenhuma	26	89,7	24	85,7	0,65
	2	3	10,3	4	14,3	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
10. Demonstra uma variedade de emoções (ex.: feliz, preocupado, triste)	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	24	85,7	0,957
	2	4	13,8	4	14,3	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Quanto ao Domínio 4 de Matemática Inicial (**Tabela 6**), também não se evidenciou nenhuma diferença estatisticamente significativa entre os sexos. Crianças com dificuldades em matemática exibem déficits no processamento numérico (MAZZOCCO & THOMPSON, 2005). Estes déficits podem ser observados em diferentes manifestações como estratégias de contagem imaturas ou inability de ler numerais. Adicionalmente, um subteste de contagem em um determinado estudo foi identificado como preditor de habilidade para leitura (BADIAN, 1982).

Avaliando o Domínio 5 de Alfabetização Inicial, observou-se diferenças estatísticas significantes entre o item “Conhecimento de partes de um livro” ( $p=0,028$ ) e Leitura da esquerda para a direita, de cima para baixo ( $p=0,05$ ), sendo mais evidentes as preocupações no sexo masculino (**Tabela 7**). Habilidades de alfabetização inicial contribuem diretamente para dificuldades ou deficiências de aprendizagem. Alterações na habilidade de processo fonológico demonstram influenciar a habilidade de leitura ou gerar um risco para tal (BADIAN, 1994; MOST, AL-YAGON, TUR-KASPA, & MARGALIT, 2000). Outras habilidades identificadas como preditores de habilidades e capacidades de leitura incluem conhecimento dos sons das letras, discriminação dos sons iniciais, distinção de fonemas, manipulação de fonema, impressões de letras, soletração e construção de sentenças (BLUMSACK, LEWANDOWSKI, & WATERMAN, 1997; ELLIS & LARGE, 1987; FELTON, 1992; GILBERTSON & BRAMLETT, 1998; MANN & FOY, 2003; OLOFSSON & NIEDERSOE, 1999).

No Domínio de linguagem Receptiva, não houve diferenças estatisticamente significantes entre os sexos (**Tabela 8**). No Domínio Linguagem Expressiva, houve diferença apenas no item “Usando palavras apropriadas em vez de palavras de enchimento” ( $p=0,044$ ), maior preocupação em meninos, embora tenha havido uma menina com grau 3 de preocupação (**Tabela 9**). As habilidades de linguagem inicial parecem ser as principais contribuidoras para o sucesso acadêmico e de futuro leitor. A capacidade de distinguir a mistura de sons, morfologia e discurso compreensivo tem contribuído para as habilidades de leitura da criança, assim como o vocabulário também age como preditor de leitura. As medidas de linguagem receptiva tem sido apontadas como preditor geral da conquista acadêmica (AGOSTIN & BAIN, 1997). Crianças classificadas como leitores pobres apresentam dificuldades na memorização de sentenças, linguagem falada, e nomeação de letras, cores e formas. Além disso, crianças com atraso na fala ou deficiências de linguagem na primeira infância e nos

primeiros anos de escola têm mais possibilidades de desenvolver dificuldades de aprendizagem e leitura (CATTS, FEY, TOMBLIN, & ZHANG, 2002; SILVA, MCGEE, & WILLIAMS, 1983). Juntos, os resultados desses estudos sugerem que avaliar a primeira infância para detecção de déficits de aprendizagem deve incluir tanto mensuração das habilidades de Linguagem Expressiva quanto Linguagem Receptiva (GILLIS, 2011).

**Tabela 6.** Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado 4: Matemática Inicial.

Comportamentos e Habilidades	Grau de Preocupação	Sexo				p
		F		M		
		N	%	N	%	
1. Nomeando números	1 Pouca ou nenhuma	26	89,7	20	71,4	0,186
	2	3	10,3	7	25	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
2. Contando na sequência adequada	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	21	75	0,514
	2	3	10,3	6	21,4	
	3	1	3,4	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
3. Mostrando entendimento da correspondência um a um (ex.: um biscoito – uma pessoa)	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	22	78,6	0,249
	2	2	6,9	5	17,9	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
4. Contagem de objetos com precisão	1 Pouca ou nenhuma	26	89,7	20	71,4	0,186
	2	3	10,3	7	25	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
5. Determinar qual de dois grupos de objetos tem mais ou menos	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	22	78,6	0,249
	2	2	6,9	5	17,9	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
6. Determinar qual objeto vem a seguir em uma sequência	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	21	75	0,155
	2	2	6,9	6	21,4	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
7. Determinar qual forma vem a seguir em um padrão de repetição	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	21	75	0,421
	2	4	13,8	6	21,4	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
8. Mostrando entendimento das sequências de tempo básicas (ex.: antes, depois)	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	20	71,4	0,170
	2	2	6,9	6	21,4	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	1	3,6	
9. Mostrando entendimento dos conceitos básicos de tempo (ex.: ontem, hoje, amanhã)	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	18	64,3	0,061
	2	2	6,9	8	28,6	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	1	3,6	
10. Mostrando compreensão dos termos de orientação espacial básicos (ex.: sob, sobre, acima, abaixo, ao lado)	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	21	75	0,155
	2	2	6,9	6	21,4	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	1	3,6	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

**Tabela 7.** Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado 5: Alfabetização Inicial.

Comportamentos e Habilidades	Grau de Preocupação	Sexo				P
		F		M		
		N	%	N	%	
1. Interesse em atividades de leitura	1 Pouca ou nenhuma	23	79,3	17	60,7	0,175
	2	6	20,7	9	32,1	
	3	0	0	2	7,1	
	4 Grande	0	0	0	0	
2. Interesse em escrever o nome dele/dela	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	23	82,1	0,373
	2	2	6,9	4	14,3	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
3. Identificar palavras (ex.: PARE em placas de parada)	1 Pouca ou nenhuma	24	82,4	19	67,9	0,324
	2	5	17,2	8	28,6	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
4. Lembrando nomes das letras	1 Pouca ou nenhuma	22	75,9	18	64,3	0,294
	2	7	24,1	8	28,6	
	3	0	0	2	7,1	
	4 Grande	0	0	0	0	
5. Aprender os sons das letras	1 Pouca ou nenhuma	24	82,8	17	60,7	0,115
	2	5	17,2	9	32,1	
	3	0	0	2	7,1	
	4 Grande	0	0	0	0	
6. Determinar se duas letras ou som da palavra são os mesmos	1 Pouca ou nenhuma	17	58,6	12	42,9	0,482
	2	11	37,9	15	53,6	
	3	1	3,4	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
7. Aplaudindo o número de sílabas de uma palavra	1 Pouca ou nenhuma	22	75,9	15	53,6	0,163
	2	7	24,1	12	42,9	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
8. Mostrando um entendimento de que as palavras rimam	1 Pouca ou nenhuma	21	72,4	13	46,4	0,135
	2	7	24,1	13	46,4	
	3	1	3,4	2	7,1	
	4 Grande	0	0	0	0	
9. Conhecimento de partes de um livro	1 Pouca ou nenhuma	24	82,8	14	50	0,028
	2	5	17,2	13	46,4	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
10. "Leitura" da esquerda para a direita, de cima para baixo	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	18	64,3	0,055
	2	4	13,8	10	35,7	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

**Tabela 8.** Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado 6: Linguagem Receptiva.

Comportamentos e Habilidades	Grau de Preocupação	Sexo				P
		F		M		
		N	%	N	%	
1. Prestando atenção à fala na presença de ruído de fundo	1 Pouca ou nenhuma	21	72,4	18	64,3	0,734
	2	7	24,1	8	28,6	
	3	1	3,4	1	3,6	
	4 Grande	0	0	1	3,6	
2. Reconhecendo sons comuns no ambiente	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	21	75	0,061
	2	2	6,9	7	25	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
3. Distinguindo sons da fala	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	22	78,6	0,714
	2	3	10,3	5	17,9	
	3	1	3,4	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
4. Respondendo às solicitações verbais	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	20	71,4	0,343
	2	3	10,3	7	25	
	3	1	3,4	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
5. Recordando instruções verbais	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	20	71,4	0,171
	2	4	13,8	8	28,6	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
6. Requerendo repetição da comunicação falada	1 Pouca ou nenhuma	24	82,8	20	74,1	0,231
	2	3	10,3	6	22,2	
	3	2	6,9	0	0	
	4 Grande	0	0	1	3,7	
7. Requerendo refazer a frase da comunicação falada	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	20	71,4	0,343
	2	3	10,3	7	25	
	3	1	3,4	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
8. Seguindo instruções simples de 3 passos	1 Pouca ou nenhuma	23	79,3	19	67,9	0,326
	2	6	20,7	9	32,1	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
9. Exigindo modelamento ou demonstração, juntamente com instruções verbais	1 Pouca ou nenhuma	26	89,7	21	75	0,146
	2	3	10,3	7	25	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
10. Completando padrões sonoros ou de palavras (ex.: em livros repetitivos)	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	21	75	0,061
	2	2	6,9	7	25	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

**Tabela 9.** Avaliação das diferenças entre sexo no Domínio de Aprendizado 7: Linguagem Expressiva.

Comportamentos e Habilidades	Grau de Preocupação	Sexo				p
		F		M		
		N	%	N	%	
1. Expressando desejo, necessidades e pensamentos verbalmente	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	22	78,6	0,206
	2	1	3,4	5	17,9	
	3	1	3,4	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
2. Usando a linguagem para interagir com os pares	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	23	82,1	0,137
	2	1	3,4	5	17,9	
	3	1	3,4	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
3. Tamanho do Vocabulário	1 Pouca ou nenhuma	25	86,2	19	67,9	0,099
	2	4	13,8	9	32,1	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
4. Comprimento das frases típicas	1 Pouca ou nenhuma	25	89,3	20	71,4	0,206
	2	3	10,7	7	25	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
5. Recontando detalhes de uma história	1 Pouca ou nenhuma	26	89,7	21	75	0,146
	2	3	10,3	7	25	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
6. Usando partes do discurso, tais como pronomes (ex.: Ele, eu)	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	23	82,1	0,208
	2	2	6,9	5	17,9	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
7. Entendendo a ordem das palavras em frases	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	20	71,4	0,091
	2	2	6,9	7	25	
	3	0	0	1	3,6	
	4 Grande	0	0	0	0	
8. Usando tensão apropriadamente para descrever eventos	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	21	75	0,061
	2	2	6,9	7	25	
	3	0	0	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
9. Usando discurso que pode ser entendido	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	22	78,6	0,079
	2	1	3,4	6	21,4	
	3	1	3,4	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	
10. Usando palavras apropriadas em vez de palavras de enchimento (ex.: aquela "coisa")	1 Pouca ou nenhuma	27	93,1	21	75	0,044
	2	1	3,4	7	25	
	3	1	3,4	0	0	
	4 Grande	0	0	0	0	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Através da análise não paramétrica, provou-se que a distribuição é a mesma entre as categorias de idade para os Domínios 1 ( $p=0,752$ ), 2 ( $p=0,662$ ), 3 ( $p=0,998$ ), 4 ( $p=0,114$ ), 5 ( $p=0,243$ ), 6 ( $p=0,352$ ) e 7 ( $p=0,432$ ).

Os testes não paramétricos para avaliar a hipótese nula em relação aos quesitos dos domínios, com resultados utilizando Teste de Kruskal-Wallis de amostras independentes relacionados à idade e ao diferencial entre escolas públicas e privadas

evidenciou resultados estatisticamente significantes discriminados a seguir e demonstrados nas **Tabelas 10 a 16** para idades diferentes e nas **Tabelas 17 a 23** para tipos de escolas (públicas e particulares).

Na **Tabela 10**, observou-se resultado significativo no Domínio de Aprendizado 1: Perceptual e Motor, no aspecto que avalia o Senso de Direção, com grande preocupação entre as crianças de 8 anos,  $p=0,020$ .

**Tabela 10.** Avaliação das diferenças entre as idades no Domínio de Aprendizado 1: Perceptual e Motor.

Idade em anos	5		6		7		8		p	
	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>Velocidade e Agilidade</b>	1	0	0,0%	27	71,1%	11	73,3%	2	66,7%	<b>0,562</b>
	2	1	100,0%	8	21,1%	4	26,7%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	3	7,9%	0	0,0%	0	0,0%	
<b>Equilíbrio</b>	1	1	100,0%	29	76,3%	12	80,0%	2	66,7%	<b>0,974</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	2	13,3%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	3	7,9%	1	6,7%	0	0,0%	
<b>Coordenação Olho-mão</b>	1	1	100,0%	31	81,6%	11	73,3%	2	66,7%	<b>0,644</b>
	2	0	0,0%	4	10,5%	4	26,7%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	3	7,9%	0	0,0%	0	0,0%	
<b>Coordenação Motora Ampla</b>	1	1	100,0%	32	84,2%	12	80,0%	3	100,0%	<b>0,877</b>
	2	0	0,0%	4	10,5%	2	13,3%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	2	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	
	4	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
<b>Segurando um lápis ou colher</b>	1	1	100,0%	33	86,8%	14	93,3%	3	100,0%	<b>0,979</b>
	2	0	0,0%	4	10,5%	1	6,7%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	
<b>Senso de direção</b>	1	1	100,0%	33	86,8%	13	86,7%	2	66,7%	<b>0,027</b>
	2	0	0,0%	3	7,9%	1	6,7%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	2	5,3%	1	6,7%	0	0,0%	
	4	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	
<b>Copiando com um lápis</b>	1	1	100,0%	32	84,2%	13	86,7%	2	66,7%	<b>0,765</b>
	2	0	0,0%	4	10,5%	1	6,7%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	2	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	
	4	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
<b>Desenhando formas simples</b>	1	1	100,0%	33	86,8%	14	93,3%	2	66,7%	<b>0,606</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	1	6,7%	1	33,3%	
<b>Explorando materiais de diferentes texturas</b>	1	1	100,0%	33	86,8%	14	93,3%	3	100,0%	<b>0,804</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	1	6,7%	0	0,0%	
<b>Habilidades de vestir</b>	1	1	100,0%	32	84,2%	13	86,7%	3	100,0%	<b>0,860</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	2	13,3%	0	0,0%	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Na **Tabela 11**, Domínio de Aprendizado 2: Autogestão, as crianças de 7 e 8 anos apresentaram preocupação no item Consistência do Comportamento ou Humor, embora não havendo resultados estatísticos significativos.

**Tabela 11.** Avaliação das diferenças entre as idades no Domínio de Aprendizado 2: Autogestão.

Idade anos	5		6		7		8		P	
	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>Ajusta-se a mudanças na rotina</b>	1	1	100,0%	30	78,9%	11	73,3%	3	100,0%	<b>0,945</b>
	2	0	0,0%	7	18,4%	3	20,0%	0	0,0%	
	4	0	0,0%	1	2,6%	1	6,7%	0	0,0%	
<b>Segue o cronograma diário da sala de aula ou de casa</b>	1	1	100,0%	32	84,2%	12	80,0%	3	100,0%	<b>0,872</b>
	2	0	0,0%	4	10,5%	3	20,0%	0	0,0%	
	4	0	0,0%	2	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	
<b>Transição de uma atividade para outra</b>	1	1	100,0%	30	78,9%	11	73,3%	2	66,7%	<b>0,895</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	2	13,3%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	2	5,3%	2	13,3%	0	0,0%	
<b>Consistência do comportamento ou humor</b>	1	1	100,0%	28	73,7%	11	73,3%	2	66,7%	<b>0,020</b>
	2	0	0,0%	9	23,7%	4	26,7%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	
	4	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	
<b>Compreender as consequências de comportamentos</b>	1	1	100,0%	32	84,2%	12	80,0%	3	100,0%	<b>0,970</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	2	13,3%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	1	6,7%	0	0,0%	
<b>Usando um planejamento prévio das atividades</b>	1	1	100,0%	33	86,8%	12	80,0%	2	66,7%	<b>0,681</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	2	13,3%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
<b>Persistente em tarefas difíceis</b>	1	1	100,0%	25	65,8%	12	80,0%	1	33,3%	<b>0,803</b>
	2	0	0,0%	11	28,9%	2	13,3%	2	66,7%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	1	6,7%	0	0,0%	
	4	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	
<b>Atenção durante atividades de grupo</b>	1	1	100,0%	32	84,2%	10	66,7%	2	66,7%	<b>0,610</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	4	26,7%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
<b>Usando palavras para resolver problemas com seus pares</b>	1	1	100,0%	30	78,9%	11	73,3%	3	100,0%	<b>0,920</b>
	2	0	0,0%	7	18,4%	4	26,7%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	
<b>Concentrando-se em breves períodos</b>	1	1	100,0%	32	84,2%	11	73,3%	3	100,0%	<b>0,869</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	3	20,0%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
	4	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

No Domínio de Aprendizado 3: Social e Emocional, a **Tabela 12** não apresenta preocupação ou grande preocupação em nenhuma faixa etária; ausência de significância estatística.

**Tabela 12.** Avaliação das diferenças entre as idades no Domínio de Aprendizado 3: Social e Emocional.

Idade em anos / Itens avaliados		5		6		7		8		P
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Fazendo amigos	1	1	100,0%	34	89,5%	14	93,3%	3	100,0%	<b>0,869</b>
	2	0	0,0%	4	10,5%	1	6,7%	0	0,0%	
Brincando em cooperação com outras crianças	1	1	100,0%	33	86,8%	12	80,0%	3	100,0%	<b>0,922</b>
	2	0	0,0%	4	10,5%	3	20,0%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	
Participando de atividades sociais	1	1	100,0%	33	86,8%	13	86,7%	3	100,0%	<b>0,896</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	2	13,3%	0	0,0%	
Alternando posição na brincadeira	1	1	100,0%	33	86,8%	12	80,0%	3	100,0%	<b>0,772</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	3	20,0%	0	0,0%	
Rotulando emoções dos outros	1	1	100,0%	30	78,9%	11	73,3%	3	100,0%	<b>0,945</b>
	2	0	0,0%	7	18,4%	3	20,0%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	1	6,7%	0	0,0%	
Expressando raiva apropriadamente	1	1	100,0%	25	65,8%	10	66,7%	2	66,7%	<b>0,985</b>
	2	0	0,0%	12	31,6%	5	33,3%	1	33,3%	
	4	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	
Expressando frustração apropriadamente	1	1	100,0%	28	73,7%	9	60,0%	2	66,7%	<b>0,895</b>
	2	0	0,0%	9	23,7%	6	40,0%	1	33,3%	
	4	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	
Funciona independente da atenção do adulto	1	0	0,0%	25	65,8%	11	73,3%	2	66,7%	<b>0,825</b>
	2	1	100,0%	12	31,6%	4	26,7%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	
Mantendo amizades	1	1	100,0%	33	86,8%	13	86,7%	3	100,0%	<b>0,896</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	2	13,3%	0	0,0%	
Demonstra uma variedade de emoções	1	1	100,0%	33	86,8%	12	80,0%	3	100,0%	<b>0,772</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	3	20,0%	0	0,0%	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Na **Tabela 13**, o Domínio de Aprendizado 4: Matemática Inicial, as crianças de 8 anos apresentaram preocupação nas habilidades de Contar na sequência adequada,  $p=0,054$ . As crianças de 7 e 8 anos apresentaram grande preocupação nos itens que avaliam o entendimento das sequências de tempo básicas,  $p=0,003$ , Mostrando entendimento dos conceitos básicos de tempo,  $p=0,002$  e Mostrando compreensão dos termos de orientação espacial básicos.

**Tabela 13.** Avaliação das diferenças entre as idades no Domínio de Aprendizado 4: Matemática Inicial.

Idade em anos		5		6		7		8		P
		N	%	N	%	N	%	N	%	
Nomeando números	1	1	100,0%	31	81,6%	12	80,0%	2	66,7%	<b>0,718</b>
	2	0	0,0%	7	18,4%	2	13,3%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
Contando na sequência adequada	1	1	100,0%	32	84,2%	12	80,0%	1	33,3%	<b>0,054</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	1	6,7%	2	66,7%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	2	13,3%	0	0,0%	
Mostrando entendimento da correspondência um a um	1	1	100,0%	32	84,2%	13	86,7%	3	100,0%	<b>0,655</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	1	6,7%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
Contagem de objetos com precisão	1	1	100,0%	30	78,9%	13	86,7%	2	66,7%	<b>0,559</b>
	2	0	0,0%	8	21,1%	1	6,7%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
Determinar qual de dois grupos de objetos tem mais ou menos	1	1	100,0%	31	81,6%	14	93,3%	3	100,0%	<b>0,362</b>
	2	0	0,0%	7	18,4%	0	0,0%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
Determinar qual objeto vem a seguir em uma sequência	1	1	100,0%	31	81,6%	14	93,3%	2	66,7%	<b>0,351</b>
	2	0	0,0%	7	18,4%	0	0,0%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
Determinar qual forma vem a seguir em um padrão de repetição	1	1	100,0%	31	81,6%	12	80,0%	2	66,7%	<b>0,718</b>
	2	0	0,0%	7	18,4%	2	13,3%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
Mostrando entendimento das sequências de tempo básicas	1	1	100,0%	30	78,9%	14	93,3%	2	66,7%	<b>0,003</b>
	2	0	0,0%	8	21,1%	0	0,0%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
	4	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	
Mostrando entendimento dos conceitos básicos de tempo	1	1	100,0%	29	76,3%	14	93,3%	1	33,3%	<b>0,002</b>
	2	0	0,0%	9	23,7%	0	0,0%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
	4	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	
Mostrando compreensão dos termos de orientação espacial básicos	1	1	100,0%	31	81,6%	14	93,3%	2	66,7%	<b>0,003</b>
	2	0	0,0%	7	18,4%	1	6,7%	0	0,0%	
	4	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

O Domínio de Aprendizado 5: Alfabetização Inicial apresenta na **Tabela 14** resultado estatístico bastante significativo, justificando a pesquisa. Observa-se que as crianças de 8 anos completos apresentam dificuldade e preocupação na aquisição das habilidades pré-requisitos para a alfabetização; Lembrando o nome das letras,  $p=0,009$ , Aprender os sons das letras,  $p=0,010$ , Mostrando um entendimento de que as palavras rimam,  $p=0,008$ , e Conhecimento de partes de um livro,  $p=0,067$ .

**Tabela 14.** Avaliação das diferenças entre as idades no Domínio de Aprendizado 5: Alfabetização Inicial.

Idade em anos / Itens avaliados	5		6		7		8		p	
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Interesse em atividades de leitura	1	1	100,0%	26	68,4%	11	73,3%	2	66,7%	<b>0,962</b>
	2	0	0,0%	11	28,9%	3	20,0%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	1	6,7%	0	0,0%	
Interesse em escrever o nome dele/dela	1	1	100,0%	32	84,2%	14	93,3%	3	100,0%	<b>0,426</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	0	0,0%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
Identificar palavras	1	1	100,0%	28	73,7%	13	86,7%	1	33,3%	<b>0,202</b>
	2	0	0,0%	10	26,3%	1	6,7%	2	66,7%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
Lembrando nomes das letras	1	1	100,0%	26	68,4%	13	86,7%	0	0,0%	<b>0,009</b>
	2	0	0,0%	12	31,6%	1	6,7%	2	66,7%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	1	33,3%	
Aprender os sons das letras	1	1	100,0%	27	71,1%	13	86,7%	0	0,0%	<b>0,010</b>
	2	0	0,0%	11	28,9%	1	6,7%	2	66,7%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	1	33,3%	
Determinar se duas letras ou som da palavra são os mesmos	1	0	0,0%	21	55,3%	8	53,3%	0	0,0%	<b>0,092</b>
	2	1	100,0%	17	44,7%	5	33,3%	3	100,0%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	2	13,3%	0	0,0%	
Aplaudindo o número de sílabas de uma palavra	1	1	100,0%	23	60,5%	12	80,0%	1	33,3%	<b>0,265</b>
	2	0	0,0%	15	39,5%	2	13,3%	2	66,7%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
Mostrando um entendimento de que as palavras rimam	1	1	100,0%	21	55,3%	12	80,0%	0	0,0%	<b>0,008</b>
	2	0	0,0%	17	44,7%	1	6,7%	2	66,7%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	2	13,3%	1	33,3%	
Conhecimento de partes de um livro	1	1	100,0%	25	65,8%	12	80,0%	0	0,0%	<b>0,067</b>
	2	0	0,0%	13	34,2%	2	13,3%	3	100,0%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	
"Leitura" da esquerda para a direita, de cima para baixo	1	1	100,0%	28	73,7%	13	86,7%	1	33,3%	<b>0,233</b>
	2	0	0,0%	10	26,3%	2	13,3%	2	66,7%	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Na **Tabela 15**, Domínio de Aprendizado 6: Linguagem Receptiva, as crianças avaliadas na faixa etária de 8 anos apresentaram preocupação e resultado estatístico significativo,  $p=0,010$ , no aspecto Distinguindo sons da fala e no item que avalia a Necessidade de repetição da comunicação falada; as crianças de 7 e 8 anos apresentaram resultado estatístico significativo,  $p=0,007$ .

**Tabela 15.** Avaliação das diferenças entre as idades no Domínio de Aprendizado 6: Linguagem Receptiva.

Idade em anos / Itens avaliados	5		6		7		8		P	
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Prestando atenção à fala na presença de ruído de fundo	1	0	0,0%	27	71,1%	11	73,3%	1	33,3%	<b>0,198</b>
	2	1	100,0%	9	23,7%	4	26,7%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	1	33,3%	
	4	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	
Reconhecendo sons comuns no ambiente	1	1	100,0%	33	86,8%	13	86,7%	1	33,3%	<b>0,098</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	2	13,3%	2	66,7%	
Distinguindo sons da fala	1	0	0,0%	32	84,2%	13	86,7%	2	66,7%	<b>0,010</b>
	2	1	100,0%	6	15,8%	1	6,7%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	1	6,7%	1	33,3%	
Respondendo às solicitações verbais	1	1	100,0%	30	78,9%	13	86,7%	1	33,3%	<b>0,125</b>
	2	0	0,0%	7	18,4%	2	13,3%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	1	33,3%	
Recordando instruções verbais	1	1	100,0%	31	81,6%	12	80,0%	1	33,3%	<b>0,242</b>
	2	0	0,0%	7	18,4%	3	20,0%	2	66,7%	
Requerendo repetição da comunicação falada	1	1	100,0%	32	84,2%	10	71,4%	1	33,3%	<b>0,007</b>
	2	0	0,0%	4	10,5%	4	28,6%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	2	5,3%	0	0,0%	0	0,0%	
	4	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	
Requerendo refazer a frase da comunicação falada	1	1	100,0%	31	81,6%	12	80,0%	1	33,3%	<b>0,131</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	3	20,0%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	1	33,3%	
Seguindo instruções simples de 3 passos	1	1	100,0%	29	76,3%	11	73,3%	1	33,3%	<b>0,390</b>
	2	0	0,0%	9	23,7%	4	26,7%	2	66,7%	
Exigindo modelamento ou demonstração, juntamente com instruções verbais	1	1	100,0%	32	84,2%	13	86,7%	1	33,3%	<b>0,140</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	2	13,3%	2	66,7%	
Completando padrões sonoros ou de palavras	1	1	100,0%	32	84,2%	13	86,7%	2	66,7%	<b>0,813</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	2	13,3%	1	33,3%	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Na **Tabela 16**, Domínio de Aprendizado 7: Linguagem Expressiva, apenas as crianças de 8 anos apresentaram grande preocupação no item que avalia o Comprimento das frases típicas,  $p=0,004$ ; resultado estatístico significativo.

**Tabela 16.** Avaliação das diferenças entre as idades no Domínio de Aprendizado 7: Linguagem Expressiva.

Idade em anos Itens avaliados	5		6		7		8		p	
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Expressando desejo, necessidades e pensamentos verbalmente	1	1	100,0%	32	84,2%	14	93,3%	2	66,7%	<b>0,153</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	1	6,7%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	1	33,3%	
Usando a linguagem para interagir com os pares	1	1	100,0%	32	84,2%	14	93,3%	3	100,0%	<b>0,955</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	1	6,7%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	
Tamanho do Vocabulário	1	1	100,0%	30	78,9%	12	80,0%	1	33,3%	<b>0,295</b>
	2	0	0,0%	8	21,1%	3	20,0%	2	66,7%	
Comprimento das frases típicas	1	1	100,0%	29	78,4%	13	86,7%	2	66,7%	<b>0,004</b>
	2	0	0,0%	8	21,6%	2	13,3%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	33,3%	
Recontando detalhes de uma história	1	1	100,0%	30	78,9%	13	86,7%	3	100,0%	<b>0,715</b>
	2	0	0,0%	8	21,1%	2	13,3%	0	0,0%	
Usando partes do discurso, tais como pronomes	1	1	100,0%	32	84,2%	14	93,3%	3	100,0%	<b>0,698</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	1	6,7%	0	0,0%	
Entendendo a ordem das palavras em frases	1	1	100,0%	31	81,6%	14	93,3%	1	33,3%	<b>0,277</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	1	6,7%	2	66,7%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	
Usando tensão apropriadamente para descrever eventos	1	1	100,0%	31	81,6%	14	93,3%	2	66,7%	<b>0,569</b>
	2	0	0,0%	7	18,4%	1	6,7%	1	33,3%	
Usando discurso que pode ser entendido	1	1	100,0%	32	84,2%	13	86,7%	3	100,0%	<b>0,980</b>
	2	0	0,0%	5	13,2%	2	13,3%	0	0,0%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	
Usando palavras apropriadas em vez de palavras de enchimento	1	1	100,0%	31	81,6%	14	93,3%	2	66,7%	<b>0,877</b>
	2	0	0,0%	6	15,8%	1	6,7%	1	33,3%	
	3	0	0,0%	1	2,6%	0	0,0%	0	0,0%	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

A **Tabela 17** apresenta resultado comparativo entre a escola pública e privada. No Domínio de Aprendizado 1: Perceptual e motor não houve resultado significativo.

**Tabela 17.** Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 1: Perceptual e Motor.

Tipo de Escola		Escola					P
		Particular		Pública			
		N	%	N	%		
Velocidade e Agilidade	1	12	54,5%	28	80,0%	<b>0,075</b>	
	2	9	40,9%	5	14,3%		
	3	1	4,5%	2	5,7%		
Equilíbrio	1	15	68,2%	29	82,9%	<b>0,430</b>	
	2	5	22,7%	4	11,4%		
	3	2	9,1%	2	5,7%		
Coordenação Olho-mão	1	17	77,3%	28	80,0%	<b>0,915</b>	
	2	4	18,2%	5	14,3%		
	3	1	4,5%	2	5,7%		
Coordenação Motora Ampla	1	19	86,4%	29	82,9%	<b>0,401</b>	
	2	1	4,5%	5	14,3%		
	3	1	4,5%	1	2,9%		
	4	1	4,5%	0	0,0%		
Segurando um lápis ou colher	1	21	95,5%	30	85,7%	<b>0,401</b>	
	2	1	4,5%	4	11,4%		
	3	0	0,0%	1	2,9%		
Senso de direção	1	21	95,5%	28	80,0%	<b>0,314</b>	
	2	0	0,0%	4	11,4%		
	3	1	4,5%	2	5,7%		
	4	0	0,0%	1	2,9%		
Copiando com um lápis	1	18	81,8%	30	85,7%	<b>0,616</b>	
	2	2	9,1%	4	11,4%		
	3	1	4,5%	1	2,9%		
	4	1	4,5%	0	0,0%		
Desenhando formas simples	1	21	95,5%	29	82,9%	<b>0,158</b>	
	2	1	4,5%	6	17,1%		
Explorando materiais de diferentes texturas	1	21	95,5%	30	85,7%	<b>0,243</b>	
	2	1	4,5%	5	14,3%		
Habilidades de vestir	1	18	81,8%	31	88,6%	<b>0,475</b>	
	2	4	18,2%	4	11,4%		

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Na **Tabela 18**, a escola particular apresentou grande preocupação no Domínio de Aprendizado 2: Autogestão, no item avaliativo Consistência do comportamento ou humor,  $p=0,049$ .

**Tabela 18.** Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 2: Autogestão.

Tipo de escola	Itens avaliados	Escola				P	
		Particular		Pública			
		N	%	N	%		
	<b>Ajusta-se a mudanças na rotina</b>	1	15	68,2%	30	85,7%	<b>0,119</b>
		2	5	22,7%	5	14,3%	
		4	2	9,1%	0	0,0%	
	<b>Segue o cronograma diário da sala de aula ou de casa</b>	1	18	81,8%	30	85,7%	<b>0,174</b>
		2	2	9,1%	5	14,3%	
		4	2	9,1%	0	0,0%	
	<b>Transição de uma atividade para outra</b>	1	17	77,3%	27	77,1%	<b>0,850</b>
		2	3	13,6%	6	17,1%	
		3	2	9,1%	2	5,7%	
	<b>Consistência do comportamento ou humor</b>	1	12	54,5%	30	85,7%	<b>0,049</b>
		2	8	36,4%	5	14,3%	
		3	1	4,5%	0	0,0%	
		4	1	4,5%	0	0,0%	
	<b>Compreender as consequências de comportamentos</b>	1	19	86,4%	29	82,9%	<b>0,808</b>
		2	2	9,1%	5	14,3%	
		3	1	4,5%	1	2,9%	
	<b>Usando um planejamento prévio das atividades</b>	1	19	86,4%	29	82,9%	<b>0,327</b>
		2	2	9,1%	6	17,1%	
		3	1	4,5%	0	0,0%	
	<b>Persistente em tarefas difíceis</b>	1	13	59,1%	26	74,3%	<b>0,155</b>
		2	6	27,3%	9	25,7%	
		3	2	9,1%	0	0,0%	
		4	1	4,5%	0	0,0%	
	<b>Atenção durante atividades de grupo</b>	1	19	86,4%	26	74,3%	<b>0,151</b>
		2	2	9,1%	9	25,7%	
		3	1	4,5%	0	0,0%	
	<b>Usando palavras para resolver problemas com seus pares</b>	1	17	77,3%	28	80,0%	<b>0,443</b>
		2	4	18,2%	7	20,0%	
		3	1	4,5%	0	0,0%	
	<b>Concentrando-se em breves períodos</b>	1	19	86,4%	28	80,0%	<b>0,136</b>
		2	1	4,5%	7	20,0%	
		3	1	4,5%	0	0,0%	
		4	1	4,5%	0	0,0%	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Na **Tabela 19**, Domínio de Aprendizado 3: Social e Emocional, no item que avalia o grau de independência da criança em relação à atenção do adulto, observou-se que a escola particular apresentou preocupação e resultados estatísticos significativos,  $p=0,020$ .

**Tabela 19.** Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 3: Social e Emocional.

Tipos de escola		Escola					P
		Particular		Pública			
		N	%	N	%		
Fazendo amigos	1	21	95,5%	31	88,6%	<b>0,371</b>	
	2	1	4,5%	4	11,4%		
Brincando em cooperação com outras crianças	1	19	86,4%	30	85,7%	<b>0,389</b>	
	2	2	9,1%	5	14,3%		
	3	1	4,5%	0	0,0%		
Participando de atividades sociais	1	19	86,4%	31	88,6%	<b>0,805</b>	
	2	3	13,6%	4	11,4%		
Alternando posição na brincadeira	1	18	81,8%	31	88,6%	<b>0,475</b>	
	2	4	18,2%	4	11,4%		
Rotulando emoções dos outros	1	16	72,7%	29	82,9%	<b>0,186</b>	
	2	4	18,2%	6	17,1%		
	3	2	9,1%	0	0,0%		
Expressando raiva apropriadamente	1	12	54,5%	26	74,3%	<b>0,186</b>	
	2	9	40,9%	9	25,7%		
	4	1	4,5%	0	0,0%		
Expressando frustração apropriadamente	1	13	59,1%	27	77,1%	<b>0,213</b>	
	2	8	36,4%	8	22,9%		
	4	1	4,5%	0	0,0%		
Funciona independente da atenção do adulto	1	10	45,5%	28	80,0%	<b>0,020</b>	
	2	11	50,0%	7	20,0%		
	3	1	4,5%	0	0,0%		
Mantendo amizades	1	21	95,5%	29	82,9%	<b>0,158</b>	
	2	1	4,5%	6	17,1%		
Demonstra uma variedade de emoções	1	20	90,9%	29	82,9%	<b>0,394</b>	
	2	2	9,1%	6	17,1%		

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

A **Tabela 20**, Domínio de Aprendizado 4: Matemática Inicial, a escola pública apresentou preocupação e resultados estatísticos significativos nos itens que avaliam Contagem de sequência adequada,  $p=0,035$ , Determinar quais grupos têm mais ou menos objetos,  $p=0,054$ , Qual objeto vem a seguir em uma sequência,  $p=0,035$ , e Compreensão dos termos de orientação espacial,  $p=0,035$ .

**Tabela 20.** Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 4: Matemática Inicial.

Tipos de Escolas	Itens Avaliados	Escola					P
		Particular		Pública			
		N	%	N	%		
Nomeando números	1	21	95,5%	25	71,4%	<b>0,080</b>	
	2	1	4,5%	9	25,7%		
	3	0	0,0%	1	2,9%		
Contando na sequência adequada	1	21	95,5%	25	71,4%	<b>0,035</b>	
	2	0	0,0%	9	25,7%		
	3	1	4,5%	1	2,9%		
Mostrando entendimento da correspondência um a um	1	21	95,5%	28	80,0%	<b>0,253</b>	
	2	1	4,5%	6	17,1%		
	3	0	0,0%	1	2,9%		
Contagem de objetos com precisão	1	21	95,5%	25	71,4%	<b>0,080</b>	
	2	1	4,5%	9	25,7%		
	3	0	0,0%	1	2,9%		
Determinar qual de dois grupos de objetos tem mais ou menos	1	22	100,0%	27	77,1%	<b>0,054</b>	
	2	0	0,0%	7	20,0%		
	3	0	0,0%	1	2,9%		
Determinar qual objeto vem a seguir em uma sequência	1	22	100,0%	26	74,3%	<b>0,035</b>	
	2	0	0,0%	8	22,9%		
	3	0	0,0%	1	2,9%		
Determinar qual forma vem a seguir em um padrão de repetição	1	20	90,9%	26	74,3%	<b>0,279</b>	
	2	2	9,1%	8	22,9%		
	3	0	0,0%	1	2,9%		
Mostrando entendimento das sequências de tempo básicas	1	21	95,5%	26	74,3%	<b>0,232</b>	
	2	1	4,5%	7	20,0%		
	3	0	0,0%	1	2,9%		
	4	0	0,0%	1	2,9%		
Mostrando entendimento dos conceitos básicos de tempo	1	19	86,4%	26	74,3%	<b>0,611</b>	
	2	3	13,6%	7	20,0%		
	3	0	0,0%	1	2,9%		
	4	0	0,0%	1	2,9%		
Mostrando compreensão dos termos de orientação espacial básicos	1	22	100,0%	26	74,3%	<b>0,035</b>	
	2	0	0,0%	8	22,9%		
	4	0	0,0%	1	2,9%		

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

O Domínio de Aprendizado 5: Alfabetização, apresentou na **Tabela 21**, preocupação e resultado estatístico significativo na escola pública, nos itens que avaliam a Identificação de palavras,  $p=0,021$  e Leitura da esquerda para direita, de cima para baixo,  $p=0,005$ .

**Tabela 21.** Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 5: Alfabetização Inicial.

Tipos de Escolas	Itens Avaliados	Escola				
		Particular		Pública		P
		N	%	N	%	
Interesse em atividades de leitura	1	14	63,6%	26	74,3%	<b>0,691</b>
	2	7	31,8%	8	22,9%	
	3	1	4,5%	1	2,9%	
Interesse em escrever o nome dele/dela	1	22	100,0%	28	80,0%	<b>0,081</b>
	2	0	0,0%	6	17,1%	
	3	0	0,0%	1	2,9%	
Identificar palavras	1	21	95,5%	22	62,9%	<b>0,021</b>
	2	1	4,5%	12	34,3%	
	3	0	0,0%	1	2,9%	
Lembrando nomes das letras	1	17	77,3%	23	65,7%	<b>0,531</b>
	2	4	18,2%	11	31,4%	
	3	1	4,5%	1	2,9%	
Aprender os sons das letras	1	18	81,8%	23	65,7%	<b>0,311</b>
	2	3	13,6%	11	31,4%	
	3	1	4,5%	1	2,9%	
Determinar se duas letras ou som da palavra são os mesmos	1	12	54,5%	17	48,6%	<b>0,828</b>
	2	9	40,9%	17	48,6%	
	3	1	4,5%	1	2,9%	
Aplaudindo o número de sílabas de uma palavra	1	18	81,8%	19	54,3%	<b>0,097</b>
	2	4	18,2%	15	42,9%	
	3	0	0,0%	1	2,9%	
Mostrando um entendimento de que as palavras rimam	1	15	68,2%	19	54,3%	<b>0,224</b>
	2	5	22,7%	15	42,9%	
	3	2	9,1%	1	2,9%	
Conhecimento de partes de um livro	1	18	81,8%	20	57,1%	<b>0,142</b>
	2	4	18,2%	14	40,0%	
	3	0	0,0%	1	2,9%	
"Leitura" da esquerda para a direita, de cima para baixo	1	21	95,5%	22	62,9%	<b>0,005</b>
	2	1	4,5%	13	37,1%	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Na **Tabela 22**, Domínio de Aprendizado 6: Linguagem Receptiva, não houve resultados estatísticos ou grau de preocupação significativos.

**Tabela 22.** Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 6: Linguagem Receptiva.

Tipos de Escola	Itens Avaliados	Escola				
		Particular		Pública		P
		N	%	N	%	
Prestando atenção à fala na presença de ruído de fundo	1	12	54,5%	27	77,1%	<b>0,103</b>
	2	7	31,8%	8	22,9%	
	3	2	9,1%	0	0,0%	
	4	1	4,5%	0	0,0%	
Reconhecendo sons comuns no ambiente	1	20	90,9%	28	80,0%	<b>0,272</b>
	2	2	9,1%	7	20,0%	
Distinguindo sons da fala	1	18	81,8%	29	82,9%	<b>0,149</b>
	2	2	9,1%	6	17,1%	
	3	2	9,1%	0	0,0%	
Respondendo às solicitações verbais	1	17	77,3%	28	80,0%	<b>0,937</b>
	2	4	18,2%	6	17,1%	
	3	1	4,5%	1	2,9%	
Recordando instruções verbais	1	17	77,3%	28	80,0%	<b>0,806</b>
	2	5	22,7%	7	20,0%	
Requerendo repetição da comunicação falada	1	16	76,2%	28	80,0%	<b>0,595</b>
	2	3	14,3%	6	17,1%	
	3	1	4,8%	1	2,9%	
	4	1	4,8%	0	0,0%	
Requerendo refazer a frase da comunicação falada	1	17	77,3%	28	80,0%	<b>0,173</b>
	2	3	13,6%	7	20,0%	
	3	2	9,1%	0	0,0%	
Seguindo instruções simples de 3 passos	1	14	63,6%	28	80,0%	<b>0,172</b>
	2	8	36,4%	7	20,0%	
Exigindo modelamento ou demonstração, juntamente com instruções verbais	1	19	86,4%	28	80,0%	<b>0,539</b>
	2	3	13,6%	7	20,0%	
Completando padrões sonoros ou de palavras	1	20	90,9%	28	80,0%	<b>0,272</b>
	2	2	9,1%	7	20,0%	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

No Domínio de Aprendizado 7: Linguagem Expressiva, **Tabela 23**, a escola pública apresenta preocupação e resultados estatísticos significativos nos itens avaliativos Expressando desejos, necessidade e pensamentos verbalmente  $p=0,054$ , Usando partes do discurso, tais como pronomes,  $p=0,025$ .

**Tabela 23.** Avaliação das diferenças entre escolas públicas e particulares no Domínio de Aprendizado 7: Linguagem Expressiva.

Tipos de Escolas		Escola				
		Particular		Pública		P
		N	%	N	%	
Expressando desejo, necessidades e pensamentos verbalmente	1	22	100,0%	27	77,1%	<b>0,054</b>
	2	0	0,0%	6	17,1%	
	3	0	0,0%	2	5,7%	
Usando a linguagem para interagir com os pares	1	22	100,0%	28	80,0%	<b>0,081</b>
	2	0	0,0%	6	17,1%	
	3	0	0,0%	1	2,9%	
Tamanho do Vocabulário	1	17	77,3%	27	77,1%	<b>0,991</b>
	2	5	22,7%	8	22,9%	
Comprimento das frases típicas	1	17	77,3%	28	82,4%	<b>0,451</b>
	2	4	18,2%	6	17,6%	
	4	1	4,5%	0	0,0%	
Recontando detalhes de uma história	1	19	86,4%	28	80,0%	<b>0,539</b>
	2	3	13,6%	7	20,0%	
Usando partes do discurso, tais como pronomes	1	22	100,0%	28	80,0%	<b>0,025</b>
	2	0	0,0%	7	20,0%	
Entendendo a ordem das palavras em frases	1	20	90,9%	27	77,1%	<b>0,092</b>
	2	1	4,5%	8	22,9%	
	3	1	4,5%	0	0,0%	
Usando tensão apropriadamente para descrever eventos	1	21	95,5%	27	77,1%	<b>0,065</b>
	2	1	4,5%	8	22,9%	
Usando discurso que pode ser entendido	1	21	95,5%	28	80,0%	<b>0,253</b>
	2	1	4,5%	6	17,1%	
	3	0	0,0%	1	2,9%	
Usando palavras apropriadas em vez de palavras de enchimento	1	20	90,9%	28	80,0%	<b>0,486</b>
	2	2	9,1%	6	17,1%	
	3	0	0,0%	1	2,9%	

Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Avaliação entre diferenças de Idade apenas no Domínio 5 (Alfabetização Inicial) referente aos itens: Lembrar nomes das letras ( $p=0,17$ ) e aprender os sons das letras ( $p=0,016$ ). Sendo mais preocupante em crianças mais velhas (7 e 8 anos), evidenciando ainda dificuldades na alfabetização no tempo certo pelos pais. Neste contexto, identificaram-se essas crianças com maior risco ou deficiência de

aprendizagem e deu-se um alerta para professores e pais sobre a maior necessidade de medidas intervencionistas.

Através da análise não paramétrica, provou-se que a distribuição é a mesma entre as categorias de escolas para os Domínios 4 ( $p=0,530$ ), 5 ( $p=0,632$ ) e 7 ( $p=0,223$ ). Mas não houve a mesma distribuição para os Domínios 1 ( $p=0,017$ ), 2 ( $p=0,022$ ), 3 ( $p=0,009$ ) e 6 ( $p=0,017$ ).

Ao avaliar as diferenças entre escola particular e pública, encontram-se dados significantes no Domínio 2 (Autogestão) no item de “Consistência do comportamento e do humor” ( $p=0,008$ ), onde 9% dos pais de escola particular manifestaram preocupação grau 3 ou 4, e 85,7% dos pais em escola pública demonstraram nenhuma preocupação, comparada a 54,5% na escola particular. Evidenciou-se também no Domínio 3 (Social e Emocional) no item Funcionar independente da atenção do adulto ( $p=0,006$ ), onde 4,5% dos pais em escola particular manifestaram preocupação grau 3. Quanto ao Domínio 4 (Matemática Inicial), houve diferença na distribuição entre escolas privadas e públicas em relação aos itens “Nomear números” ( $p=0,026$ ), “Contar na sequência adequada” ( $p=0,035$ ), “Contar objetos com precisão” ( $p=0,026$ ), “Determinar qual dos dois grupos de objetos tem mais ou menos” ( $p=0,017$ ), “Determinar qual objeto vem a seguir em uma sequência” ( $p=0,010$ ), “Mostrar entendimento das sequências de tempo básicas” ( $p=0,041$ ) e “Mostrar compreensão dos termos de orientação espacial básicos” ( $p=0,010$ ). Dessa forma, evidenciaram-se maiores dificuldades para as escolas públicas.

No Domínio 6 (Linguagem Receptiva), houve diferença na distribuição entre escolas privadas e públicas em relação ao item “Prestar atenção à fala na presença de ruído de fundo” ( $p=0,046$ ), com maior preocupação na escola particular, sendo grau 3 em 9,1% e grau 4 em 4,5%. As crianças de escola particular demonstram ter uma maior tendência a se distrair com fatores externos. No Domínio 7 (Linguagem Expressiva), houve diferença na distribuição em relação aos itens “Expressar desejo, necessidades e pensamentos verbalmente” ( $p=0,017$ ), “Usar a linguagem para interagir com os pares” ( $p=0,027$ ) e “Usar partes do discurso, tais como pronomes” ( $p=0,026$ ); com uma evidência de uma maior preocupação nesse domínio para os pais de alunos das escolas públicas.

As pesquisas têm se acumulado ao longo das últimas décadas sobre a importância da educação de alta qualidade na pré-escola para preparar as crianças para sua jornada através de todo o período escolar (REYNOLDS, 2000; REYNOLDS,

TEMPLE, ROBERTSON, AND MANN, 2001). Ao mesmo tempo, por mais de 30 anos (KAGAN, 1984; EPSTEIN, 1995; BECKER AND EPSTEIN, 1982), pesquisas sobre o envolvimento de família e comunidade demonstraram que crianças são mais bem sucedidas na escola quando seus pais e professores se comunicam bem e trabalham juntos efetivamente (EPSTEIN, 2011; HENDERSON, MAPP, JOHNSON, E DAVIES, 2007).

O envolvimento familiar na educação é importante para a alfabetização de crianças jovens e habilidades matemáticas. Quando os pais ou responsáveis são mais engajados, as crianças tendem a melhorar acadêmica e socialmente (LARSEN, 2003; MARZANO, 2003; SHELDON 2003 e 2005).

### **6.3. Promover e estimular o Envolvimento Familiar na Educação da Criança na Escola**

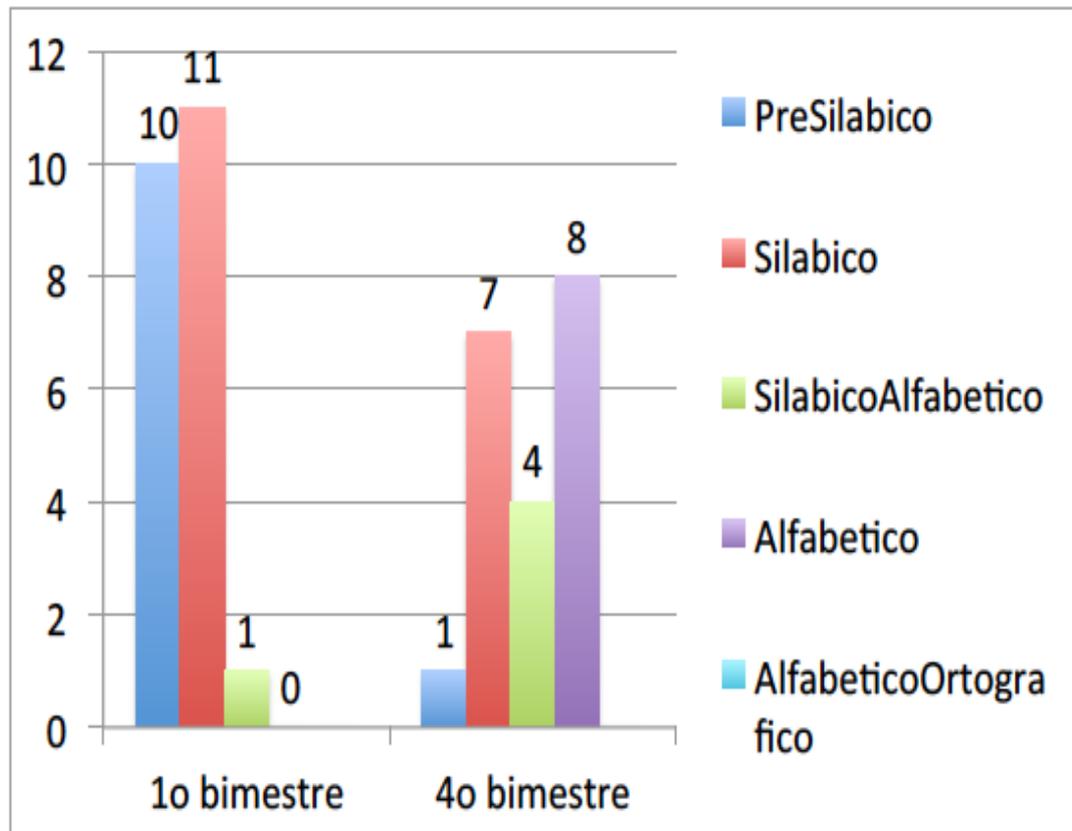
As avaliações de intervenção pedagógica foram realizadas no grupo de 22 alunos e comparada com o grupo controle de 21 alunos da outra sala de Alfabetização (1º ano). Foram realizadas comparações das avaliações de Escrita Alfabética e Leitura em ambas as salas, através das fichas aplicadas pelas professoras de cada sala, obtendo os dados evidenciados nas **Figuras 11 a 14**.

A análise estatística por teste de Qui-quadrado da comparação entre Escrita Alfabética das Salas Controle e Intervenção obteve os seguintes resultados: Pré-silábica ( $p=0,64$ ), Silábica ( $p=0,18$ ), Silábica Alfabética ( $p=0,33$ ), Alfabética ( $p=1$ ) e Ortográfica ( $p=1$ ). Análise estatística Qui-quadrado da comparação entre Leitura das Salas Controle e Intervenção obteve os seguintes resultados: Não Leitor ( $p=0,48$ ), Leitura de Letra ( $p=0,19$ ), Leitura Silábica ( $p=1$ ), Leitura de Palavras ( $p=1$ ), Leitura de Frases ( $p=1$ ), Leitura de Texto ( $p=1$ ).

A **Figura 11** apresenta o Diagnóstico do Sistema de Escrita Alfabética do Grupo Intervenção, N=22 alunos, comparando as avaliações entre o 1º e 4º bimestres. A professora do 1º ano B do Ensino Fundamental I, que recebe formação da Secretaria de Educação do Estado, usou para esta avaliação instrumento de orientação das coordenações pedagógicas do município. Embora o gráfico mostre evolução evidente do nível silábico e alfabético, diante da intervenção e estimulação da pesquisadora junto às famílias, com o objetivo de despertar nelas maior envolvimento com a vida escolar e desenvolvimento das crianças, quando comparado ao Grupo Controle, considera-se que não houve um resultado significativo.

**Figura 11.** Diagnóstico de Sistema de Escrita Alfabética - Grupo intervenção. Comparação das avaliações do 1º e 4º bimestre. N=22 alunos.

N

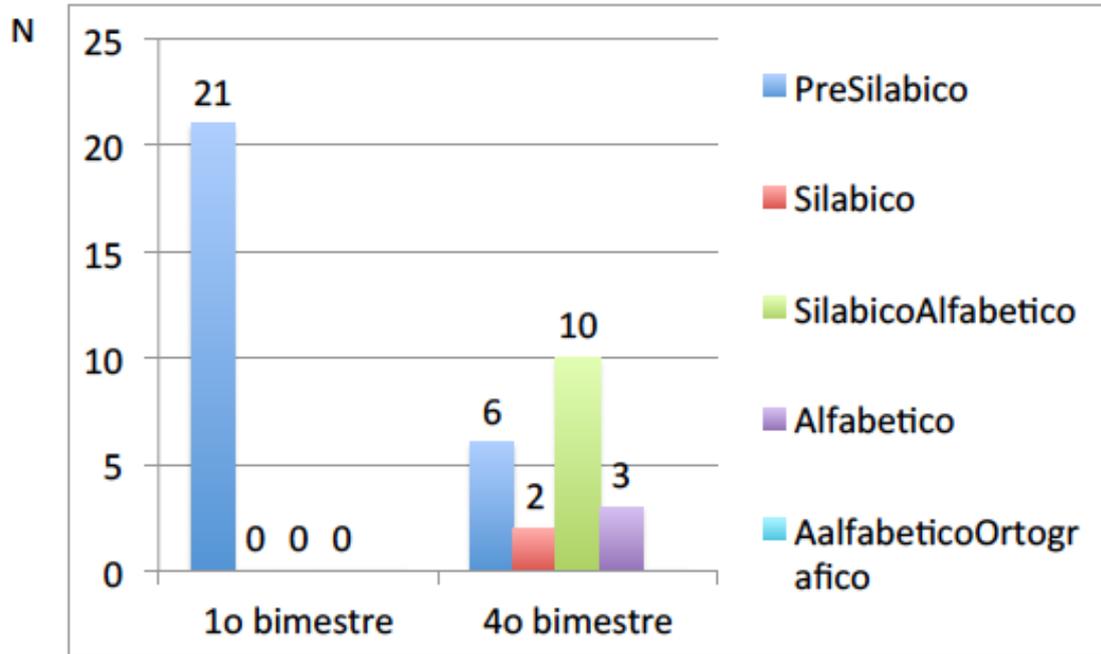


Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

A **Figura 12** apresenta o Diagnóstico de comparação do Sistema de Escrita Alfabética do Grupo Controle, N=21 alunos, entre o 1º e 4º bimestre. A professora do 1º ano A do Ensino Fundamental I usou para esta avaliação instrumento de orientação das coordenações pedagógicas do município. Observou-se evolução satisfatória em todos os níveis, especificamente no nível silábico-alfabético, considerando que a professora avaliou todos os alunos no 1º bimestre, em nível pré-silábico.

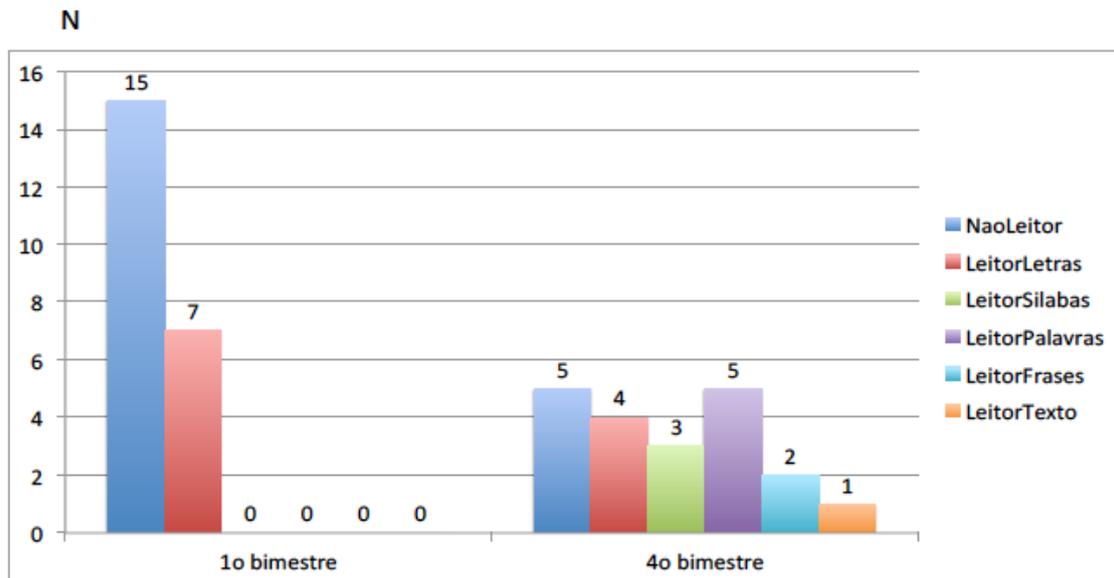
A **Figura 13** apresenta o Diagnóstico de comparação do Sistema de Leitura do Grupo Intervenção, N=22 alunos, comparando as avaliações do 1º e 4º bimestre. A professora do 1º ano B do Ensino Fundamental I usou para esta avaliação instrumento de orientação das coordenações pedagógicas do município. Observou-se evolução das crianças especificamente nos níveis Não leitor e Leitor de palavras; entretanto, quando comparado ao Grupo Controle, não houve um resultado significativo.

**Figura 12.** Diagnóstico de Sistema de Escrita Alfabética - Grupo Controle. Comparação das avaliações do 1º e 4º bimestre. N=21 alunos.



Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

**Figura 13.** Diagnóstico de Sistema de Leitura - Grupo intervenção. Comparação das avaliações do 1º e 4º bimestre. N=22 alunos.

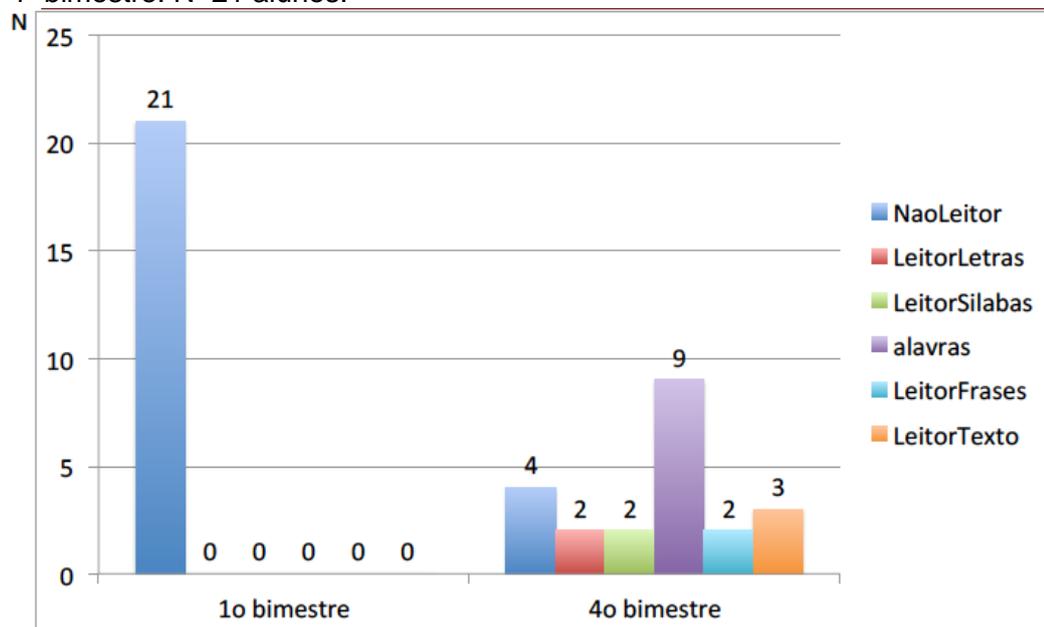


Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

A **Figura 14** apresenta o Diagnóstico de comparação do Sistema de Leitura do Grupo Controle, N=21 alunos, comparando as avaliações do 1º e 4º bimestre. A professora do 1º ano B do Ensino Fundamental I usou para esta avaliação instrumento de orientação das coordenações pedagógicas do município. Observou-se a evolução

em todos os níveis, especificamente no nível Leitor de frases, considerando a análise da professora que avaliou todos os alunos em nível não leitor. Entretanto, quando comparados os resultados dos gráficos das figuras 11, 12, 13 e 14, considera-se que não houve resultados estatisticamente significativos. Alguns fatores podem ter influenciado no resultado, como: número insuficiente de encontros entre famílias e pesquisadora, pouca instrução escolar dos pais (alguns são analfabetos ou analfabetos funcionais), ocasionando maior dificuldade no envolvimento e na intercomunicação. Foram encontrados os seguintes resultados em relação ao Sistema de Escrita Alfabética, quando comparadas as salas intervenção e controle: pré-silábica  $p=0,64$ , silábica  $p=0,18$ , silábica alfabética  $p=0,33$ , alfabética  $p=1$  e ortográfica  $p=1$ . Quanto ao diagnóstico do Sistema de Leitura, os seguintes resultados foram encontrados, quando comparadas as salas intervenção e controle: não leitor  $p=0,48$ , leitura de letras  $p=0,19$ , leitura silábica  $p=1$ , leitura de palavras  $p=1$ , leitura de frases  $p=1$  e leitura de texto  $p=1$ .

**Figura 14.** Diagnóstico de Sistema de Leitura - Grupo Controle. Comparação das avaliações do 1º e 4º bimestre. N=21 alunos.



Fonte: A autora e Hermano Alexandre Lima (2017).

Estudos indicam que, em qualquer nível de graduação, incluindo pré-jardim da infância, currículos desafiadores, objetivos importantes de aprendizagem, avaliações efetivas, retorno de resposta aos alunos, e envolvimento dos pais são importantes para aumentar o nível de alcance dos estudantes, frequência, comportamento, e

outros desfechos escolares importantes (BRYK, SEBRING, ALLENSWORTH, LUPPESCU, E EASTON, 2011; MARZANO, 2003; SHELDON, 2003). Embora os estudos tenham variado em tamanho de amostragem, duração, dados coletados, e métodos de análise, a estrutura literária aponta para uma direção: aproveitamento escolar quando pais e professores trabalham em parceria na educação.

A despeito de todos esses resultados positivos, a aplicabilidade em domicílio e nas escolas é rara; e, muitas vezes, ocorre de forma espontânea. Alguns veículos de comunicação ajudam também a difundir meios para conectar os pais com o aprendizado dos seus filhos (CAPRETTO, 2012; FEILER, 2012; LARSEN E ROGERS). Nos EUA, o percentual de crianças cujos familiares lêem para elas (entre 3-5 anos de idade) foi de 78% em 1993 para 86% em 2005 (US Department of Education, 2006), embora o nível de pobreza da família tenha se diferenciado nesse percentual (90% de crianças em famílias acima da linha de pobreza, comparado com 78% de crianças em famílias abaixo da linha de pobreza), mesmo não havendo diferença em relação à contação de histórias pelos pais, ao trabalho com letras, palavras ou números, ou com o ensino de músicas para suas crianças.

Os resultados estatísticos não evidenciaram diferenças significativas entre os grupos avaliados. Embora haja uma explícita evidência de crescimento na leitura do grupo intervenção, considera-se o impacto como tendo sido menor, quiçá, por uma pior avaliação inicial no grupo controle. Também se acredita que um número maior de atividades de estímulo direcionadas para trazer os pais para dentro da escola são ferramentas primordiais com impacto positivo no aprendizado.

## 7. CONCLUSÕES

Através da aplicação da escala ELORS, em diferentes idades, conseguiu-se identificar os alunos com maiores dificuldades na Alfabetização inicial entre 7 e 8 anos de idade. Em relação à comparação entre escolas públicas e particulares, obteve-se um perfil de dificuldades diferenciado, apontando maiores fragilidades na Matemática e na Alfabetização inicial nas escolas públicas, necessitando um maior estímulo de pais e comunidade para a formação educativa nesse domínio. Em contrapartida, detectou-se uma maior dificuldade nos domínios de autogestão, social-emocional e linguagem receptiva nas escolas particulares, apontando para uma maior dependência das crianças e dispersão por fatores externos durante as atividades de aprendizagem.

Não se encontraram diferenças na evolução da escrita alfabética ou leitura na comparação entre os grupos de intervenção pedagógica. Acredita-se que um maior trabalho psicopedagógico, bem como um engajamento mais efetivo dos pais na escola sejam extremamente necessários. Ademais, sabe-se que muitos pais de escola pública apresentam suas próprias dificuldades na leitura e que a formação do hábito de ler em domicílio seria um forte impulso para uma maior compreensão leitora estudantil.

Atingir um maior índice de alfabetização adequada no Brasil é possível com um significativo envolvimento familiar, considerando também a necessidade de detecção precoce de deficiências de aprendizado, visando o devido encaminhamento para especialistas que poderão minimizar ou mesmo extinguir possíveis danos futuros, tanto acadêmicos quanto psicológicos, acometidos a essas crianças. Neste contexto, a Escala ELORS tem papel fundamental como instrumento validado para a facilitação desse processo.

## 8. PERSPECTIVAS DE ESTUDOS FUTUROS

Realizada a validação e a adaptação cultural da escala ELORS, considerou-se bem sucedida sua aplicação, tanto com pais de escolas públicas quanto privadas. Este resultado possibilitará maior expansão da sua utilização para avaliações escolares de crianças na Alfabetização, detectando os principais domínios de fragilidade individual, viabilizando tomadas de atitudes assertivas e bem direcionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.

Independentemente dos tipos de estudos, dos familiares envolvidos e da metodologia desenhada, os resultados revelam pontos críticos que podem direcionar pesquisas futuras. Mais estudos precisam identificar especificamente que práticas de envolvimento familiar e quais estratégias escolares de extensão são mais efetivas. São necessários experimentos rigorosos e bem desenhados para avaliar efeitos imediatos e cumulativos da intervenção do envolvimento familiar e estudos que utilizem dados longitudinais (informações coletadas por longo período) que possam mostrar a trajetória das mudanças no desenvolvimento da criança a partir da participação familiar e, como esta pode se relacionar com desfechos específicos.

Nesse sentido, pesquisas futuras precisam examinar a ligação entre envolvimento familiar e habilidades na matemática, bem como analisar aspectos socioemocionais envolvidos. Também se necessita averiguar como expandir os programas de pesquisa testados e as práticas de envolvimento familiar com as crianças, tanto na leitura, como nas atividades de matemática, alinhando atividades específicas de participação da família relacionada a desfechos explícitos da criança.

Nessa perspectiva, mais estudos são necessários para identificar, de forma específica, práticas de envolvimento familiar e estratégias escolares de extensão, não só para a identificação de fragilidades e fortalezas; mas, sobretudo, para o estabelecimento de intervenções que satisfaçam às necessidades educacionais das crianças. A construção de instrumentais fidedignos e a geração de encaminhamentos pedagógicos efetivos têm se tornado cada dia mais imprescindíveis para os estudantes em geral e familiares para constituir uma melhor formação educacional no país.

## REFERÊNCIAS

- AIELLO, A. L. R., & BUONADIO, M. C. (2003). **Mães com deficiência mental: O retrato de uma população esquecida**. In: M. C. Marquezine, M. A. Almeida, S. Omote, & E. D. O. Tanaka (Org.). *O papel da família junto ao portador de necessidades especiais* (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial, v. 6). (pp. 131-146). Londrina: Eduel.
- AIELLO, A. L. R., & WILLIAMS, L. C. A. (2000). **O Papel do Inventário Portage Operacionalização em Programas de Educação Precoce**. *Anais do 39º Encontro das APAES do Paraná. Educação Especial: para ser e compreender, v. 1*. (pp. 22-35). Bela Vista do Paraíso, Paraná.
- AGOSTIN, T. M. & BAIN, S. K. (1997). **Predicting early school success with developmental and social skills screeners**. *Psychology in the Schools, 34*, 219–228.
- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS (2002). **The psychological maltreatment of children-technical report**. *Pediatrics, 109*(4), 1-3.
- AZEVEDO, M. A., & GUERRA, V. N. A. (1995). **A violência doméstica na infância e na adolescência**. São Paulo: Robe Editora.
- BADIAN, N. A. (1994). **Preschool prediction: Orthographic and phonological skills, and reading**. *Annals of Dyslexia, 44*, 3–25.
- BANDURA, AZZI, POLYDORO & COLS (2005). **A evolução da teoria social cognitiva**. Publicado originalmente em: Bandura, A. The evolution of social cognitive theory. In: Smith, K.G.; Hitt, M.A. Great minds in management. Oxford University Press, 2005. p. 9-35.
- BEE, H. L. (1995). **The developing child** (7a ed.). New York: HarperCollins College Publishers.
- BECKER, H. J., AND EPSTEIN, J. L. (1982). **Parent involvement: A study of teacher practices**. *Elementary School Journal, 83*, 85-102.
- BELTRÃO K.I., NOVELLINO M.S. **Alfabetização por Raça e Sexo no Brasil: Evolução no Período 1940-2000**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2002.
- BERNARDI, Giliane; CORDENONSI, André Zanki; SCOLARI, Angélica Taschetto. **O desenvolvimento do raciocínio lógico através de objetos de aprendizagem**. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4eGiliane.pdf>. Acesso em 20 dez. 2017.
- BLOOM, L & LAHEY, M. **Language development and language disorders**. New York: John Wiley & Sons, 1978.

BLUMSACK, J., LEWANDOWSKI, L., & WATERMAN, B. (1997). **Neurodevelopmental precursors to learning disabilities: A preliminary report from a parent survey.** *Journal of Learning Disabilities*, 30, 228–237.

BOUCH, Jean Le. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até os 6 anos.** Porto Alegre: Artmed, 1982.

BRANCALHONE, P. G., FOGO, J. C., & WILLIAMS, L. C. A. (2004). **Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 113-117.

BRITO M.R., RAMOS M.N.C. **Por um ensino e uma aprendizagem-acontecimento.** *Revista Ensaio/Belo Horizonte*, v.16, n. 01, p. 31-47, jan-abr, 2014.

BROUSSEAU, Guy. **A Teoria das Situações Didáticas e a Formação do Professor.** Palestra. São Paulo: PUC, 2006.

BRYK, A. S., SEBRING, P. B., ALLENSWORTH, E., LUPPESCU, S., AND EASTON, J. Q. (2011). **Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago.** Chicago: University of Chicago Press.

CAMINHA, R. M. (1999). **A violência e seus danos a crianças e ao adolescente.** In: AMENCAR (Org.). *Violência Doméstica* (pp. 43-60) Brasília: UNICEF.

CAPRETTO, L. (2012, June 18). **38 easy ways to get involved in the classroom.** Oprah.com. Retrieved from <http://www.oprah.com/relationships/38-Ways-for-Parents-to-Get-Involved-in-the-Classroom-Back-to-School>.

CARDOSO, L. C. (2001). **Impacto da violência doméstica sobre a saúde mental das crianças.** Monografia de Conclusão de Curso não publicada. Curso de Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

CATTS, H. W., FEY, M. E., TOMBLIN, J. B., & ZHANG, X. (2002). **A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments.** *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142–1157.

DIAS, FERNANDA (2010). **O desenvolvimento cognitivo no processo de aquisição de linguagem.** *Letrônicav.* 3, n. 2, p. 107-119, dez./2010.

DINI GM, QUARESMA MR, FERREIRA LM (2004). **Adaptação Cultural e Validação da Versão Brasileira da Escala de Auto-Estima de Rosenberg.** *Revista da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica*, São Paulo V19, N1, p41-52, jan/abr 2004.

ELLIS, N., & LARGE, B. (1987). **The development of reading: As you seek so shall you find.** *British Journal of Psychology*, 78, 1–28.

EPSTEIN, J. L. (1995). **School/family/community partnerships: Caring for the children we share.** *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.

EPSTEIN, J. L. (2011). **School, family, and community partnerships: Preparing**

**educators and improving schools** (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.

EPSTEIN, J. L., SANDERS, M. G., SHELDON, S., SIMON, B. S., SALINAS, K. C., JANSORN, N. R. (RODRIGUEZ), VAN VOORHIS, F. L., MARTIN, C. S., THOMAS, B. G., GREENFIELD, M. D., HUTCHINS, D. J., AND WILLIAMS, K. J. (2009). **School, family, and community partnerships: Your hand- book for action** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

FEILER, B. (2012, August 31). **It's OK to skip that bake sale**. New York Times. Retrieved from [http://www.nytimes.com/2012/09/02/fashion/finding-the-right-amount-of-parental-involvement-in-school.html?ref=parenting&\\_r=0](http://www.nytimes.com/2012/09/02/fashion/finding-the-right-amount-of-parental-involvement-in-school.html?ref=parenting&_r=0).

FELTON, R. (1992). **Early identification of children at risk for reading disabilities**. Topics in Early Childhood Special Education, 12, 212–229.

FERNANDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERNÁNDEZ, A (2010). **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FONTES, FF (2008). **O conflito psíquico na teoria de Freud**. Psyche (São Paulo) v.12 n.23 São Paulo -dez. 2008

GARMEZY, N. (1985). **Stress-resistant children: the research for protective factors**. In: J. E., Stevenson (Org.). *Aspects of Current Child Psychiatry Research*. Oxford: Pergamon.

GILBERTSON, M., & BRAMLETT, R. K. (1998). **Phonological awareness screening to identify at-risk readers: Implications for practitioners**. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 29, 109–116.

GILLIS MC (2011). **Promoting Success: Early Indicators of Learning Disabilities in Preschool Children. Perspectives on Language and Literacy**. A Quarterly Publication of The International Dyslexia Association Volume 37, p 29-31.

GOLEMAN, D. (1995). **Emotional Intelligence**. New York: Bantam Books.

GOMIDE, P. I. C. (2003). **Estilos parentais e comportamento anti-social**. In: A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs). *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.

GRUNSPUN; H. **Violência e resiliência: a criança resiliente na adversidade**. Revista Bioética, v. 10, n. 163, 2002. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/revist/bio10v/Seccao4.pdf>. Acesso em:12/10/2017.

GUILLEMIN F, BOMBARDIER C, BEATON D (1993). **Cross-cultural Adaptation of Health-related Quality of Life Measures: Literature Review and Proposed Guidelines**. J Clin Epidemiol. Vol 46 No 12, pp 1417-1432, 1993.

HAGE, S.R.V. **Avaliando a linguagem na ausência da oralidade: estudos psicolinguísticos**. Bauru: EDUSC, 1997.

HAGGERTY, R, J.; SHERROD, L. L.; GAMELY, N. & RUTTER, M., (2000). **Stress, risk and resilience in children and adolescents: process, mechanisms and interventions**. New York: Cambridge University Press.

HALPERN DF (1997). **Sex differences in intelligence. Implications for education**. Am Psychol. 1997 Oct;52(10):1091-102.

HENDERSON, A.T., MAPP, K.L., JOHNSON, V.R., & DAVIES, D. (2007). **Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships**. New York, NY: The New Press.

HIRSCHFELD DAVIS, J. "**President Obama Signs Into Law a Rewrite of No Child Left Behind**". New York Times. Retrieved 19 December 2015.

HOLDEN, G. W., GEFFNER, R., & JOURILES, E. N. (1998). **Children exposed to marital violence: theory, research, and applied issues**. Washington: American Psychology Association.

JEYNES, W.H. **A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement**. Urban Education, 40 (3), 237-269, 2012.

KAGAN, S. L. (1984). **Parent involvement research: A field in search of itself**. Boston: Institute for Responsive Education.

KORTE, G. (11 December 2015). "**The Every Student Succeeds Act vs. No Child Left Behind: What's changed?**". USA Today. Retrieved 18 December 2015.

LANDRY, S. H., SMITH, K. E., SWANK, P. R., ZUCKER, T., CRAWFORD, A. D., AND SOLARI, E. F. **The effects of a responsive parenting intervention on parent-child interactions during shared book reading**. Developmental Psychology, 48(4), 969-986, 2012.

LARSEN, E. F., AND ROGERS, L. (2003). **New math homework help. Parenting**. Retrieved from <http://www.parenting.com/mathematics-reasoning-homework-help>. Marzano, 2003.

MALHOTRA, N K. **Pesquisa de Marketing**. Artmed Bookman. 2008.

MANN, V. A., & FOY, J. G. (2003). **Phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children**. Annals of Dyslexia, 53, 149–173.

MARZANO, R. J. (2003). **What works in schools: Translating research into action**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

MAZZOCCO, M. M. M., & THOMPSON, R. E. (2005). **Kindergarten predictors of math learning disability**. Learning Disabilities Research & Practice, 20, 142–155.

MCCLELLAND, M. M., & MORRISON, F. J. (2003). **The emergence of learning-related social skills in preschool children.** *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206–224.

MCCLELLAND, M. M., MORRISON, F. J., & HOLMES, D. L. (2000). **Children at risk for early academic problems: The role of learning related social skills.** *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307–329.

MELILLO, A; OJEDA, E.N.S. **Resiliência, descobrindo as próprias fortalezas.** Artmed: Porto Alegre, 2005.

MOL, S. E., BUS, A. G., DE JONG, M. T., & SMEETS, D. J. (2008). **Added value of dialogic parent– child book readings: A meta-analysis.** *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.

MORENO-BRISEÑO P, DÍAZ R, CAMPOS-ROMO A, AND FERNANDEZ-RUIZ J (2010). **Sex-related differences in motor learning and performance.** *Behav Brain Funct.* 2010; 6: 74.

MOST, T., AL-YAGON, M., TUR-KASPA, H., & MARGALIT, M. (2000). **Phonological awareness, peer nominations, and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities.** *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 89–105.

NOGUEIRA, CMM & NOGUEIRA, Maria Alice (2002). **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

OLOFSSON, A., & NIEDERSOE, J. (1999). **Early language development and kindergarten phonological awareness as predictors of reading problems: From 3 to 11 years of age.** *Journal of Learning Disabilities*, 32, 464–472.

O'MALLEY, K. J., FRANCIS, D. J., FOORMAN, B. R., FLETCHER, J. M., & SWANK, P. R. (2002). **Growth in precursor and reading-related skills: Do low-achieving and IQ-discrepant readers develop differently?** *Learning Disabilities Research & Practice*, 17, 19–34.

PATALL, E. A., COOPER, H., & ROBINSON, J. C. (2008). **Parent involvement in homework: A research synthesis.** *Review of Educational Research*, 78, 1039–1101.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento.** 2ª Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POWELL, D. R., SON, S-H., FILE, N., AND SAN JUAN, R. R. **Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre kindergarten.** *Journal of School Psychology*, 48, 269-292, 2010.

RAE-GRANT, N., THOMAS, B. E., OFFORD, D. R., & BOYLE, M. H. (1989). **Protective factors, and the prevalence of behavior and emotional disorders in children and adolescents.** *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(2), 262-268.

RAMEY, C. T., & RAMEY, S. L. (1998). **Early intervention and early experience.** *American Psychologist*, 53, 109–120.

REPPOLD, C. T., PACHECO, J., BARDAGI, M., & HUTZ, C. (2002). **Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes:** uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In: C. S., Hutz, (Org.), *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção* (pp. 7-51). São Paulo: Casa do Psicólogo.

REYNOLDS, A. J. (2000). **Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers.** Lincoln: University of Nebraska Press.

REYNOLDS, A. J., TEMPLE, J. A., ROBERTSON, D. L., AND MANN, E. A. (2001). **Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools.** *Journal of the American Medical Association*, 285(18), 2339-2346.

SANDERS, M. G., & SHELDON, S. B. (2009). **Principals matter. A guide to school, family, and community partnerships.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

SÉNÉCHAL M E YOUNG L (2008). **The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review.** *Review of Educational Research*. Vol. 78, No. 4 (Dec., 2008), pp. 880-907.

SILVA, P. A., MCGEE, R., & WILLIAMS, S. M. (1983). **Developmental language delay from three to seven years and its significance for low intelligence and reading difficulties at age seven.** *Developmental Medicine & Child Neurology*, 25, 783–793.

SHELDON, S. B. (2003). **Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests.** *Urban Review*, 35, 149-166.

SHELDON, S. B., AND EPSTEIN, J. L. (2005a). **Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement.** *Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, D.C.R. **O cérebro X aprendizagem.** Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br>. Pesquisado em 20/12/17.

STARKEY, P., AND KLEIN, A. **Fostering parental support for children's**

**mathematical development: An intervention with Head Start families.** *Early Education and Development*, 11(5), 659-680, 2000.

TAILLE, Yves de L., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H., Piaget, Vygotsky, Wallon (1992): **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, ed. Summus, 1992.

THOMAS, B. G., GREENFELD, M. D., SENDER, C., AND HUTCHINS, D. J. (eds.). **Promising partnership practices 2012.** Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, 2012.

VAN STEENSEL, HERPPICH, KURVERS, E MCELVANY. **How effective are family program? Results of a meta analysis.** *Review of Educational Research*, 81 (1), 69-96, 2011.

VAN VOORHIS, F. L. (2011). **Costs and benefits of family involvement in homework: Lessons learned from students and families.** *Journal of Advanced Academics*, 22, 220-249, 2011.

VAN VOORHIS FL; MAIER MF; EPSTEIN JL; LLOYD CM (2013). **The Impact of Family Involvement on the Education of Children ages 3 to 8.** A Focus on Literacy and Math Achievement Outcomes and Social-Emotional Skills. October 2013.

VYGOTSKY, L. S - 1989. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e Afetividade da Criança.** 4. Ed. São Paulo : Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WERNER, E. E. (1998). **Protective factors and individual resilience.** In: S. J., MEISELS, J., & P. SHONKOFF (Orgs). *Handbook of Early Childhood Intervention.* (pp. 97-116). Nova York: Cambridge University Press.

WILLIAMS, L. C. A. (2002). **Abuso sexual infantil.** In H. J. Guilhardi, M. B. B. Madi, P. P. Queiroz, & M. C. Scoz (Org.). *Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento*, Vol 10 (pp155-164).

YUNES, M. A. M.;SZYMANSKI, H. **Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas.** In: TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e educação.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

www. IBGE.gov.br, acesso em janeiro 2016.

<https://www.ncl.org/archives/blog/the-new-education-law-6-things-to-know>, acesso 26 de dezembro 2017.

[https://nces.ed.gov/programs/%20coe/2006/pdf/34\\_2006.pdf](https://nces.ed.gov/programs/%20coe/2006/pdf/34_2006.pdf); acesso 26 de dezembro de 2017.

## 10. APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “Adaptação Cultural, Tradução e Validação da Escala ELORS (*Early Learning Observation and Rating Scale*)”.

Pesquisador Responsável: Dulcineia Bandeira Soares Timbó.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Unichristus.

Telefone para contato:

CEP/FChristus – Rua João Adolfo Gurgel 133, Papicu – Cep: 60190-060 – Fone:  
(85) 3265-6668

Nome do voluntário: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos R.G. \_\_\_\_\_

O Sr. (ª) está sendo convidado (a) a participar do projeto de “**Adaptação Cultural, Tradução e Validação da Escala ELORS (*Early Learning Observation and Rating Scale*)**”, de responsabilidade do pesquisador Dulcineia Bandeira Soares Timbó.

Sua participação é voluntária e poderá sair do estudo a qualquer momento, sem prejuízo ao senhor (a) ou seu filho (a).

O estudo que propomos é a aplicação de um questionário sobre informações sobre desenvolvimento no aprendizado do seu filho na escola pública. Sabemos que algumas crianças não conseguem ser alfabetizadas no período correto e algumas situações podem ser resolvidas com maior atenção e trabalho dos professores e familiares na escola. Esse questionário denominado Escala ELORS, nos permitirá coletar informações acerca do seu filho. Também solicitamos permissão para coletar dados da avaliação pedagógica que já é feita anualmente na escola no início e final do ano letivo. As respostas e dados obtidos dessa forma nos ajudarão a aproximar professores e pais para obter e dividir informações sobre crianças jovens, dando ênfase a características que podem ser sinais precoces de deficiência no aprendizado. Os riscos referentes a sua participação na pesquisa são apenas de caráter emocional, e você poderá a qualquer instante solicitar para parar a pesquisa. Se você aceitar participar, estará contribuindo para o trabalho que visa à detecção de possíveis deficiências de aprendizagem e estímulos posteriores com acompanhamento domiciliar, com o envolvimento dos pais na educação acadêmica dos filhos, buscando

vencer os obstáculos possíveis para que a criança obtenha êxito. Em caso de qualquer dúvida, ou desejo de deixar de participar da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável para retirar sua participação ou sanar suas dúvidas. Se depois de consentir sua participação o(a) Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e dados pessoais não serão divulgados, sendo guardada em sigilo.

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

11. ANEXOS

ANEXO A – Escala ELORS original do Inglês.

Child's name \_\_\_\_\_

**Domain of Learning: Perceptual and Motor**

What I see happening during the day (observational notes)

Behaviors and Skills	Circle your level of concern for each item			
	Little or No Concern			Great Concern
1. Speed and agility	1	2	3	4
2. Balance	1	2	3	4
3. Eye-hand coordination	1	2	3	4
4. Large muscle coordination	1	2	3	4
5. Holding a pencil or spoon	1	2	3	4
6. Sense of direction	1	2	3	4
7. Copying with a pencil	1	2	3	4
8. Drawing simple shapes (e.g., circle, square)	1	2	3	4
9. Exploring materials of different textures (e.g., paint, sand, clay, glue, dough)	1	2	3	4
10. Dressing skills (e.g., zippers, buttons, shoes, socks)	1	2	3	4
<i>Review your notes and scores for behaviors listed in this domain, and choose a summary rating that reflects your overall level of concern for the area.</i>				
Summary rating of level of concern for this domain	1	2	3	4

Child's name \_\_\_\_\_

**Domain of Learning: Self-Management**

What I see happening during the day (observational notes)

Behaviors and Skills	Circle your level of concern for each item			
	Little or No Concern			Great Concern
1. Adjusting to changes in routine	1	2	3	4
2. Following the daily classroom or home schedule	1	2	3	4
3. Transitioning from one activity to another	1	2	3	4
4. Consistency of behavior or mood	1	2	3	4
5. Understanding the consequences of behaviors (e.g., sharing, hitting another child)	1	2	3	4
6. Using planning prior to activities	1	2	3	4
7. Persisting in difficult tasks	1	2	3	4
8. Paying attention during group activities	1	2	3	4
9. Using words to solve problems with peers	1	2	3	4
10. Concentrating for brief periods	1	2	3	4
<i>Review your notes and scores for behaviors listed in this domain, and choose a summary rating that reflects your overall level of concern for the area.</i>				
Summary rating of level of concern for this domain	1	2	3	4

## Domain of Learning: Social and Emotional

What I see happening during the day (observational notes)

Behaviors and Skills	Circle your level of concern for each item			
	Little or No Concern			Great Concern
1. Making friends	1	2	3	4
2. Playing cooperatively with other children	1	2	3	4
3. Participating in social activities	1	2	3	4
4. Using turn-taking in play	1	2	3	4
5. Labeling emotions of others (e.g., angry, happy, sad)	1	2	3	4
6. Expressing anger appropriately	1	2	3	4
7. Expressing frustration appropriately	1	2	3	4
8. Functioning independently of adult attention	1	2	3	4
9. Maintaining friendships	1	2	3	4
10. Showing a range of emotions (e.g., happy, worried, sad)	1	2	3	4
<i>Review your notes and scores for behaviors listed in this domain, and choose a summary rating that reflects your overall level of concern for the area.</i>				
Summary rating of level of concern for this domain	1	2	3	4

## Domain of Learning: Early Math

What I see happening during the day (observational notes)

Behaviors and Skills	Circle your level of concern for each item			
	Little or No Concern			Great Concern
1. Naming numbers	1	2	3	4
2. Counting in proper sequence	1	2	3	4
3. Showing understanding of one-to-one correspondence (e.g., one cookie → one person)	1	2	3	4
4. Counting objects accurately	1	2	3	4
5. Determining which of two groups of objects has more or less	1	2	3	4
6. Determining which object comes next in a sequence	1	2	3	4
7. Determining which shape comes next in a repeating pattern	1	2	3	4
8. Showing understanding of basic time sequences (e.g., before, after)	1	2	3	4
9. Showing understanding of basic time concepts (e.g., yesterday, today, tomorrow)	1	2	3	4
10. Showing understanding of basic spatial orientation terms (e.g., under, over, up, down, beside)	1	2	3	4
<i>Review your notes and scores for behaviors listed in this domain, and choose a summary rating that reflects your overall level of concern for the area.</i>				
Summary rating of level of concern for this domain	1	2	3	4

Child's name \_\_\_\_\_

**Domain of Learning: Early Literacy**

What I see happening during the day (observational notes)

Behaviors and Skills	Circle your level of concern for each item			
	Little or No Concern			Great Concern
1. Interest in reading activities	1	2	3	4
2. Interest in writing his/her name	1	2	3	4
3. Identifying words (e.g., "STOP" on stop sign)	1	2	3	4
4. Remembering names of letters	1	2	3	4
5. Learning letter sounds	1	2	3	4
6. Determining if two letter or word sounds are the same	1	2	3	4
7. Clapping out the number of syllables in a word	1	2	3	4
8. Showing an understanding of which words rhyme	1	2	3	4
9. Knowledge of parts of a book	1	2	3	4
10. "Reading" from left to right, top to bottom	1	2	3	4
<i>Review your notes and scores for behaviors listed in this domain, and choose a summary rating that reflects your overall level of concern for the area.</i>				
Summary rating of level of concern for this domain	1	2	3	4

## Domain of Learning: Receptive Language

What I see happening during the day (observational notes)

Behaviors and Skills	Circle your level of concern for each item			
	Little or No Concern			Great Concern
1. Paying attention to speech in the presence of background noise	1	2	3	4
2. Recognizing common sounds in the environment	1	2	3	4
3. Discriminating speech sounds	1	2	3	4
4. Responding to verbal requests	1	2	3	4
5. Recalling spoken instructions	1	2	3	4
6. Requiring repetition of spoken communication	1	2	3	4
7. Requiring rephrasing of spoken communication	1	2	3	4
8. Following simple 3-step directions	1	2	3	4
9. Requiring modeling or demonstration along with verbal directions	1	2	3	4
10. Completing sound or word patterns (e.g., in repetitive books)	1	2	3	4
<i>Review your notes and scores for behaviors listed in this domain, and choose a summary rating that reflects your overall level of concern for the area.</i>				
Summary rating of level of concern for this domain	1	2	3	4

## Domain of Learning: Expressive Language

What I see happening during the day (observational notes)

Behaviors and Skills	Circle your level of concern for each item			
	Little or No			Great Concern
1. Expressing wants, needs, and thoughts verbally	1	2	3	4
2. Using language to interact with peers	1	2	3	4
3. Size of vocabulary	1	2	3	4
4. Length of typical sentences	1	2	3	4
5. Retelling details of a story	1	2	3	4
6. Using parts of speech such as pronouns (e.g., "he," "I")	1	2	3	4
7. Understanding the order of words in sentences	1	2	3	4
8. Using tense appropriately to describe events	1	2	3	4
9. Using speech that can be understood	1	2	3	4
10. Using appropriate words rather than filler words (e.g., that "thing")	1	2	3	4
<i>Review your notes and scores for behaviors listed in this domain, and choose a summary rating that reflects your overall level of concern for the area.</i>				
Summary rating of level of concern for this domain	1	2	3	4

Child's name \_\_\_\_\_

### Summary Sheet

Use this page to compile the information you have gathered using the RRORS and any additional information you have regarding the child's strengths and needs.

Summary Ratings for each category on the RRORS (refer to summary ratings circled on each page)

Perceptual and Motor	1	2	3	4
Self-Management	1	2	3	4
Social and Emotional	1	2	3	4
Early Math	1	2	3	4
Early Literacy	1	2	3	4
Receptive Language	1	2	3	4
Expressive Language	1	2	3	4

Summary of concern (areas where the child may need support)

Summary of strengths (areas in which you think this child does well)

#### Additional Information

Results from Health Screenings:

Hearing: \_\_\_\_\_ Vision: \_\_\_\_\_ General Health: \_\_\_\_\_

Developmental Screenings: \_\_\_\_\_

Speech and Language Screenings: \_\_\_\_\_

Literacy Assessments (e.g., Get Ready To Read!, IGDIs): \_\_\_\_\_

The Child's Favorite Books: \_\_\_\_\_

The Child's Favorite Activities: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

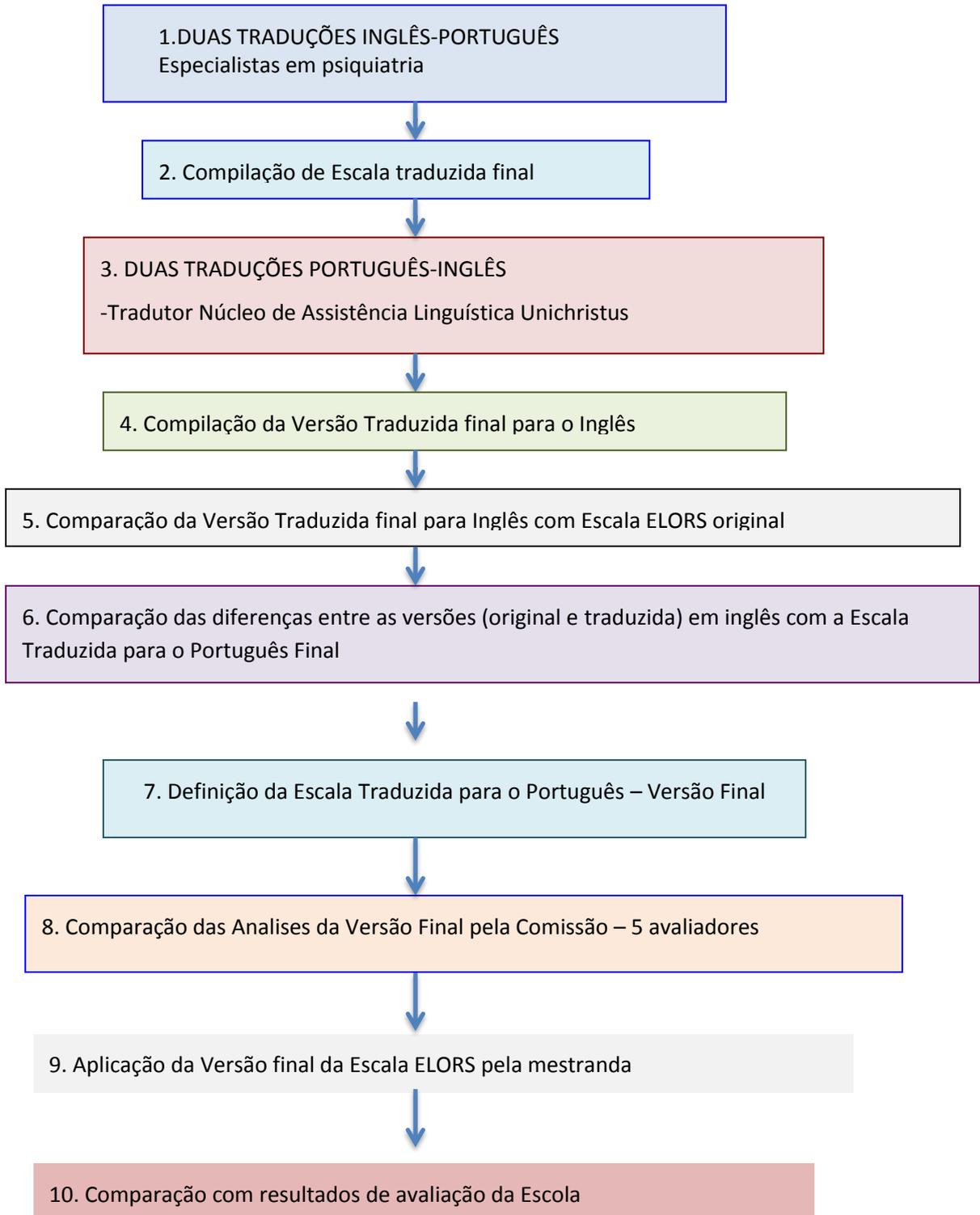
Does this child prefer to play alone or with other children?: \_\_\_\_\_

Other information you would like to share about this child: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Thoughts on next steps: \_\_\_\_\_

## ANEXO B – Versão Português (PRODUTO) da Escala ELORS

**PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELA COMISSÃO DE VALIDAÇÃO DA ESCALA ELORS E QUESTIONÁRIO****A VALIDAÇÃO DA ESCALA ELORS SEGUIU OS PASSOS:**

## INSTRUÇÕES PARA O AVALIADOR

Você está recebendo 3 versões da Escala ELORS para aplicação aos pais de alunos do Ensino Fundamental com a finalidade de detectar possíveis déficits de aprendizagem. São estas:

1. Versão Original em Inglês da Escala ELORS;
2. Versão Traduzida em Inglês Final (em amarelo estão ressaltadas as palavras diferentes em relação a escala original);
3. Versão Traduzida em Português Final (em verde estão ressaltadas as palavras que foram modificadas após comparação entre as versões em Inglês da escala) – a versão segue abaixo;
4. Pontue ao lado da escala abaixo o grau de concordância segundo sua avaliação entre o item traduzido e o original da Escala ELORS, sendo 1 (descordo completamente da tradução) a 4 (condordo plenamente com a tradução). Ressaltamos que a avaliação não é da tradução por si, mas do sentido na aplicação do quesito. Se houver discordância acentuada segundo sua avaliação (marcou 1) relate abaixo do domínio, sua sugestão.

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Datas para Observação: \_\_\_\_\_

Nome do Observador e Relação com a Criança: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 1. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: PERCEPTUAL E MOTOR

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas de observação)

Comportamentos e Habilidades	Circule o grau de concordância para cada item			
	Descordo completamente da tradução	Descordo pouco da tradução	Concordo moderadamente da tradução	Concordo plenamente com a tradução
1. Velocidade e Agilidade	1	2	3	4
2. Equilíbrio	1	2	3	4
3. Coordenação Olho-mão	1	2	3	4
4. Coordenação Muscular Larga	1	2	3 C=coordenação muscular grosseira D= coordenação motora ampla	4
5. Segurando um lápis ou colher	1	2	3	4
6. Senso de direção	1	2	3	4
7. Copiando com um lápis	1	2	3	4
8. Desenhar formas simples (ex.: círculo, quadrado)	1	2	3 D= Sugi-ro – desenhando	4
9. Explorando materiais de diferentes texturas (ex.: tinta, areia, argila, cola, massa)	1	2	3	4
10. Habilidades de vestir (ex.: zíperes, botões, sapatos, meias)	1	2	3	4
Reveja suas notas e pontuações para comportamentos listados neste domínio e escolha uma classificação de resumo que reflete o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

Se você marcou 1 para algum dos itens, especifique o item e faça sua sugestão:

Item: \_\_\_\_\_ Sugestão: \_\_\_\_\_

## 2. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: AUTOGESTÃO

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas do observador)

<b>Comportamentos e Habilidade</b>	<b>Circule o grau de concordância para cada item</b>			
	Descordo completamente da tradução	Descordo pouco da tradução	Concordo moderadamente da tradução	Concordo plenamente com a tradução
1. Ajustar a mudanças na rotina	1	2	3	4
2. Segue o cronograma da sala de aula diária ou de casa	1	2	3	4
3. Transição de uma atividade para outra	1	2	3	4
4. Consistência do comportamento ou humor	1	2	3	4
5. Compreender as consequências de comportamentos (ex.: partilhar, bater em outra criança)	1	2	3	4
6. Usando um planejamento prévio das atividades	1	2	3	4
7. Persistente em tarefas difíceis	1	2	3	4
8. Prestando atenção durante atividades de grupo	1	2	3	4
9. Usando palavras para resolver problemas com os pares	1	2	3	4
10. Concentrando-se por breves períodos	1	2	3	4
Reveja suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflete o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

Se você marcou 1 para algum dos itens, especifique o item e faça sua sugestão:

Item: \_\_\_\_\_ Sugestão: \_\_\_\_\_

### 3. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: SOCIAL E EMOCIONAL

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas do observador)

<b>Comportamentos e Habilidade</b>	<b>Circule o grau de concordância para cada item</b>			
	Descordo completamente da tradução	Descordo pouco da tradução	Concordo moderadamente da tradução	Concordo plenamente com a tradução
1. Fazendo amigos	1	2	3	4
2. Brincando em cooperação com outras crianças	1	2	3	4
3. Participando de atividades sociais	1	2	3	4
4. Alternando posição na brincadeira	1	2	3	4
5. Rotulando emoções dos outros (ex.: irritado, feliz, triste)	1	2	3	4
6. Expressando raiva apropriadamente	1	2	3	4
7. Expressa frustração apropriadamente	1	2	3	4
8. Funcional independentemente da atenção do adulto	1	2	3	4
9. Mantendo amizades	1	2	3	4
10. Demonstra uma variedade de emoções (ex.: feliz, preocupado, triste)	1	2	3	4
Rever suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflete o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

Se você marcou 1 para algum dos itens, especifique o item e faça sua sugestão:

Item: \_\_\_\_\_ Sugestão: \_\_\_\_\_

#### 4. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: MATEMÁTICA INICIAL

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas do observador)

Comportamentos e Habilidade	Circule o grau de concordância para cada item			
	Descordo completamente da tradução	Descordo pouco da tradução	Concordo moderadamente da tradução	Concordo plenamente com a tradução
1. Nomeando números	1	2	3	4
2. Contando na sequência adequada	1	2	3	4
3. Mostrando entendimento da correspondência um a um (ex.: um biscoito – uma pessoa)	1	2	3	4
4. Contagem de objetos com precisão	1	2	3	4
5. Determinar qual de dois grupos de objetos tem mais ou menos	1	2	3	4
6. Determinar qual objeto vem a seguir em uma sequência	1	2	3	4
7. Determinar qual forma vem a seguir em um padrão de repetição	1	2	3	4
8. Mostrando entendimento das sequências de tempo básicas (ex.: antes, depois)	1	2	3	4
9. Mostrando entendimento dos conceitos básicos de tempo (ex.: ontem, hoje, amanhã)	1	2	3	4
10. Mostrando compreensão dos termos de orientação espacial básicos (ex.: sob, sobre, para cima, para baixo, ao lado)	1	2	3	4
Reveja suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflete o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

Se você marcou 1 para algum dos itens, especifique o item e faça sua sugestão:

Item: \_\_\_\_\_ Sugestão: \_\_\_\_\_

## 5. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: ALFABETIZAÇÃO INICIAL

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas do observador)

Comportamentos e Habilidade	Circule o grau de concordância para cada item			
	Descordo completamente da tradução	Descordo pouco da tradução	Concordo moderadamente da tradução	Concordo plenamente com a tradução
1. Interesse em atividades de leitura	1	2	3	4
2. Interesse em escrever o nome dele/dela	1	2	3	4
3. Identificar palavras (ex.: PARE em placas de parada)	1	2	3	4
4. Lembrando nomes das letras	1	2	3	4
5. Aprender os sons das letras	1	2	3	4
6. Determinar se duas letras ou som da palavra são os mesmos	1	2	3	4
7. Aplaudindo o número de sílabas de uma palavra	1	2	3	4
8. Mostrando um entendimento de quais palavras rimam	1	2	3	4
9. Conhecimento de partes de um livro	1	2	3	4
10. "Leitura" da esquerda para a direita, de cima para baixo	1	2	3	4
Reveja suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflete o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

Se você marcou 1 para algum dos itens, especifique o item e faça sua sugestão:

Item: \_\_\_\_\_ Sugestão: \_\_\_\_\_

## 6. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: LINGUAGEM RECEPTIVA

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas do observador)

<b>Comportamentos e Habilidade</b>	<b>Circule o grau de concordância para cada item</b>			
	Descordo completamente da tradução	Descordo pouco da tradução	Concordo moderadamente da tradução	Concordo plenamente com a tradução
1. Prestando atenção à fala na presença de ruído de fundo	1	2	3	4
2. Reconhecendo sons comuns no ambiente	1	2	3	4
3. Discriminando sons da fala	1	2	3	4
4. Respondendo às solicitações verbais	1	2	3	4
5. Recordando instruções faladas	1	2	3	4
6. Requerendo repetição da comunicação falada	1	2	3	4
7. Requerendo refazer a frase da comunicação falada	1	2	3	4
8. Seguindo instruções simples de 3 passos	1	2	3	4
9. Exigindo modelamento ou demonstração, juntamente com instruções verbais	1	2	3	4
10. Completando padrões sonoros ou de palavras (ex.: em livros repetitivos)	1	2	3	4
Reveja suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflete o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

Se você marcou 1 para algum dos itens, especifique o item e faça sua sugestão:

Item: \_\_\_\_\_ Sugestão: \_\_\_\_\_

## 7. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: LINGUAGEM EXPRESSIVA

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas do observador)

Comportamentos e Habilidade	Circule o grau de concordância para cada item			
	Descordo completamente da tradução	Descordo pouco da tradução	Concordo moderadamente da tradução	Concordo plenamente com a tradução
1. Expressando querer, necessidades e pensamentos verbalmente	1	2	3	4
2. Usando a linguagem para interagir com os pares	1	2	3	4
3. Tamanho do Vocabulário	1	2	3	4
4. Comprimento das frases típicas	1	2	3	4
5. Recontando detalhes de uma história	1	2	3	4
6. Usando partes do discurso, tais como pronomes (ex.: Ele, eu)	1	2	3	4
7. Entendendo a ordem das palavras em frases	1	2	3	4
8. Usando tensão apropriadamente para descrever eventos	1	2	3	4
9. Usando discurso que pode ser entendido	1	2	3	4
10. Usando palavras apropriadas em vez de palavras de enchimento (ex.: ex.: aquela "coisa")	1	2	3	4
Rever suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflete o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

Se você marcou 1 para algum dos itens, especifique o item e faça sua sugestão:

Item: \_\_\_\_\_ Sugestão: \_\_\_\_\_

## FOLHA DE SUMÁRIO

Use esta página para compilar a informação que você coletou usando a ELORS e qualquer outra informação adicional que você tenha a respeito das fortalezas e necessidades da criança.

<b>Sumário das avaliações para cada categoria na ELORS (referente as avaliações sumárias circuladas em cada página)</b>				
Perceptual e Motor	1	2	3	4
Auto Gestão	1	2	3	4
Social e emocional	1	2	3	4
Matemática Inicial	1	2	3	4
Alfabetização Inicial	1	2	3	4
Linguagem receptiva	1	2	3	4
Linguagem expressiva	1	2	3	4

### **Sumário de Preocupação (áreas onde a criança pode necessitar de suporte)**

Se você não concorda com algum dos itens, especifique o item e faça sua sugestão:

Item: \_\_\_\_\_ Sugestão: \_\_\_\_\_

**INFORMAÇÕES ADICIONAIS**

1. Resultados de Avaliações de saúde:

Audição: \_\_\_\_\_ Visão: \_\_\_\_\_ Saúde geral: \_\_\_\_\_

2. Avaliações de desenvolvimento:

\_\_\_\_\_

3. Avaliação de Linguagem e Fala:

\_\_\_\_\_

4. Avaliações de alfabetização (realizadas pela escola):

\_\_\_\_\_

5. Os livros favoritos da Criança:

\_\_\_\_\_

6. As atividades favoritas da Criança:

\_\_\_\_\_

7. Esta criança prefere brincar sozinha ou com outras crianças:

\_\_\_\_\_

8. Outras informações que você gostaria de compartilhar sobre esta criança:

\_\_\_\_\_

9. Pensamentos nos próximos passos:

\_\_\_\_\_

Se você não concorda com algum dos itens, especifique o item e faça sua sugestão:

Item: \_\_\_\_\_ Sugestão: \_\_\_\_\_

PRODUTO:

**ESCALA ELORS TRADUZIDA E VALIDADA PARA O PORTUGUÊS:**

**IDENTIFICAÇÃO**

Nome da Criança: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Datas para Observação: \_\_\_\_\_

Nome do Observador e Relação com a Criança: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 1. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: PERCEPTUAL E MOTOR

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas de observação)

<b>Comportamentos e Habilidades</b>	<b>Circule seu nível de Preocupação para cada item</b>			
	Pouca ou nenhuma preocupação			Grande Preocupação
1. Velocidade e Agilidade	1	2	3	4
2. Equilíbrio	1	2	3	4
3. Coordenação Olho-mão	1	2	3	4
4. Coordenação Muscular Larga	1	2	3	4
5. Segurando um lápis ou colher	1	2	3	4
6. Senso de direção	1	2	3	4
7. Copiando com um lápis	1	2	3	4
8. Desenhar formas simples (ex.: círculo, quadrado)	1	2	3	4
9. Explorando materiais de diferentes texturas (ex.: tinta, areia, argila, cola, massa)	1	2	3	4
10. Habilidades de vestir (ex.: zíperes, botões, sapatos, meias)	1	2	3	4
Rever suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflete o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

## 2. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: AUTOGESTÃO

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas do observador)

<b>Comportamentos e Habilidade</b>	<b>Circule seu nível de Preocupação para cada item</b>			
	Pouca ou nenhuma preocupação			Grande Preocupação
1. Ajustar a mudanças na rotina	1	2	3	4
2. Segue o cronograma da sala de aula diária ou de casa	1	2	3	4
3. Transição de uma atividade para outra	1	2	3	4
4. Consistência do comportamento ou humor	1	2	3	4
5. Compreender as consequências de comportamentos (ex.: partilhar, bater em outra criança)	1	2	3	4
6. Usando um planejamento prévio das atividades	1	2	3	4
7. Persistente em tarefas difíceis	1	2	3	4
8. Prestando atenção durante atividades de grupo	1	2	3	4
9. Usando palavras para resolver problemas com os pares	1	2	3	4
10. Concentrando-se por breves períodos	1	2	3	4
Rever suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflète o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

### 3. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: SOCIAL E EMOCIONAL

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas do observador)

<b>Comportamentos e Habilidade</b>	<b>Circule seu nível de Preocupação para cada item</b>			
	Pouca ou nenhuma preocupação			Grande Preocupação
1. Fazendo amigos	1	2	3	4
2. Brincando em cooperação com outras crianças	1	2	3	4
3. Participar de atividades sociais	1	2	3	4
4. Alternando posição na brincadeira	1	2	3	4
5. Rotulando emoções dos outros (ex.: irritado, feliz, triste)	1	2	3	4
6. Expressando raiva apropriadamente	1	2	3	4
7. Expressa frustração apropriadamente	1	2	3	4
8. Funcional independentemente da atenção do adulto	1	2	3	4
9. Mantendo amizades	1	2	3	4
10. Demonstra uma variedade de emoções (ex.: feliz, preocupado, triste)	1	2	3	4
Rever suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflète o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

#### 4. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: MATEMÁTICA INICIAL

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas do observador)

<b>Comportamentos e Habilidade</b>	<b>Circule seu nível de Preocupação para cada item</b>			
	Pouca ou nenhuma preocupação			Grande Preocupação
1. Nomeando números	1	2	3	4
2. Contando na sequência adequada	1	2	3	4
3. Mostrando entendimento da correspondência um a um (ex.: um biscoito – uma pessoa)	1	2	3	4
4. Contagem de objetos com precisão	1	2	3	4
5. Determinar qual de dois grupos de objetos tem mais ou menos	1	2	3	4
6. Determinar qual objeto vem a seguir em uma sequência	1	2	3	4
7. Determinar qual forma vem a seguir em um padrão de repetição	1	2	3	4
8. Mostrando entendimento das sequências de tempo básicas (ex.: antes, depois)	1	2	3	4
9. Mostrando entendimento dos conceitos básicos de tempo (ex.: ontem, hoje, amanhã)	1	2	3	4
10. Mostrando compreensão dos termos de orientação espacial básicos (ex.: sob, sobre, para cima, para baixo, ao lado)	1	2	3	4
Rever suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflete o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

## 5. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: ALFABETIZAÇÃO INICIAL

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas do observador)

<b>Comportamentos e Habilidade</b>	<b>Circule seu nível de Preocupação para cada item</b>			
	Pouca ou nenhuma preocupação			Grande Preocupação
1. Interesse em atividades de leitura	1	2	3	4
2. Interesse em escrever o nome dele/dela	1	2	3	4
3. Identificar palavras (ex.: PARE em placas de parada)	1	2	3	4
4. Lembrando nomes das letras	1	2	3	4
5. Aprender os sons das letras	1	2	3	4
6. Determinar se duas letras ou som da palavra são os mesmos	1	2	3	4
7. Aplaudindo o número de sílabas de uma palavra	1	2	3	4
8. Mostrando um entendimento de quais palavras rimam	1	2	3	4
9. Conhecimento de partes de um livro	1	2	3	4
10. "Leitura" da esquerda para a direita, de cima para baixo	1	2	3	4
Rever suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflete o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

## 6. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: LINGUAGEM RECEPTIVA

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas do observador)

<b>Comportamentos e Habilidade</b>	<b>Circule seu nível de Preocupação para cada item</b>			
	Pouca ou nenhuma preocupação			Grande Preocupação
1. Prestando atenção à fala na presença de ruído de fundo	1	2	3	4
2. Reconhecendo sons comuns no ambiente	1	2	3	4
3. Discriminando sons da fala	1	2	3	4
4. Responder às solicitações verbais	1	2	3	4
5. Recordando instruções faladas	1	2	3	4
6. Requerendo repetição da comunicação falada	1	2	3	4
7. Requerendo refazer a frase da comunicação falada	1	2	3	4
8. Seguindo instruções simples de 3 passos	1	2	3	4
9. Exigindo modelamento ou demonstração, juntamente com instruções verbais	1	2	3	4
10. Completando padrões sonoros ou de palavras (ex.: em livros repetitivos)	1	2	3	4
Rever suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflete o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

## 7. DOMÍNIO DE APRENDIZADO: LINGUAGEM EXPRESSIVA

O que eu vejo acontecendo durante o dia (notas do observador)

<b>Comportamentos e Habilidade</b>	<b>Circule seu nível de Preocupação para cada item</b>			
	Pouca ou nenhuma preocupação			Grande Preocupação
1. Expressando querer, necessidades e pensamentos verbalmente	1	2	3	4
2. Usando a linguagem para interagir com os pares	1	2	3	4
3. Tamanho do Vocabulário	1	2	3	4
4. Comprimento das frases típicas	1	2	3	4
5. Recontando detalhes de uma história	1	2	3	4
6. Usando partes do discurso, tais como pronomes (ex.: Ele, eu)	1	2	3	4
7. Entendendo a ordem das palavras em frases	1	2	3	4
8. Usando tensão apropriadamente para descrever eventos	1	2	3	4
9. Usando discurso que pode ser entendido	1	2	3	4
10. Usando palavras apropriadas em vez de palavras de enchimento (ex.: ex.: aquela "coisa")	1	2	3	4
Rever suas notas e pontuações para comportamentos listado neste domínio e escolher uma classificação de resumo que reflete o seu nível geral de preocupação para a área.				
<b>Resumo das classificações de nível de preocupação para este domínio</b>	1	2	3	4

## FOLHA DE SUMÁRIO

Use esta página para compilar a informação que você coletou usando o ELORS e qualquer outra informação adicional que você tenha a respeito das fortalezas e necessidades da criança.

<b>Sumário das avaliações para cada categoria na ELORS (referente as avaliações sumárias circuladas em cada página)</b>				
Perceptual e Motor	1	2	3	4
Autogestão	1	2	3	4
Social e emocional	1	2	3	4
Matemática Inicial	1	2	3	4
Alfabetização Inicial	1	2	3	4
Linguagem receptiva	1	2	3	4
Linguagem expressiva	1	2	3	4

**Sumário de Preocupação (áreas onde a criança pode necessitar de suporte)**

**Sumário de Fortalezas (áreas nas quais você acha que esta criança faz bem)**

**INFORMAÇÕES ADICIONAIS**

Resultados de Rastreamento de saúde:

Audição: \_\_\_\_\_ Visão: \_\_\_\_\_ Saúde geral: \_\_\_\_\_

Rastreamento de desenvolvimento:

\_\_\_\_\_

Rastreamento de Linguagem e Fala:

\_\_\_\_\_

Avaliações de alfabetização:

\_\_\_\_\_

Os livros favoritos da Criança:

\_\_\_\_\_

As atividades favoritas da Criança:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Esta criança prefere brincar sozinha ou com outras crianças:

\_\_\_\_\_

Outras informações que você gostaria de compartilhar sobre esta criança:

\_\_\_\_\_

Pensamentos nos próximos passos:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO C – Parecer do CEP

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Validação e Adaptação Cultural da Escala ELORS (Early Learning Observation and Rating Scale) e sua aplicação em Escola Pública no Ceará

**Pesquisador:** Dulcinea Bandeira Soares Timbó **Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 56354316.7.0000.5049

**Instituição Proponente:** Instituto para o Desenvolvimento da Educação Ltda-IPADE/Faculdade

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.603.316

**Apresentação do Projeto:**

O objetivo da nossa pesquisa é a adaptação cultural e validação da escala ELORS, utilizada amplamente nos EUA e no ensino precoce ou alfabetização nas escolas americanas e ainda não aplicada em outros países. A Escala de Avaliação Observacional do Aprendizado Precoce (ELORS – Early Learning Observation and Rating Scale) tem como objetivo ajudar professores e pais a obter e dividir informações sobre crianças jovens dando ênfase a características que podem ser sinais precoces de deficiência no aprendizado. Através do uso de estratégias observacionais e sistemáticas no ambiente natural, professores e pais serão melhor capazes de: Ganhar informação sobre a criança em sete importantes domínios do desenvolvimento, - Determinar níveis de preocupação sobre progresso geral de aprendizado e seu crescimento em áreas específicas de aprendizado e comportamento, e - Reconhecer crianças que poderão se beneficiar de suporte adicional para aprendizado. Seguiremos o Protocolo de validação e adaptação cultural que será aplicado em uma população de pais de estudantes do ensino básico (alfabetização) em escola pública no Ceará. Visamos a detecção de possíveis deficiências de aprendizagem e estimularemos com acompanhamento domiciliar o envolvimento dos

Continuação do Parecer: 1.603.316

pais na educação acadêmica dos filhos, buscando vencer os obstáculos possíveis para que a criança obtenha êxito.

### **Objetivo da Pesquisa:**

#### 1 Objetivo Geral

O objetivo deste estudo é através da Validação e Adaptação cultural para o Brasil da Escala ELORS a fim de detectar deficiências de aprendizagem na alfabetização em tempo adequado.

#### 3.2 Objetivos secundários

- A. Validação e Adaptação Cultural da Escala ELORS para o Português
- B. Aplicação em Amostragem da Escala ELORS adaptada
- C. Detectar as principais áreas de dificuldade de aprendizagem na Alfabetização Precoce
- D. Promover e estimular o envolvimento familiar na Educação da Criança na Escola

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

sem riscos

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

excelente e de muita relevância científica

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

todos presentes

### **Recomendações:**

sem recomendações

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

sem pendencia

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Excelente

### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_723476.pdf	23/05/2016 11:01:59		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto.pdf	23/05/2016 10:53:44	Dulcinea Bandeira Soares Timbó	Aceito

Continuação do Parecer: 1.603.316

Investigador	Projeto.pdf	23/05/2016 10:53:44	Dulcinea Bandeira Soares Timbó	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Documento8.pdf	23/05/2016 10:44:15	Dulcinea Bandeira Soares Timbó	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Documento7.pdf	23/05/2016 10:44:02	Dulcinea Bandeira Soares Timbó	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Documento6.jpg	23/05/2016 10:42:02	Dulcinea Bandeira Soares Timbó	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Documento5.jpg	23/05/2016 10:41:46	Dulcinea Bandeira Soares Timbó	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Documento4.pdf	23/05/2016 10:28:55	Dulcinea Bandeira Soares Timbó	Aceito
Orçamento	Documento3.docx	23/05/2016 10:26:45	Dulcinea Bandeira Soares Timbó	Aceito
Cronograma	Documento2.docx	23/05/2016 10:26:34	Dulcinea Bandeira Soares Timbó	Aceito
Folha de Rosto	Documento1.pdf	23/05/2016 10:23:40	Dulcinea Bandeira Soares Timbó	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 16 de Junho de 2016

---

**Assinado por:**  
**OLGA VALE OLIVEIRA MACHADO**  
**(Coordenador)**