



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL DOUTORADO

MARÍLIA PIAZZI SENO

**ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO
PRECOCE DOS SINAIS DE RISCO PARA A DISLEXIA**

Marília
2020

MARÍLIA PIAZZI SENO

**ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO
PRECOCE DOS SINAIS DE RISCO PARA A DISLEXIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” UNESP – Campus de Marília - SP, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini

Marília
2020

S478e Seno, Marília Piazzzi
Elaboração e aplicação de um questionário para identificação precoce dos sinais de risco para a dislexia / Marília Piazzzi Seno. -- Marília, 2020
250 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Simone Aparecida Capellini

1. Aprendizagem. 2. Dislexia. 3. Questionários. 4. Ensino Fundamental. 5. Psicometria. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARÍLIA PIAZZI SENO

ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO
PRECOCE DOS SINAIS DE RISCO PARA A DISLEXIA

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Educação ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” - UNESP - Campus de Marília, na área de concentração Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

BANCA EXAMINADORA

Titulares

Orientador: _____

Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini. Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília-SP

2o Examinador: _____

Prof. Dr. Raul Aragão Martins. Departamento de Psicologia da Educação e Programa de Pós Graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília-SP

3o Examinador: _____

Dra. Eliane Giachetto Saravali. Departamento de Psicologia da Educação e Programa de Pós Graduação em Educação - Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília-SP

4o Examinador: _____

Profa. Dra. Alessandra Gotuzo Seabra. Programa de pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo-SP

5o Examinador: _____

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki. Departamento de Teoria e Prática da Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Maringá – UEM

Marília, 07 de agosto de 2020.

Dedico esse trabalho ao meu amado esposo Matheus pelo incentivo, apoio e compreensão em TODOS os momentos dessa jornada. Obrigada por existir em minha vida!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Élcio e Helena, pelo exemplo de persistência, honestidade, caráter, superação e amor. Sem seu apoio eu não teria conseguido.

Aos meus irmãos Giovani e Vinícius, por uma infância desbravando o mundo imaginário, maquinando artes e colecionando broncas, mas principalmente pelos preciosos e inesquecíveis momentos de brincadeiras, união e aprendizagem.

Aos meus filhos, Matheusinho e Gabi, por mais esses anos que me dividiram com a ciência, pelos momentos de vocês roubados e pelas minhas ausências por vezes incompreendidas. Nunca duvidem que sempre estiveram e estarão em primeiro lugar na minha vida. Que meu esforço e dedicação lhes sirvam de exemplo para que lutem pelos seus objetivos e jamais desistam dos seus sonhos.

Ao meu querido sogro Elizier, pelo acolhimento, pelos conselhos, pela serenidade e pelo equilíbrio, que fazem a vida parecer tão leve e eu me sentir tão sábia e amada.

A minha orientadora, Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini, pelo apoio e incentivo durante essa jornada.

À Secretaria Municipal da Educação de Marília onde, há 19 anos, iniciei e construí uma trajetória como Fonoaudióloga Educacional. Lá tive a oportunidade de conhecer a realidade escolar, compartilhar as dificuldades vivenciadas no cotidiano das salas de aula, dividir as angústias advindas dos professores, idealizar e supervisionar um Centro de Atendimento Multidisciplinar, que serviu de modelo antes mesmo das políticas públicas sobre educação especial serem propostas.

Às queridas diretoras e coordenadoras das escolas participantes deste estudo. Agradeço de coração a confiança em meu trabalho assim como a disponibilidade para me receber sempre que precisei.

Às prezadas professoras que dedicaram seu valioso tempo participando dessa pesquisa. Para isso foi necessário que aprofundassem seus olhares focando nas habilidades e nas dificuldades dos alunos que apresentavam barreiras para aprender possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento desse instrumento.

Às colegas do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem – LIDA, Bianca, Alexandra, Thaís, Adriana, Grazielle, Larissa, Gabi e Giseli pelos momentos de aprendizado e brincadeiras.

Às prezadas colegas, que foram juízas do instrumento elaborado colaborando para sua construção, Dra. Adriana Marques de Oliveira, Dra. Andréa Carla Machado, Ms. Gisele Vieira de Mello, Dra. Giseli Donadon Germano, Ms. Grazielle Kerges Alcântara Dra. Miryan Cristina Buzetti, Ms. Thaís Contiero Chiaramonte.

Aos docentes membros das bancas examinadoras da qualificação e defesa, Prof. Dr. Raul Aragão Martins, Profª Drª. Karina Kelly Borges, Profª. Drª. Eliane Giachetto Saravali, Profª. Drª. Elsa Midori Shimazaki, Profª. Drª. Alessandra Gotuzo Seabra, que dedicaram seu tempo para leitura deste trabalho e contribuíram significativamente para minha formação acadêmica com seus conhecimentos.

À CAPES: "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

Por fim, meu muito obrigada a todos aqueles que de alguma forma fizeram parte dessa jornada.

“I don't suffer from dyslexia. I live with it and work with it. I suffer with the ignorance of people who think they know what I can and cannot do.”.

(Erica Cook)

“Eu não sofro de dislexia. Eu vivo com ela e trabalho com ela. Sofro com a ignorância de pessoas que pensam saber o que posso e o que não posso fazer.”

(Erica Cook)

FINANCIAMENTO



Este trabalho foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de março de 2017 a agosto 2019.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo apresentar dois estudos: Estudo 1: Elaboração de um questionário para identificação precoce dos sinais de risco para dislexia, que teve como objetivo elaborar um instrumento que possibilite a identificação precoce desses sinais em escolares do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I, desenvolvido para uso de professores. O método foi composto por três fases: 1. Construção do instrumento, 2. Validação de conteúdo por juízes e 3. Estudo piloto, que indicaram a necessidade de algumas alterações para a elaboração da versão final e, Estudo 2: Verificação da aplicabilidade de um questionário para identificação precoce dos sinais de risco para dislexia, que teve como objetivo averiguar a aplicabilidade do instrumento elaborado no Estudo 1. Participaram 140 professores de 25 escolas públicas e privadas, que preencheram um total de 231 questionários, sendo 82% referentes a escolares de escolas públicas e 18% referente à escolares de escolas particulares. A maioria dos escolares apontados neste estudo como sendo de risco para dislexia era do sexo masculino (64,1%) e estava na faixa etária de “6 anos e 7 meses a 6 anos e 11 meses” (25,2%). Dentre as categorias contidas no instrumento: “Linguagem Oral”, “Habilidades Predictoras da alfabetização”, “Leitura”, “Escrita”, “Matemática” e “Aspectos Motores” e “Aspectos Comportamentais e Atencionais”; as categorias “Linguagem oral”, “Habilidades Predictoras da alfabetização”, “Matemática” e “Aspectos Motores” apresentaram resultados que variavam positivamente com o aumento das faixas etárias na análise geral. Na interação entre séries comparando os tipos de escola, escolares do 2º ano das escolas privadas apresentaram resultados superiores aos escolares da escola pública nas habilidades “Leitura” e “Matemática”. Na análise de interação entre séries no mesmo tipo de escola, quando comparados o 1º e 2º ano, os resultados mostraram-se superiores nas escolas particulares nos escolares do 2º ano na categoria “Leitura”. Concluiu-se que o questionário pode ser considerado apto para aplicação e adequado para utilização em pesquisas científicas; porém, novos estudos precisam ser realizados a fim de validar o instrumento, com um aumento da amostra. É importante salientar que este instrumento não deve ser utilizado de forma isolada para fins diagnósticos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dislexia. Questionários. Ensino Fundamental. Psicometria.

ABSTRACT

This research aimed to present two studies: Study 1: Development of a questionnaire for early identification of risk signs for dyslexia, which aimed to develop an instrument that enables the early identification of these signs in students of the first and second year of elementary school I, developed for use by teachers. The method was composed of three phases: 1. Construction of the instrument, 2. Validation of content by judges and 3. Pilot study, which indicated the need for some changes for the elaboration of the final version and, Study 2: Verification of the applicability of a questionnaire for early identification of risk signs for dyslexia, which aimed to ascertain the applicability of the instrument elaborated in Study 1. 140 teachers from 25 public and private schools participated, who completed a total of 231 questionnaires, 82% of which were students from public schools and 18% related to students from private schools. Most of the students pointed out in this study as being at risk for dyslexia were male (64.1%) and were in the age range of “6 years and 7 months to 6 years and 11 months” (25.2%). Among the categories contained in the instrument: "Oral Language", "Skills Predicting Literacy", "Reading", "Writing", "Mathematics" and "Motor Aspects" and "Behavioral and Attentional Aspects"; the categories “Oral language”, “Predicting literacy skills”, “Mathematics” and “Motor aspects” presented results that varied positively with the increase of age groups in the general analysis. In the interaction between grades comparing the types of school, students from the 2nd year of private schools showed superior results to students from public schools in the skills "Reading" and "Mathematics". In the analysis of interaction between grades in the same type of school, when comparing the 1st and 2nd grades, the results were shown to be higher in private schools in the 2nd grade students in the “Reading” category. It was concluded that the questionnaire can be considered suitable for application and suitable for use in scientific research; however, further studies need to be carried out in order to validate the instrument, with an increase in the sample. It is important to note that this instrument should not be used in isolation for diagnostic purposes.

Keywords: Learning. Dyslexia. Questionnaires. Education Primary and Secondary. Psychometrics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma das etapas envolvidas no estudo	28
Figura 2 - Fluxograma apontando as fases do processo anteriores à seleção dos artigos para a caracterização final das publicações	41
Figura 3 - Apresentação da quantidade de artigos sobre dislexia por periódico de publicação, no período de 2014 a 2018	41
Figura 4 - Apresentação de um modelo da escala “ <i>Phrase Completion</i> ”	48
Figura 5 - Apresentação do cabeçalho do instrumento antes e depois das modificações sugeridas pelos juízes na avaliação.....	56
Figura 6 - Representação da forma de sorteio das escolas	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos artigos quanto ao ano de publicação, periódico de indexação, base de dados, palavras-chaves utilizadas e títulos	40
Quadro 2 - Coletânea de estudos e de instrumentos publicados sobre avaliação das habilidades preditoras da alfabetização para identificação da dislexia	43
Quadro 3 - Apresentação da base teórica para a escolha das categorias que compuseram a primeira versão do questionário	49
Quadro 4 - Caracterização do perfil dos juízes	53
Quadro 5 - Apresentação da sequência das categorias que compõem o instrumento com as modificações após avaliação dos juízes	62
Quadro 6 - Caracterização dos participantes do estudo piloto	69
Quadro 7 - Distribuição da pontuação mínima e máxima por categoria	76
Quadro 8 - Caracterização do perfil dos professores participantes do Estudo 2	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição para “Aspectos gerais do instrumento”	55
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Publicações identificadas considerando a base de dados de indexação	40
Tabela 2: Distribuição dos componentes para “Aspectos gerais do instrumento”	57
Tabela 3: Distribuição do valor de p referente aos componentes para “Aspectos gerais do instrumento”	57
Tabela 4: Distribuição das categorias para o critério “Clareza do enunciado da categoria”	58
Tabela 5: Distribuição do valor de p referente as categorias para o critério “Clareza do enunciado da categoria”	58
Tabela 6: Distribuição das categorias para o critério “Adequação da categoria”	59
Tabela 7: Distribuição do valor de p referente as categorias para o critério “Adequação da categoria”	59
Tabela 8: Distribuição das categorias para o critério “Relevância da categoria”	60
Tabela 9: Distribuição do valor de p referente as categorias para o critério “Relevância da categoria”	60
Tabela 10: Distribuição das categorias para o critério “Número de itens que compõem a categoria”	61
Tabela 11: Distribuição do valor de p referente as categorias para o critério “Número de itens que compõem a categoria”	61
Tabela 12: Distribuição das categorias para o critério “Sequência de apresentação das categorias”	Erro! Indicador não definido.
Tabela 13: Distribuição do valor de p referente as categorias para o critério “Sequência de apresentação das categorias”	Erro! Indicador não definido.
Tabela 14: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Linguagem Oral”	144
Tabela 15: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Linguagem Oral”	144

Tabela 16: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Linguagem Oral”	145
Tabela 17: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Linguagem Oral”.....	145
Tabela 18: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Linguagem Oral”.....	145
Tabela 19: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Linguagem Oral”.....	146
Tabela 20: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Linguagem Oral”	146
Tabela 21: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Linguagem Oral”.....	147
Tabela 22: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Linguagem Oral”	147
Tabela 23: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Linguagem Oral”.....	148
Tabela 24 Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Linguagem Oral”	148
Tabela 25: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Linguagem Oral”.....	149
Tabela 26: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Linguagem Oral”	149
Tabela 27: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Linguagem Oral”.....	150
Tabela 28: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Linguagem Oral”	150
Tabela 29: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidadena categoria “Linguagem Oral”.....	151
Tabela 30: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Linguagem Oral”	151

Tabela 31: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério extensão da sentença na categoria “Linguagem Oral”	152
Tabela 32: Distribuição dos itens quanto à estrutura frasal para a categoria “Linguagem Oral”	152
Tabela 33: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estrutura frasal na categoria “Linguagem Oral”	153
Tabela 34: Distribuição dos itens quanto ao vocabulário utilizado para a categoria “Linguagem Oral”	153
Tabela 35: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Linguagem Oral”	154
Tabela 36: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	154
Tabela 37: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	155
Tabela 38: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	155
Tabela 39: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	156
Tabela 40: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	156
Tabela 41: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	157
Tabela 42: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	157
Tabela 43: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	158
Tabela 44: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	158
Tabela 45: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	159

Tabela 46: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	159
Tabela 47: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	160
Tabela 48: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	160
Tabela 49: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	161
Tabela 50: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	161
Tabela 51: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	162
Tabela 52: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	162
Tabela 53: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério extensão da sentença na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	163
Tabela 54: Distribuição dos itens quanto à estruturação frasal para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	163
Tabela 55: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estruturação frasal na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	164
Tabela 56: Distribuição dos itens quanto ao vocabulário utilizado para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	164
Tabela 57: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”	165
Tabela 58: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Aspectos Motores”	165
Tabela 59: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Aspectos Motores”	166
Tabela 60: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Aspectos Motores”	166

Tabela 61: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Aspectos Motores”	167
Tabela 62: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Aspectos Motores”	167
Tabela 63: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Aspectos Motores”	168
Tabela 64: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Aspectos Motores”	168
Tabela 65: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Aspectos Motores”	169
Tabela 66: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Aspectos Motores”	169
Tabela 67: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Aspectos Motores”	170
Tabela 68: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Aspectos Motores”	170
Tabela 69: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Aspectos Motores”	171
Tabela 70: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Aspectos Motores”	171
Tabela 71: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Aspectos Motores”	172
Tabela 72: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Aspectos Motores”	172
Tabela 73: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Aspectos Motores”	173
Tabela 74: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Aspectos Motores”	173
Tabela 75: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério extensão da sentença na categoria “Aspectos Motores”	174

Tabela 76: Distribuição dos itens quanto à estrutura frasal para a categoria “Aspectos Motores”	174
Tabela 77: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estruturação frasal na categoria “Aspectos Motores”	175
Tabela 78: Distribuição dos itens quanto ao vocabulário utilizado para a categoria “Aspectos Motores”	175
Tabela 79: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Aspectos Motores”	176
Tabela 80: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”	176
Tabela 81: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”	177
Tabela 82: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”	177
Tabela 83: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”	178
Tabela 84: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”	178
Tabela 85: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”	179
Tabela 86: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”	179
Tabela 87: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”	180
Tabela 88: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”	180
Tabela 89: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”	181
Tabela 90: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”	181

Tabela 91: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”	182
Tabela 92: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”	182
Tabela 93: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”	183
Tabela 94: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”	183
Tabela 95: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”	184
Tabela 96: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”	184
Tabela 97: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério extensão da sentença na categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”	185
Tabela 98: Distribuição dos itens quanto à estrutura frasal para a categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”	185
Tabela 99: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estrutura frasal na categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”	186
Tabela 100: Distribuição dos itens quanto ao vocabulário utilizado para a categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”	186
Tabela 101: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”	187
Tabela 102: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Leitura”.187	
Tabela 103: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Leitura”	188
Tabela 104: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Leitura” .188	
Tabela 105: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Leitura”	189
Tabela 106: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Leitura”	189

Tabela 107: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Leitura”	190
Tabela 108: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Leitura”	190
Tabela 109: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Leitura”	191
Tabela 110: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Leitura”	191
Tabela 111: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Leitura”	192
Tabela 112: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Leitura”	192
Tabela 113: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Leitura”	193
Tabela 114: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Leitura” ..	193
Tabela 115: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Leitura”	194
Tabela 116: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Leitura”...	194
Tabela 117: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Leitura”	195
Tabela 118: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Leitura”	195
Tabela 119: Distribuição do valor de p referente aos itens extensnao da sentença para o critério objetividade na categoria “Leitura”	196
Tabela 120: Distribuição dos itens quanto à estrutura frasal para a categoria “Leitura”	196
Tabela 121: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estrutura frasal na categoria “Leitura”	197
Tabela 122: Distribuição dos itens quanto ao vocabulário utilizado para a categoria “Leitura”	197
Tabela 123: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Leitura”	198

Tabela 124: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Escrita”.	198
Tabela 125: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Escrita”	199
Tabela 126: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Escrita”	199
Tabela 127: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Escrita”	200
Tabela 128: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Escrita”	200
Tabela 129: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Escrita”	201
Tabela 130: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Escrita”	201
Tabela 131: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Escrita”	202
Tabela 132: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Escrita”	202
Tabela 133: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Escrita”	203
Tabela 134: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Escrita”	203
Tabela 135: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Escrita”	204
Tabela 136: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Escrita”	204
Tabela 137: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Escrita”	205
Tabela 138: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Escrita”	205
Tabela 139: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Escrita”	206
Tabela 140: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Escrita”	206
Tabela 141: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério extensão da sentença na categoria “Escrita”	207

Tabela 142: Distribuição dos itens quanto à estrutura frasal para a categoria “Escrita”	207
Tabela 143: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estrutura frasal na categoria “Escrita”	208
Tabela 144: Distribuição dos itens quanto à vocabulário utilizado para a categoria “Escrita”	208
Tabela 145: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Escrita”	209
Tabela 146: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Matemática”	209
Tabela 147: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Matemática”	210
Tabela 148: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Matemática”	210
Tabela 149: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Matemática”	211
Tabela 150: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Matemática”	211
Tabela 151: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Matemática”	212
Tabela 152: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Matemática”	212
Tabela 153: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevancia na categoria “Matemática”	213
Tabela 154: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Matemática”	213
Tabela 155: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Matemática”	214
Tabela 156: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Matemática”	214
Tabela 157: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Matemática”	215

Tabela 158: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Matemática”	215
Tabela 159: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Matemática”	215
Tabela 160: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Matemática”	216
Tabela 161: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Matemática”	216
Tabela 162: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Matemática”	216
Tabela 163: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério extensão da sentença na categoria “Matemática”	217
Tabela 164: Distribuição dos itens quanto à estrutura frasal para a categoria “Matemática”	217
Tabela 165: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estrutura frasal na categoria “Matemática”	217
Tabela 166: Distribuição dos itens quanto ao vocabulário utilizado para a categoria “Matemática”	218
Tabela 167: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Matemática”	218
Tabela 168: Apresentação quantitativa das alterações realizadas nos itens que compunham o protocolo inicial após a avaliação dos juízes	66
Tabela 169: Distribuição da frequência absoluta (N) e relativa (%) das características da amostra.....	78
Tabela 170: Comparação da média e desvio-padrão (DP) dos escores dos componentes e totais entre as séries/anos	Erro! Indicador não definido.
Tabela 171: Comparação da média e desvio-padrão (DP) dos escores dos componentes e totais entre as escolas	82
Tabela 172: Comparação da média e desvio-padrão (DP) dos escores dos componentes e totais entre os sexos	Erro! Indicador não definido.

Tabela 173: Comparação da média e desvio-padrão (DP) dos escores dos componentes e totais entre as faixas etárias	Erro! Indicador não definido.
Tabela 174: Comparação da média e desvio-padrão (DP) dos escores dos componentes e totais entre as escola me série	88
Tabela 175: Distribuição de frequência absoluta (N) e relativa (%) da escala likert das questões do instrumento de avaliação por item	91
Tabela 176: Distribuição do quartil dos escores do instrumento de avaliação em relação ao escore por categoria e escore total	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACA	Aspectos Comportamentais e Tencionais
APA	<i>American Phychiatric Association</i>
AM	Aspectos Motores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ES	Escrita
HPA	Habilidades Preditoras da Alfabetização
IDA	<i>Internacional Dyslexia Association</i>
LE	Leitura
LO	Linguagem oral
MA	Matemática
RTI	<i>Response to interveition</i>
SME	Secretaria Municipal da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
1 INTRODUÇÃO	25
2 REVISÃO DA LITERATURA	29
3. ESTUDO 1: ELABORAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS SINAIS DE RISCO PARA A DISLEXIA.....	38
3.1 Objetivo	39
3.2 Método.....	39
3.2.1 Fase 1: Construção do instrumento	39
3.2.2 Fase 2: Validação do conteúdo por juízes	51
3.2.3 Fase 3: Estudo piloto	66
3.3 Considerações do estudo 1	71
4. ESTUDO 2: VERIFICAÇÃO DA APLICABILIDADE DE UM QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS SINAIS DE RISCO PARA A DISLEXIA..	72
4.1 Objetivo	73
4.2 Metodologia.....	73
4.3 Resultados discutidos	76
5. CONCLUSÃO.....	105
6. REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICES	131
ANEXOS.....	240

APRESENTAÇÃO

Graduei-me pela 6ª turma de Fonoaudiologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP de Marília/SP ingressando logo em seguida no programa de especialização *Lato Sensu* em Audiologia Clínica e Institucional do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da Universidade de São Paulo – USP de Bauru/SP. Após dois anos, ao concluir o curso, fui convidada pela então Secretária Municipal da Educação de Marília, Profa. Célia Carmanhani Branco, para atuar junto a esse serviço tendo sido a primeira fonoaudióloga da Prefeitura de Marília e, na época, uma das poucas profissionais da área a atuarem neste tipo de instituição.

Fiquei fascinada pelo imenso universo de possibilidades numa Rede que contava com 35 escolas, 1100 professores e na qual tive total autonomia para estruturar o serviço praticamente desconhecido pelos professores e demais profissionais da gestão no Município.

Sempre prezando pela ética e objetivando apresentar o amplo campo de atuação da Fonoaudiologia no contexto escolar fui naturalmente expondo a profissão e as valiosas contribuições que poderia oferecer trabalhando interdisciplinarmente com a pedagogia. No primeiro ano visitei todas as escolas municipais da cidade ministrando palestras e orientações específicas que iam ao encontro das necessidades do corpo docente, desmistificando a ideia da intervenção clínica, oferecendo assessoria e mostrando e vivenciando a importância da atuação preventiva.

Num momento onde não se falava em educação especial/inclusiva, por ser graduada na área da saúde acabei me tornando referência para as coordenadoras e diretoras fazendo a “ponte” entre a educação, a saúde e o serviço social do município tentando, dessa forma, garantir os direitos das crianças com necessidades diferenciadas.

Em 2007, as barreiras encontradas para encaminhar alunos com dificuldades no aprendizado à terapia fonoaudiológica nas Unidades Básicas de Saúde, que já contavam com aproximadamente 12 profissionais da Fonoaudiologia, me levaram a elaborar um projeto de um Centro de Atendimento Multidisciplinar- CAM, vinculado à Secretaria da Educação, com o objetivo de oferecer suporte especializado aos alunos da Rede com qualquer limitação no aprendizado, que foi apresentado ao chefe do poder legislativo.

Dois anos depois, em março de 2009 o CAM saiu do papel e o sonho tornou-se realidade. Juntamente com uma equipe de profissionais extremamente motivados, composta por uma assistente social, uma fisioterapeuta, duas terapeutas ocupacionais, duas psicopedagogas, duas pedagogas, três psicólogas e quatro fonoaudiólogas realizamos 33 mil

procedimentos entre 2009 e 2013 por meio de intervenções terapêuticas com alunos, orientações aos pais, assessoria às escolas, reuniões com professores e cursos para os gestores.

Em 2011, já com o título de Psicopedagoga, iniciei o mestrado em fonoaudiologia na 1ª turma de pós-graduação neste programa na Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Marília, sob orientação do Prof. Dr. Danilo Moretti-Ferreira, quem admiro e agradeço pelo direcionamento, incentivo e confiança. Minha dissertação foi intitulada “Perfil da fluência em tarefa de narrativa oral em indivíduos com síndrome de Down”.

Durante todo esse percurso vivenciado na educação tive a oportunidade de compartilhar significativas mudanças implementadas por políticas públicas de ordem federal, estadual e local. Entre elas estão a municipalização do ensino fundamental, a implementação do programa bolsa escola, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a implantação das salas multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado e a escola de tempo integral.

Toda reestruturação exige que o educador saia de sua “zona de conforto” requerendo empenho e sabedoria; porém, em contrapartida, na maioria das vezes, não lhes é oferecido apoio suficiente ou motivação verificando-se, como consequência, reflexos negativos no processo de ensino.

Ao professor, atribui-se a responsabilidade de conduzir sabiamente a sala de aula cobrando-lhes bons resultados, às vezes inalcançáveis, independentemente das condições que lhes são oferecidas para possibilitar o adequado exercício de sua prática pedagógica.

Atuando diretamente nas escolas foi possível constatar *in loco* barreiras de caráter arquitetônico, atitudinal, metodológico, instrumental, pragmático e emocional que desafiam diariamente o exercício de lecionar e, ainda mais, o de garantir um ensino de qualidade.

Reduzindo nosso olhar unicamente às salas de aula, a partir de 2008 a diversidade tem sido evidenciada por uma legislação que garante os direitos de um público alvo selecionado, por critérios não muito compreensíveis, excluindo-se uma outra significativa parcela de alunos numa política chamada “inclusiva”, em meio a qual cabe ao professor ser conhecedor de todas as deficiências, do transtorno global de desenvolvimento e da superdotação/altas habilidades e, na maioria das vezes, sem que receba qualquer tipo de apoio para realizar as adaptações necessárias que visam garantir a igualdade que lhes é de direito.

Nesse contexto existem aqueles escolares com transtornos de aprendizagem, tais como a dislexia, que se já não eram devidamente assistidos quando estavam inseridos na classificação de “transtornos funcionais específicos” agora ficam explicitamente num segundo plano ou mesmo abandonados a mercê de sua própria sorte.

Em 2017, ao ingressar no doutorado sob orientação da Prof^a. Dr^a Simone Aparecida Capellini pensamos em uma forma de aguçar o olhar do educador para os alunos com possível transtorno de aprendizagem possibilitando o quanto antes o estímulo das habilidades prejudicadas. Dessa forma, surgiu a ideia de se construir um material, especificamente para uso dos professores dos anos iniciais, que fosse de baixo custo, de fácil aplicação e que pudesse auxiliar na identificação dos escolares com sinais de risco para a dislexia, sendo esse o primeiro passo para futuras ações, visando encaminhá-los a programas específicos de intervenção precoce minimizando os prejuízos emocionais e acadêmicos que acompanham essa condição.

1 INTRODUÇÃO

A dislexia é um distúrbio específico de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e por alteração na capacidade ortográfica e de decodificação. “Essas dificuldades tipicamente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem que é muitas vezes inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e à provisão de instrução efetiva em sala de aula. Consequências secundárias podem incluir problemas de compreensão de leitura e redução da experiência de leitura que podem impedir o crescimento do vocabulário e do conhecimento prévio” (IDA, 2017. p. 4).

Acomete entre 3 e 15% (MOLL; LANDERL, 2009; FLUSS et al., 2008) das crianças em idade escolar apesar da inteligência normal, da ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, da instrução pedagógica adequada e de oportunidades socioculturais suficientes. Alguns sinais de risco para o transtorno podem ser percebidos ainda na fase pré-escolar (PESTUN; CIASCA; GONÇALVES, 2006), uma vez que o comprometimento fonológico está frequentemente presente nesta condição, que é considerada hereditária em até 65% dos casos (SCARBOROUGH, 1990; MENG et al., 2005).

Enquanto em nosso país grupos opositores ocupam-se com discussões incessantes sobre qual seria a melhor metodologia de ensino, cada um defendendo seu ponto de vista (LEHR, 1994; MORAIS, 1995; HEMPENSTALL, 1997; SERRA, 2011), a base do sistema de escrita do português do Brasil, que é alfabética e por isso deve enfatizar a relação letra/som, segue ignorada apresentando resultados catastróficos nos documentos que monitoram sistematicamente os índices de alfabetização no Brasil (DE ASSIS ALVES; MARASSI, 2019).

A opção de não ensinar aos escolares o som que cada letra/grafema representa acarreta, ainda, uma significativa demanda de diagnósticos “falso-positivos” para a dislexia, uma vez que as manifestações apresentadas no transtorno e nas dificuldades de aprendizagem quando o escolar não recebe estímulo adequado/suficiente são semelhantes.

Portanto, é de extrema importância atentar-se aos escolares que apresentam sinais de risco para a dislexia possibilitando a intervenção precoce e minimizando as manifestações do quadro e sua interferência no processo de alfabetização, na fluência de leitura e no desenvolvimento da escrita.

Quando pensamos na possibilidade de identificação desse transtorno, os professores ocupam uma posição privilegiada considerando que a sala de aula é um ambiente rico em

diversidade e composta por escolares da mesma faixa etária e do mesmo meio sócio cultural, o que permite a comparação no desenvolvimento dos pares.

A hipótese desse estudo está centrada no fato de que a construção de um questionário para professores do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental contribuirá para essa identificação precoce do transtorno em escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

No Brasil não foram encontrados instrumentos desse tipo destinado a professores. Além de serem considerados de baixo custo, materiais como esse possibilitam a verificação das habilidades comprometidas e que vão requerer maior atenção/estímulo durante o processo de aprendizagem despertando o olhar da escola para esse sujeito e possibilitando seu monitoramento reduzindo, conseqüentemente, os casos de fracasso escolar.

Essa pesquisa teve como objetivo apresentar dois estudos:

- Estudo 1: Elaboração de um questionário para identificação precoce dos sinais de risco para dislexia, que teve como objetivo específico elaborar um instrumento que possibilite a identificação precoce desses sinais em escolares do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I, desenvolvido para uso de professores;
- Estudo 2: Verificação da aplicabilidade de um questionário para identificação precoce dos sinais de risco para dislexia, que teve como objetivo específico verificar a aplicabilidade do instrumento elaborado no estudo 1 nos professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I.

Com base no exposto, o desenvolvimento de cada estudo a partir dos objetivos, métodos, resultados e considerações finais foi apresentado individualmente. O capítulo dois apresenta uma revisão da literatura sobre a dislexia, a importância da identificação precoce do transtorno e os instrumentos internacionais que são utilizados desde 1932 nos Estados Unidos e na Europa (MONROE, 1932; MILES, 1983; CONDEMARIN; BLONQUIST, 1989; SINGLETON; THOMAS, 1994; VINEGRAD, 1994; MCCARNEY, 1996). O capítulo três apresenta as fases desenvolvidas no Estudo 1 que abordam a construção do instrumento, a validação do conteúdo por juízes e o estudo piloto. O capítulo quatro descreve o Estudo 2 delineando as fases envolvidas na aplicabilidade do instrumento, tais como, a seleção da população, os procedimentos utilizados, a análise estatística dos resultados, a caracterização dos sujeitos e a caracterização dos questionários.

Para melhor compreensão do leitor, as etapas envolvidas neste estudo estão apresentadas na figura 1:

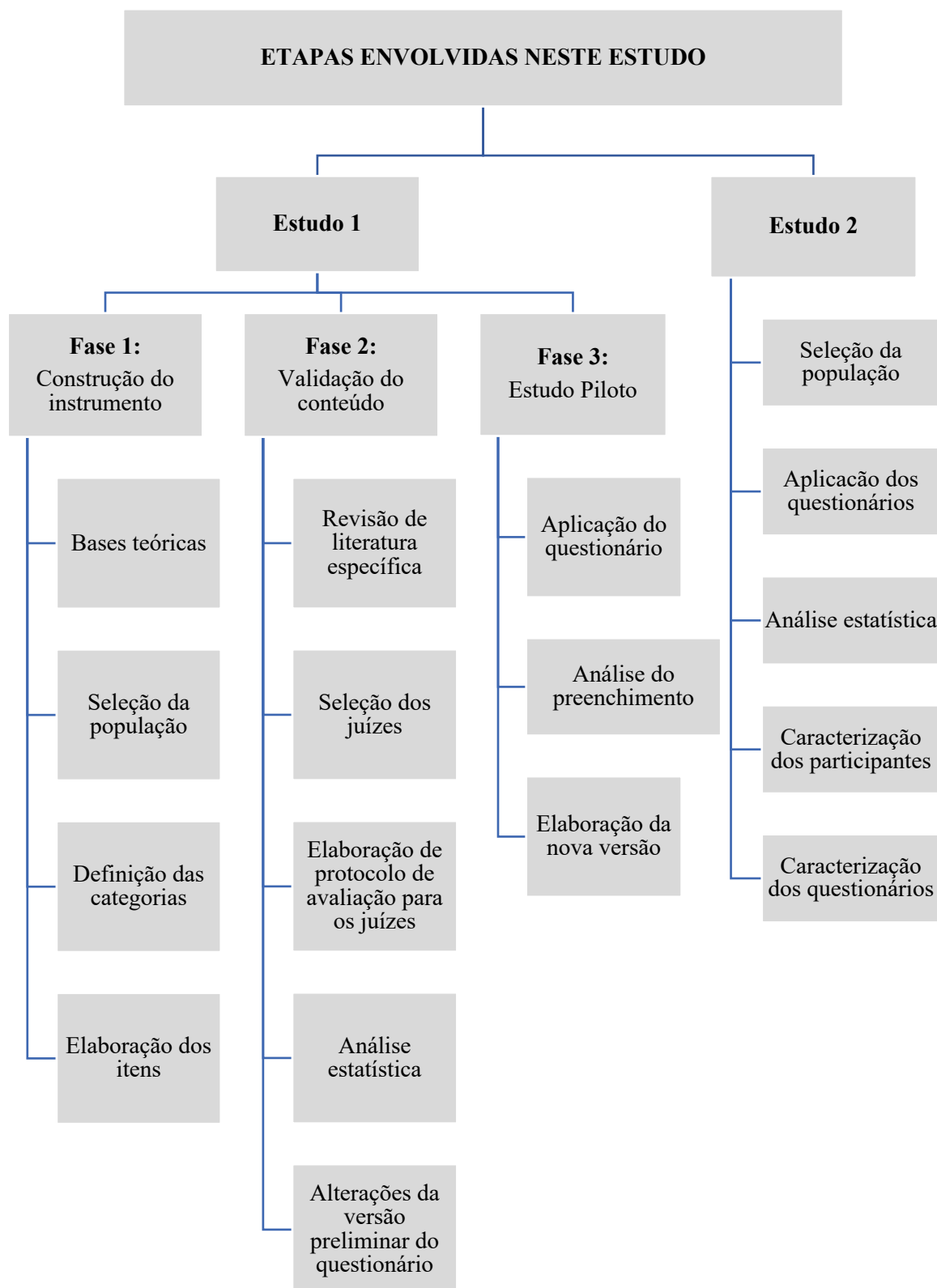


Figura 1 – Fluxograma das etapas envolvidas no estudo
 Fonte: o próprio autor.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O transtorno de aprendizagem é conhecido como uma desordem neurobiológica do processamento cognitivo e da linguagem causado por um funcionamento cerebral atípico. Como consequência dessa disfunção, a forma como esses indivíduos processam e adquirem informações é diferente do funcionamento das crianças com desenvolvimento típico (POLICY et al., 2008; WU et al., 2008).

Segundo o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2014), a dislexia é descrita como um tipo de transtorno específico da aprendizagem no qual há prejuízo na leitura quanto à precisão e velocidade. De origem neurológica, alguns autores caracterizam-na pela dificuldade com a fluência correta na leitura e dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, que são resultantes de um déficit no componente fonológico da linguagem (MORAES, 2003; LYON; SHAYWITZ; SHAYWITZ, 2003; DESROCHES; JOANISSE; ROBERTSON, 2006).

A dislexia refere-se a diferenças de processamentos individuais, frequentemente caracterizados pelas dificuldades apresentadas no início da alfabetização comprometendo a aquisição da leitura, da escrita e da ortografia. Também podem ocorrer falhas nos processos cognitivos, fonológicos e/ou visuais (REID, 2016). Ocorre apesar de inteligência normal, de ausência de problemas sensoriais ou neurológicos, de instrução escolar adequada e oportunidades socioculturais suficientes (WORLD FEDERATION OF NEUROLOGY, 1968). Alguns estudos indicam que a dislexia do desenvolvimento está associada à expressão de quatro genes, denominados KIAA0319, DCDC2, ROBO1 e DYX1C1, que estão sendo correlacionados a dificuldades de leitura (FISHER; FRANCKS, 2006).

De acordo com a *American Psychiatric Association* (APA, 2014), “a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, um tipo de transtorno do neurodesenvolvimento que compromete a capacidade para aprender habilidades acadêmicas específicas (de leitura, de escrita ou de matemática), que são a base de outras competências acadêmicas”. Um dos critérios diagnósticos dos transtornos específicos de aprendizagem prevê a existência de pelo menos um conjunto de características relativamente duradouro, mesmo após intervenção séria e baseada em evidências. As dificuldades de aprendizagem que podem ser justificadas por deficiências intelectuais, de acuidade visual ou auditiva não corrigidas, outros transtornos mentais/neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada descartam o diagnóstico de transtorno específico (APA, 2014, p. 67).

A *International Dyslexia Association* (IDA, 2002) e a Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2018) definiram dislexia como uma disfunção neurobiológica caracterizada pela dificuldade no reconhecimento e na decodificação das palavras. Segundo critérios diagnósticos do DSM-5, a dislexia é classificada como um transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na leitura ocasionando alterações em sua precisão, e velocidade/fluência, apresentando um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia.

De acordo com a American Psychiatric Association (2014), a prevalência dos transtornos de aprendizagem em todo o mundo era de 5 a 15% com predomínio no sexo masculino na proporção de 3:1 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2014). Em 2003, Temple et al. haviam estimado valores parecidos, entre 5 e 17% da população, semelhante ao encontrado por Shaywitz (2003) na população escolar dos Estados Unidos, 17.4%. Em 2006, na França, Sprenger-Charolles, Colé e Serniclaes indicaram taxas de 5% e o estudo mais recente encontrado referiu prevalência de 7% (Peterson e Pennington, 2015).

Tomando como referência as estimativas apontadas pela Associação Americana de Psiquiatria cerca de 10% das crianças em idade escolar apresentam uma perturbação da aprendizagem cumprindo os critérios de diagnóstico (American Psychiatric Association, 2002) sendo de se esperar uma prevalência de 4% de crianças com uma perturbação específica da leitura.

No Brasil, um estudo conduzido em Pelotas encontrou prevalência de 12,3% de dislexia em crianças entre 1ª e 4ª série (Gutierrez, 2010). Há carência de estudos mais controlados, com metodologia mais rigorosa e mais atuais acerca deste dado. Como o transtorno está vinculado à capacidade de leitura e escrita, seu diagnóstico pode sofrer algum impacto do sistema alfabético/ortográfico local.

Nas últimas décadas tem aumentado significativamente o número de escolares com comprometimentos na aprendizagem, entre esses a deficiência na leitura (BELINTANE, 2006). Várias causas podem justificar essa condição e uma delas são os fatores individuais dos aprendizes representados pelos transtornos de aprendizagem de origem constitucional, isto é, de origem genético-neurológica, destacando-se a dislexia (ANDRADE; PRADO; CAPELLINI, 2011).

A identificação precoce da dislexia

A identificação precoce e precisa de crianças com risco para dislexia é fundamental para a prevenção de déficits de leitura dentro de uma resposta à estrutura da intervenção

(CAPELLINI; DE CERQUEIRA CÉSAR, 2015) e tem se mostrado eficaz no sentido de amenizar as consequências ou prejuízos desse distúrbio que, por suas características e gravidade, não pode ser resolvido em curto prazo (ZORZI, 1995).

Para Coelho (2012), quando a dislexia não é identificada antecipadamente inicia-se a intervenção tardiamente com consequências nefastas em termos de sucesso acadêmico, de bem-estar emocional e até de prosseguimento de estudos. Peer (1999) referiu que muito poderia ser feito na mais tenra idade, a partir até mesmo do sistema de berçário, para desenvolver os pré-requisitos para uma boa alfabetização entendendo que isso reduziria muitas das dificuldades bem documentadas que aparecem mais adiante.

Segundo Macoir et al. (2012) estudos com intervenção direcionada para pré-escolares consideram que os indivíduos que não responderem de forma satisfatória à estimulação das habilidades propostas necessitam de um trabalho mais específico, que os auxilie na aquisição das habilidades básicas necessárias para a aquisição da leitura e da escrita.

Autores apontaram para a necessidade de realização de intervenção precoce em escolares que apresentam desempenho abaixo do esperado em fase pré-escolar e nos dois primeiros anos de alfabetização em relação ao seu grupo/classe nos fatores preditores para o bom desempenho em leitura como o reconhecimento do alfabeto, nomeação automática rápida, repetição de não palavras e habilidades de consciência fonológica (CABELLA et al., 2011; CAPELLINI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011; FUKUDA; CAPELLINI, 2011). Segundo eles, os escolares que apresentam média de desempenho abaixo do esperado em relação ao seu grupo classe são denominados como crianças de risco para a dislexia.

Por meio de questionários objetivos e específicos para pais e professores, estudos realizados no Brasil sinalizaram que 30% dos escolares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, tanto na rede pública quanto privada, apresentaram queixas de baixo rendimento escolar em relação ao seu grupo-classe (ALVES; RIBEIRO, 2011; BICALHO; ALVES, 2010). Esse número é um pouco menor do que o reportado nos Estados Unidos, onde aproximadamente 36% dos estudantes no 4º ano leem abaixo dos níveis básicos (SHAYWITZ; MORRIS; SHAYWITZ, 2008).

Em meio a tantos problemas de aprendizagem que emergem não é fácil reconhecer e identificar quem são os escolares que apresentam desempenho abaixo do esperado por serem maus leitores daqueles que apresentam comprometimento escolar decorrente de um quadro de transtorno específico de aprendizagem.

Uma vez que as manifestações das dificuldades de aprendizagem se assemelham às manifestações de escolares que apresentam transtornos de aprendizagem torna-se necessário,

no contexto educacional, fazer a diferenciação entre dificuldade e transtorno (CAPELLINI, 2012). Na dificuldade de aprendizagem, as causas do insucesso estão relacionadas aos problemas extrínsecos ao indivíduo como, por exemplo, conteúdo pedagógico inapropriado, ambiente físico inadequado, problemas emocionais e contexto sociocultural desfavorável, portanto são transitórios (REBELLO, 1993; GUERRA, 2002). O transtorno de aprendizagem é intrínseco ao indivíduo e tende a ser permanente (ALVES; MOUSINHO; CAPELLINI, 2011; CIASCA, 2003).

Dentre os preditores considerados chaves para a identificação de crianças de risco para a dislexia estão a consciência fonológica, a memória operacional, a nomeação rápida, o vocabulário expressivo, a repetição de não-palavras e a nomeação de letras (PUOLAKANAHO, 2007). Todas essas habilidades, por envolverem aspectos cognitivo-linguísticos, podem ser observadas ainda na fase pré-escolar possibilitando a verificação de algum atraso que indique a possibilidade de risco.

O transtorno fonológico, que é uma alteração na produção dos fonemas, tem sido apontado como um dos primeiros sinais de risco para a dislexia uma vez que, se as habilidades fonológicas que deveriam se desenvolver de forma natural e espontânea não foram adquiridas, o desenvolvimento das demais habilidades como análise, síntese, segmentação e manipulação fonêmica serão consequentemente prejudicados (FUKUDA; CAPELLINI, 2012; WANG et.al., 2013), o que pode influenciar na aquisição do mecanismo de conversão fonema-grafema para o aprendizado da leitura e da escrita (MACOIR et al., 2012; LONIGAN et al., 2013; TOLL; VAN, 2013), característico da dislexia fonológica.

Crianças com transtorno fonológico apresentam dificuldades em lidar com as regras da língua, que podem estar relacionadas à programação cognitivo-linguística, ou seja, à programação fonológica; ou à presença de dificuldades na produção dos sons, evidenciando o comprometimento do processamento motor da fala (GREEN; MOORE; REILLY, 2002).

Outras manifestações que evidenciam dificuldades no desenvolvimento da linguagem e que podem ser identificadas precocemente desde a Educação Infantil estão: vocabulário restrito, uso inadequado de gramática e déficits no processamento fonológico, que incluem prejuízos em habilidades como a consciência fonológica, a memória operacional e o acesso ao léxico mental (SCARBOROUGH, 1990, NAVAS, 2011). Por atuarem na subjacência da leitura e da escrita estas habilidades e competências são preditoras do seu desempenho. Estudos longitudinais e de intervenção, em vários idiomas, têm atestado essa relação entre as habilidades de linguagem oral e o aprendizado da escrita (CIELO, 1998; CAPOVILLA, 1999;

CAPELLINI; CIASCA, 2000; MEISTER; BRUCK; ANTONIUK, 2001; FRANÇA, 2004; HEEYOUNG; LOMBARDINO, 2013).

A dislexia no âmbito escolar

A escola é um excelente campo de atuação para os que se preocupam com os problemas de aprendizagem e isso envolve o professor considerando que este, ao estar em contato diário com a criança, é o primeiro a perceber muitas das dificuldades que a mesma possa vir a apresentar como, por exemplo, os transtornos específicos de aprendizagem (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; MANFRIATO, 2005).

Do ponto de vista da prática educacional, as contribuições no sentido de se desenvolverem formas objetivas e práticas de análise e avaliação das habilidades subjacentes às aquisições da leitura e escrita pelo educador são extremamente importantes e ainda escassas. O que temos em sua maioria são testes clínicos, fundamentais neste contexto, porém, não voltados diretamente às necessidades dos educadores no âmbito escolar. Nesse sentido é indispensável o desenvolvimento de instrumentos pedagógicos pré-diagnósticos, aplicáveis em sala de aula, que ajudem o professor tanto na tarefa de rastreamento de escolares de risco para a dislexia como, conseqüentemente, na intervenção precoce, independentemente de diagnóstico definitivo, em uma atitude conhecida como responsividade (CAPELLINI; NAVAS, 2009; CAPELLINI, 2007).

O professor tem um papel importante na identificação da dislexia já que tais problemas aparecem em crianças com idade pré-escolar e escolar sendo a sala de aula um local apropriado para identificar e levantar sinais dos transtornos de aprendizagem (PESTUN; CIASCA; GONÇALVES, 2006).

De acordo com Moojen (2009, p. 78), “[...] professores competentes e intuitivos em geral sabem identificar quando um aluno está cometendo erros mais primitivos do que seria esperado para série, na medida em que desenvolvem um padrão subjetivo de desenvolvimento típico”. O estudo de Salles e Parente (2007) sugeriu que o professor é um profissional capaz de avaliar o desempenho dos seus alunos com eficiência, apesar de possivelmente não estar preparado para avaliar aspectos mais específicos do desenvolvimento cognitivo.

Com a escassez de instrumentos e normativas para a avaliação e delineamento diagnóstico por parte dos professores e profissionais envolvidos na educação no Brasil é com base na análise muitas vezes intuitiva que normalmente faz-se a tentativa de identificar aqueles alunos que necessitam de recursos especiais no ensino-aprendizagem (MARTURANO et al., 1997).

É fundamental que se desenvolvam ferramentas de triagem que sejam rápidas e de fácil aplicação pelos professores, eficientes e de baixo custo e que, ao mesmo tempo, tenham boa sensibilidade (percentual de verdadeiros positivos) e boa especificidade (percentual de verdadeiros negativos), critérios comumente citados na literatura para medir a precisão das ferramentas de identificação precoce (CATTS et al., 2001; VELLUTINO et al., 2008).

O uso de perguntas de múltipla escolha para avaliar o conhecimento escolar é cada vez mais frequente e grande parte dessa popularidade advém da objetividade e da facilidade de correção das respostas dadas. Todavia, esse método de avaliação tem algumas limitações, pois é preciso estar atento na elaboração do enunciado e dos itens das respostas (DA COSTA PINTO, 2001).

A Escala de Avaliação de Competência de Leitura pelo Professor – EACOL (COGO-MOREIRA et al., 2012) é uma medida indireta de avaliação do desempenho de leitura em crianças que pode fornecer a pesquisadores da área uma forma fidedigna, válida e rápida de se fazer uma primeira triagem sobre a habilidade de leitura de escolares resgatando, assim, o papel do professor como a primeira fonte de identificação de dificuldade de leitura de seus escolares.

Um estudo realizado por Lúcio e Pinheiro (2013) concluiu que a EACOL é uma ferramenta útil para a triagem das dificuldades de leitura em crianças cursando os anos iniciais. Nele, os professores assinalam “sim” ou “não” para os itens da escala apresentada, o que os autores apontaram como uma das dificuldades para controlar os fatores que reduzem a concordância entre a avaliação dos professores e do desempenho efetivo das crianças (uma vez que o professor pode se isentar da resposta ou marcar aleatoriamente em uma das opções), como alternativa apontaram a utilização da escala Likert de três a cinco níveis.

De acordo com Machado e Almeida (2012) e Catts et al. (2013), o Modelo de Resposta à Intervenção (RTI) é uma alternativa aos diagnósticos convencionais sendo eficaz para a identificação precoce das dificuldades de leitura e apontando corretamente habilidades que são pré-requisitos para a alfabetização: “é uma maneira diferente para auxiliar estes escolares que, mesmo recebendo atividades apropriadas não acompanham o desenvolvimento apresentado por seu grupo/classe”.

Autores mostraram que escolares de risco para a dislexia, quando submetidos a programas de intervenção, apresentam melhoras significantes em habilidades cognitivo-linguísticas como percepção dos sons; identificação de letra, sílabas e palavras e medidas mais avançadas das habilidades de alfabetização (fluência na leitura, aumento de vocabulário e compreensão de leitura) diminuindo assim o fracasso escolar e o número de escolares

considerados maus leitores e de risco (CARDOSO, 2009; GUNN et al. 2005; RYDER; TUNMER; GREANEY, 2007).

Foram identificados vários estudos internacionais sobre a identificação dos transtornos da aprendizagem que utilizaram *checklists* como instrumento de coleta (TAYLOR, 2000; SMITH-SPARK, 2004, HARRISON; NICHOLS, 2005; LOGAN, 2009; UNDHEIM, 2009; HELLAND; PLANTE; HUGDAHL, 2011; GERMANO; GIACONI; CAPELLINI, 2016; STAMPOLTZIS, 2017). No Brasil, além da escassez de estudos desse tipo (PINTO, 1986; CAPELLINI, 2009; MARTINS; CAPELLINI, 2011; FADINI; CAPELLINI, 2011; ANDRADE; PRADO; CAPELLINI, 2013) não foi localizado algum que tenha utilizado questionário.

Checklists são listas de itens que podem aparecer na forma de questões ou ações a serem realizadas. Podem apresentar um sistema de pontuação, coletar comentários qualitativos e/ou considerar listas de verificação por meio das quais os profissionais realizam o diagnóstico de diferentes quadros (STANTON, 1998; CYBIS, 2003).

Em 2011, de acordo com a Resolução Conjunta 87 do Senado do estado da Virgínia-EUA, o Departamento de Educação do município publicou "O Estudo da Triagem de Dislexia para Crianças em Idade Pré-escolar: Documento Estadual Número 4 (EUA, 2011). O departamento foi encarregado de examinar as evidências existentes sobre o sucesso da triagem precoce para dislexia considerando seu custo-efetividade e fazendo recomendações subsequentes. O programa de triagem utilizou o PALS-K: Triagem de Alfabetização em Consciência Fonológica. Este teste investiga as áreas de consciência fonológica, consciência do alfabeto, conhecimento do som das letras, ortografia, conceito de palavras, reconhecimento de palavras isoladamente e leitura de passagens orais.

Youman e Mather (2015) estudaram sobre leis, propostas de leis, resoluções, guias e outros recursos, apresentando as inúmeras iniciativas dos estados americanos com relação ao tratamento dos alunos com transtorno de aprendizagem. As leis concentram-se principalmente em conscientização sobre dislexia, programas piloto para triagem e intervenção, treinamento de professores, adaptações curriculares e direitos gerais para indivíduos com dislexia.

Em 2017, a *International Dyslexia Association* (IDA) publicou um manual chamado *Dyslexia in the classroom: what every teacher needs to know* com objetivo de oferecer aos professores informações básicas sobre a dyslexia dissipando mitos e conceitos errôneos que os cercam e visando aumentar a capacidade de garantir o sucesso deste grupo em sala de aula. Os temas abordados foram: "Conceito de dislexia", "Sinais e manifestações da dislexia", "Aspectos emocionais e sociais", "Estratégias de sala de aula", "Ensino multissensorial",

“Triagem, avaliação e diagnóstico” e “Recursos e leituras adicionais” (INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION [IDA], 2007).

Com a finalidade de iniciar cada vez mais precocemente a identificação da dislexia, estudos apontam para a necessidade de se realizar intervenção precoce nos escolares em fase inicial de alfabetização – pré-escola e 1º e 2º anos escolares – para que os fatores preditivos para o bom desempenho em leitura sejam trabalhados naqueles que apresentam desempenho abaixo do esperado em relação ao seu grupo-classe, escolares estes denominados na literatura internacional como de risco para a dislexia (SCHNEIDER; ROTH; ENNEMOSER, 2000; SCANLON et al., 2005; HAMILTON; GLASCOE, 2006; GIJSEL; BOSMAN; VERHOEVEN, 2006; PETURSDOTTIR et al., 2009). Dessa forma, a elaboração de um questionário para professores que possibilite levantar esses sinais de risco antes mesmo da intervenção vem ao encontro dos achados da literatura nacional e internacional conforme apresentado.

3 ESTUDO 1: ELABORAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DE ESCOLARES DE RISCO PARA A DISLEXIA

3.1 OBJETIVO

Elaborar um questionário que possibilite a identificação precoce dos sinais de risco para a dislexia, em escolares do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I, para uso de professores.

3.2 MÉTODO

Este estudo foi registrado na Plataforma Brasil/CEP-CONEP, sob nº CAAE 74647117.8.0000.5406 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP – Marília/SP em 23 de novembro de 2017 (ANEXO A).

A elaboração do questionário para identificação precoce de escolares com sinais de risco para a dislexia seguiu as seguintes fases:

- Fase 1: Construção do instrumento
- Fase 2: Validação de conteúdo por juízes
- Fase 3: Estudo piloto

3.2.1 Fase 1: Construção do instrumento

A fase 1 deste estudo foi composta por cinco etapas distintas: 1. Bases teóricas para elaboração do instrumento; 2. Seleção da população; 3. Seleção da escala de mensuração; 4. Definição das categorias e 5. Elaboração dos itens. Segue abaixo a descrição dos processos envolvidos em cada uma destas etapas.

3.2.1.1 Bases teóricas para elaboração do instrumento

Esse tópico tem como principal objetivo descrever a fundamentação e o embasamento teórico sob o qual foi pautada a elaboração do questionário deste estudo. Além de buscas na literatura sobre o tema principal da pesquisa, dislexia, houve a necessidade de aprofundamento

em assuntos pertinentes à construção de instrumentos, tais como psiciometria, escalas, mensuração, validação e padronização.

3.2.1.1.1 Dislexia

A primeira busca teve como objetivo caracterizar o panorama atual das produções sobre dislexia no Brasil, publicados em três das principais bases de dados bibliográficas: SCIELO Brasil, LILACS e Portal de periódicos CAPES/MEC, no período de 2014 a 2018, escritos em português, uma vez que o questionário desenvolvido neste estudo se destina à população brasileira. Utilizou-se o descritor “dislexia” para recuperação dos dados visando uma busca geral de artigos relacionados ao tema. Optou-se por excluir os artigos que não continham no título as palavras “dislexia”, “dislético” ou “dislética” considerando que, nestes casos, estes não seriam os principais temas das publicações.

A partir dos resultados obtidos foi construído um instrumento para caracterização do material encontrado, que reuniu as publicações selecionadas, elaborando-se um roteiro definido por cinco campos de investigação: 1) ano de publicação, 2) periódico de indexação, 3) base de dados bibliográficos, 4) descritores e 5) título do artigo (APÊNDICE A- Quadro 1).

Foram identificados 92 artigos (Tabela 1), sendo que 55 deles foram excluídos por não cumprirem os critérios de elegibilidade.

Tabela 1. Publicações identificadas considerando a base de dados de indexação

Base de dados	Publicações levantadas	Publicações excluídas	Publicações selecionadas
CAPES	39	29	10
SCIELO	27	10	17
LILACS	26	16	10
TOTAL	92	55	37

Dentre as 37 publicações selecionadas, onze artigos estavam indexados em mais de uma das bases de dados. Este material foi reorganizado e contabilizado uma única vez para não gerar du/triplicidade nos resultados. Restaram 23 publicações para leitura reflexiva dos resumos, que foram apresentadas e caracterizadas, conforme apresentado na Figura 2.

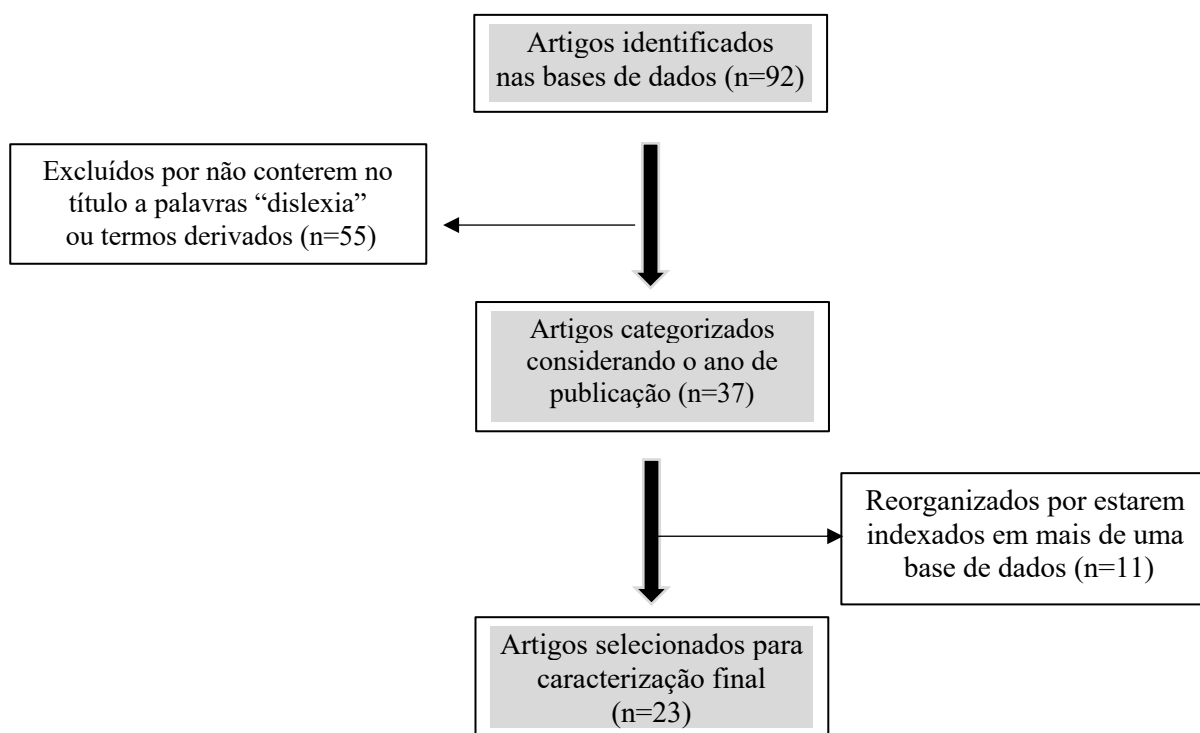


Figura 2 – Fluxograma apontando as fases do processo anteriores à seleção dos artigos para a caracterização final das publicações

Quanto ao periódico de origem, os 23 artigos selecionados foram publicados em 15 diferentes revistas das áreas de letras (N=1), linguística (N=1), fonoaudiologia (N=2), psicologia (N=5) e educação (N=6), conforme apresentado na Figura 3.

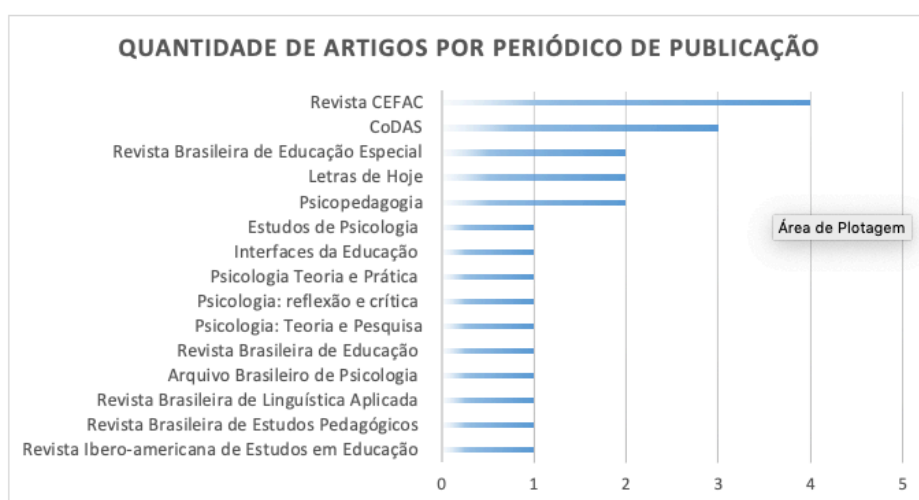


Figura 3 – Apresentação da quantidade de artigos sobre dislexia por periódico de publicação, no período de 2014 a 2018.

No que se refere as palavras chaves, foram encontrados 45 descritores mais frequentes nos 23 artigos selecionados: dislexia (N=21), leitura (N=12), aprendizagem (N=6), avaliação (N=6) e escrita (N=5). Os descritores “identificação”, “rastreo” e “*checklist*” não apareceram em nenhuma das publicações, apontando para a escassez de estudos relacionados aos temas.

Foram localizadas duas produções relacionadas à identificação dos riscos para dislexia: “Identificação de alunos em risco de apresentarem dislexia: um estudo sobre a utilização da monitorização da fluência de leitura num contexto escolar”, de Portugal, que teve como objetivo descrever o uso da monitorização com base no currículo (MBC), da qual participaram 146 escolares do 3º ano do Ensino Fundamental I monitorados em dois momentos sendo que, após a segunda aplicação, 19,8% dos alunos encontraram-se em risco para dislexia. Esta publicação trazia os unitermos: “Educação Especial”, “leitura” e “risco” (MENDONÇA e MARTINS, 2014).

E a segunda, “Teste para Identificação de Sinais de Dislexia: processo de construção”, que apresentou os processos de construção de um teste de triagem para avaliar sinais de dislexia em crianças na faixa etária de 8 a 11 anos, composto pela avaliação de oito habilidades: leitura, escrita, atenção visual, cálculo, habilidades motoras, consciência fonológica, nomeação rápida e memória imediata, que ainda seria validado. Como unitermos trazia: “avaliação psicológica”, “dislexia” e “neuropsicologia” (ALVES et al., 2015).

Analisando os artigos selecionados verificou-se que as habilidades estudadas vêm sendo apontadas como importantes preditores de risco para um transtorno da aprendizagem quando se encontram comprometidas.

Tais achados vêm ao encontro com o DSM-5 (2014) que apresenta como primeiro critério diagnóstico as dificuldades na aprendizagem pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos 6 meses, apesar de intervenções dirigidas a essas dificuldades:

1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (Ex.: lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las);
2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (Ex.: pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações e as inferências);
3. Dificuldades para ortografar (Ex.: pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes);

4. Dificuldades com a expressão escrita (Ex.: comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza);

5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (Ex.: entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito; perde-se no meio de cálculos aritméticos e troca as operações);

6. Dificuldades no raciocínio (Ex.: grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos).

O constructo deste instrumento considerou essas habilidades para seleção das categorias e elaboração dos itens que constaram no questionário.

3.2.1.1.2 Identificação precoce da dislexia

Nesta segunda etapa foi realizado um levantamento bibliográfico específico, nacional e internacional, de instrumentos direcionados à identificação precoce dos transtornos da aprendizagem, que foram construídos com o objetivo de avaliar as habilidades preditoras da alfabetização (Quadro 2).

Quadro 2 – Coletânea de estudos e instrumentos publicados sobre avaliação das habilidades preditoras da alfabetização possibilitando a identificação da dislexia

ANO	LOCAL	PUBLICAÇÃO	AUTOR	ASPECTOS AVALIADOS
1932	EUA	<i>Livro: Children who cannot read</i>	MONROE	Testes visuais, auditivos, motores, articulatórios, de linguagem e de lateralidade.
1983	Inglaterra	<i>Bangor dyslexia test</i>	MILES	Lateralidade, repetição de palavras, subtração, tabuada, indicação de meses subsequentes, indicação de meses antecedentes, dígitos em ordem direta, dígitos em ordem reversa, discriminação visual e evidências familiares.
1989	Brasil	<i>Teste Exploratório de Dislexia Específica</i>	CONDEMARIN; BLOMQUIST	Discriminação visual e auditiva e manipulação silábica.
1994	Inglaterra	<i>The Cognitive Profiling System for Assessment of Dyslexia and Special Education Needs</i>	SINGLETON; THOMAS	Memória sequencial (espacial e temporal), memória sequencial de cores, memória associativa (forma e cores), memória sequencial de símbolos, memória associativa (símbolos e nomes), memória sequencial (nomes), consciência fonológica, discriminação auditiva e discriminação de cores .

1994	Inglaterra	<i>Revised Adult Dyslexia Checklist</i>	VINEGRAD	Desempenho em leitura e habilidades escolares.
1996	EUA	<i>Learning Disability Evaluation Scale-LDES-R2,</i>	MCCARNEY	Escrita, soletração e cálculo matemático.
1998	Reino Unido	<i>Dyslexia Screening (DAST) Adult Test</i>	FAWCETT E NICOLSON	Consciência fonológica, leitura, escrita, soletração e fluência verbal.
2000	Inglaterra	<i>International Dyslexia Test (IDT)</i>	SMYTHE; EVERATT	Leitura de palavras, leitura de pseudopalavras, aliteração, rima, contagem regressiva, repetição de palavras, repetição de pseudopalavras, batidas rítmicas, nomeação rápida de figuras, nomeação de números, desenho de memória de formas, sequência de formas, habilidades motoras, discriminação de sons, repetição inversa de números e sequências.
2001	Inglaterra	<i>Adult Dyslexia Checklist</i>	SMYTHE; EVERATT	Alfabetização, organização, leitura de palavras, qualidade da leitura, frequência de leitura e escrita e preenchimento de critérios diagnósticos.
2002	Inglaterra	<i>Lucid Adult Dyslexia Screening (LADS)</i>	SINGLETON; HORNE	Reconhecimento de palavras, construção de palavras e memória operacional.
2002	EUA	<i>Test of Dyslexia and Dysgraphia (TODD)</i>	COX	Memória de símbolos, memória de palavras, habilidades fonológicas, processamento visual e nomeação rápida de símbolos.
2002	Itália	<i>Questionario Osservativo per L'indentificazione Precoce delle difficoltà di apprendimento</i>	TERRENI et al.	Comportamento, motricidade, compreensão linguística, expressão oral, metacognição, outras habilidades cognitivas, pré-alfabetização e pré-matemática.
2003	Suécia	<i>Dyslexiscreening för ungdomar och vuxn (DUVAN)</i>	LUNDBERG; WOLFF	Consciência fonológica, qualidade das representações fonológicas, memória operacional e ortografia.
2004	Reino Unido	<i>Dyslexia Early Screening Test (DEST-2)</i>	PAPADOPOULOS; GEORGIOU; KENDEOU	Nomeação rápida, discriminação fonêmica, estabilidade postural, rima, nomeação de dígitos, nomeação de letras, sequenciamento de sons, cópia de formas, atenção, vocabulário e coordenação visomotora.
2004	Reino Unido	<i>Dyslexia Screening Test – Junior (DST-J)</i>	FAWCETT; NICOLSON	Consciência fonológica, leitura, ditado, memória, cópia, vocabulário e fluência verbal.

2004	Reino Unido	<i>Dyslexia Screening Test – Secondary (DST-S)</i>	FAWCETT E NICOLSON	Consciência fonológica, Leitura, ditado, memória, cópia, vocabulário, fluência verbal, sequência de números e raciocínio não-verbal.
2007	EUA	<i>Learning Disability Evaluation Scale – Renormed Second Edition (LDES-R2)</i>	MC CARNEY; BAUER	Escrita, soletração e cálculo matemático.
2007	EUA	<i>Learning Disabilities Checklist</i>	HOROWITZ; STECKER	Atenção, linguagem, aspectos motores, leitura, escrita, matemática e aspectos socioemocionais.
2008	Brasil	<i>Protocolo de habilidades cognitivo-linguísticas (Adaptação do IDT)</i>	CAPELLINI E SMYTHE	Versão coletiva: conhecimento do alfabeto, cópia de forma, aritmética, escrita sob ditado e memória de curta duração. Versão individual: leitura, consciência fonológica, processamento auditivo e visual e velocidade de processamento.
2009	Brasil	Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura.	CAPELLINI et al.	Conhecimento do alfabeto, consciência fonológica, memória de trabalho, velocidade de acesso à informação fonológica, atenção visual, leitura de palavras e não palavras e compreensão de frases a partir de figuras apresentadas
2011	Grécia	<i>Early Dyslexia Identification Test (EDIT)</i>	ZAKOPOULOU et al.	Memória, reconhecimento corporal, orientação espaço-temporal, lateralidade, habilidades grafo-motoras e habilidades fonológicas.
2012	Irlanda	<i>O Trinity Early Screening Test for Dyslexia (TEST-D)</i>	COGAN; FULLER	1º parte: reconhecimento de letras, rimas, reprodução de fonemas, cópia e nomeação automática rápida de dígitos. 2ª parte: reconhecimento da ordem dos sons de letras, aliteração, produção de aliteração, tempo para produção de rima, dígitos, repetição de pseudopalavras, deleção de fonema inicial, deleção de fonema final, deleção de fonema final em pseudopalavras, leitura de pseudopalavras, memória espacial e nomeação automática rápida de objetos.
2017	BRASIL	Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas	CAPELLINI; SMYTHE; SILVA	Versão coletiva: reconhecimento do alfabeto em sequência e em ordem aleatória, ditado de palavras e pseudopalavras, ditado de dígitos, ditado mudo com figuras. Versão individual: leitura de palavras, leitura de não palavras, consciência fonológica, discriminação auditiva, repetição de palavras e não palavras, jogo de números invertidos e nomeação automática rápida.

2018	Brasil	<i>TISD Identifying Signs of Dyslexia Test: Evidence of Criterion Validity</i>	ALVES	Leitura, escrita, atenção visual, cálculo, habilidade motora, consciência fonológica, nomeação rápida e memória de curto prazo.
------	--------	--	-------	---

Fonte: elaborado pela autora.

Verificou-se que desde 1932 havia registros de estudos relacionando as habilidades preditoras da alfabetização às barreiras acadêmicas apresentadas pelos educandos resultando na elaboração de testes específicos para avaliar cada uma das diferentes áreas envolvidas no processo da aprendizagem.

3.2.1.1.3 Instrumentos de avaliação

Com relação aos instrumentos de avaliação de atitudes, como o próprio nome diz são baseados em uma escala de atitudes que consiste em um número de sentenças, sobre as quais o respondente atribui o seu grau de concordância. Krech, Crutchfield e Ballachey (1975, p. 171) definiram escala de atitude como “um conjunto de afirmações ou itens aos quais a pessoa responde”. Segundo Vargas (2005) pelo padrão das respostas pode-se inferir prováveis atitudes ou posicionamentos em relação ao fenômeno que está sendo avaliado sendo o objetivo desse método ordenar os sujeitos em um contínuo que vai desde o extremamente desfavorável, passa pela ausência de atitude e vai até o extremamente favorável.

Instrumentos de triagem, entrevistas e questionários de um modo geral, são idealmente compostos por um conjunto de questões designadas para medir um conhecimento particular ou atributo. A consistência interna reflete a extensão em que os vários itens medem o mesmo fenômeno. Ao examinar a consistência interna de um conjunto de questões é possível avaliar a confiabilidade do teste através de uma única administração de uma única forma de teste (PORTNEY, 1993 apud MICHELI, 2000).

Questionários e *checklists* já vêm sendo empregados no diagnóstico de outros distúrbios e alterações com resultados positivos, como, por exemplo, para auxiliar na identificação do Transtorno do Espectro do Autismo: *Checklist for Autism in Toddlers – CHAT* (BARON-COHEN et al., 1996), *Childhood Autism Rating Scale – CARS* (SCHOPLER et al., 1988), *Screening Tool for Autism in Toddlers and Young Children – STAT* (STONE; OUSLEY, 2008); ou para investigação das habilidades auditivas: *Screening Instrument for Targeting Educational Risk -SIFTER* (ANDERSON; MATKIN, 2011), *Test of Auditory Processing Skills (TAPS-R)*, *Children’s Home Inventory of Listening Difficulties* (ANDERSON; SMALDINO, 2000),

Fisher's Auditory Problems Checklist – FAPC, (FISHER, 1976), *Auditory Processing Domains Questionnaire – APDQ* (O'HARA, 2006), *Listening Inventory for Education – LIF* (ANDERSON; SMALDINO, 1998).

A mensuração das concepções ou atitudes somente pode ser feita mediante inferências resultantes das respostas dos indivíduos com relação ao fenômeno pesquisado (KRECH; CRURCHFIELD; BALLACHEY, 1975). Assim, pelo padrão das respostas, verifica-se seu posicionamento sobre o que está sendo avaliado (SCOARIS; PEREIRA; SANTIN FILHO, 2009). Para a operacionalização desse processo, é necessária a elaboração de uma escala, o que pressupõe desde a constituição dos itens até os testes de validade e precisão (SCOARIS; PEREIRA; SANTIN FILHO, 2009). As medidas escalares são as mais utilizadas em psicologia social, especificamente quando se pretende estudar atitudes (PASQUALI, 1999).

3.2.1.1.4 Escalas de mensuração

A mensuração é definida como atribuição de símbolos, preferencialmente numéricos, à propriedade dos objetos que se deseja medir. Estes símbolos são direcionados a quantificar ou classificar determinadas características. Sendo assim, a medição é um processo de representação, relacionando algum aspecto do mundo real com sistemas simbólicos (MARI, 1996, 1999; FINKELSTEIN, 2003, 2009).

Quanto ao tipo de escala de mensuração verificou-se que a escala Likert é o método mais utilizado para medir atitudes de personalidade, sociais e psicológicas (BABBIE, 2015); porém, várias críticas têm se apresentado com relação a ela. Ainda em 1997, Brody e Dietz referiram que por causa de seu design, as perguntas do tipo Likert pedem aos indivíduos que pensem em pelo menos duas dimensões diferentes – conteúdo e intensidade. Segundo Hodge e Gillespie (2003) os itens do tipo Likert não produzem respostas ordinais unidimensionais, violando assim um princípio central de mensuração.

De acordo com estudos destinados a testar a estabilidade psicométrica da escala *Phrase Completion* em comparação à escala Likert em construtos medidos por múltiplos itens reflexivos, Hodge e Gillespie (2003, 2007) mostraram que as escalas de *Phrase Completion* resultaram em melhor confiabilidade e melhor consistência fatorial. Isso sugere que, além de escalas de *Phrase Completion* serem mais intuitivas e logicamente construídas, ainda teriam as vantagens do ponto de vista da operação estatística, dessa forma, optou-se por utilizá-la na versão preliminar do questionário construído neste estudo.

Segundo os autores, o fato desta escala ter 11 pontos facilita a interpretação por parte do respondente e a dificuldade potencial de resposta associada ao número de pontos se dissipa, melhorando potencialmente a confiabilidade e a validade da escala, sem possuir os problemas convencionais associados a alguns pontos (Figura 4).

Figura 4 – Apresentação de um modelo da da “*Phrase Completion Scale*”

Nunca											Sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		

Fonte: traduzida de HODGE; GILLESPIE, 2003.

3.2.1.2 Seleção da população

O questionário foi elaborado considerando seu uso por professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, de escolas públicas e privadas, uma vez que visa identificar precocemente os escolares que apresentam sinais de risco para a dislexia

3.2.1.3 Definição das categorias

A versão inicial do questionário foi composta por sete categorias: Linguagem Oral (LO), Aspectos Motores (AM), Aspectos Comportamentais e Atencionais (ACA), Habilidades Predictoras da Alfabetização (HPA), Leitura (LE), Escrita (ES) e Matemática (MA), que foram definidas considerando os dados obtidos na literatura e os modelos de *checklists* internacionais para identificação dos sinais da dislexia: *Learning Disability Evaluation Scale- LDES-R2* (MCCARNEY, 1996), *Learning Disabilities Checklist* (NATIONAL CENTER FOR LEARNING DISABILITIES, 2007) e *Questionario Osservativo per L'identificazione Precoce delle difficoltà di apprendimento* (TERRENI et al., 2002).

Quanto à seleção das categorias que compuseram o questionário, cada uma representa uma habilidade significativa para a aprendizagem da leitura; portanto, caso seja sinalizado algum tipo de déficit em alguma delas, é possível atentar-se para o risco para a dislexia. As categorias seguem apresentadas abaixo com a respectiva justificativa teórica.

Quadro 3 - Apresentação da base teórica para a escolha das categorias que compuseram a primeira versão do questionário

Categoria	Autor/Ano	Base teórica
LO	AMERICAN SPEECH AND HEARING ASSOCIATION, 2009; ETCHEPAREBORDA, 2003; CAPELLINI, 2004	São considerados fatores de risco para a dislexia: fala ininteligível; imaturidade fonológica; redução de léxico; dificuldade em aprender o nome das letras ou os sons do alfabeto; dificuldade para entender instruções, compreender a fala ou material lido; dificuldade para lembrar sentenças ou histórias; atraso de fala; e dificuldade em processar os sons das palavras.
	WANZEK, 2008	A consciência fonológica, o conhecimento dos fonemas, a fluência, o vocabulário e a compreensão, são os cinco componentes essenciais necessários para uma leitura fluente e para a compreensão de textos.
	FLETCHER; VAUGHN, 2009	O transtorno fonológico pode ser identificado na pré-escola e, diversos estudos internacionais, classificam esse sinal como o principal para identificar escolares de risco para a dislexia.
	PESTUN et al., 2010	Pré-escolares demonstram naturalmente algumas habilidades fonológicas, tais como perceber palavras que terminam com o mesmo som (rimas) ou que iniciam com o mesmo som (aliteração) e segmentar palavras em sílabas.
ACA	ALVES, 2015; OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2009	A dislexia e o TDAH podem ocorrer simultaneamente no indivíduo.
	DOS REIS TAUCÉ; STOLTZ; GABARDO, 2013	Alunos com TDAH e dislexia geralmente começam a duvidar de sua própria capacidade, desenvolvendo dificuldades emocionais e de comportamento.
	AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014	São características diagnósticas do TDAH: divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização, atividade motora excessiva, bater ou conversar em excesso.
AM	CAPELLINI; SOUZA, 2008; NICOLSON; FAWCETT, 2011; CIASCA; CAPELLINI; TONELOTTO, 2003	Tanto a população disléxica como a população com TDAH apresentam dificuldades na coordenação bimanual, destreza manual e habilidades motoras finas.
	GOEZ; ZELNIK, 2008; ROSENBLUM; ALONI; JOSMAN, 2006	Ao menos, 50% dos escolares com problemas de aprendizagem são identificados concomitantemente com uma desordem no desenvolvimento da coordenação motora.
	SUMMERS; LARKIN; DEWEY, 2008 FLAPPER; HOWEN; SCHOEMAKER, 2006	Na presença de dificuldades de aprendizagem, há maior probabilidade das funções práxicas e gnósticas estarem alteradas comprometendo a destreza, a velocidade de manipulação de objetos, exatidão do movimento, a postura da mão e as habilidades de escrita e consequentemente as tarefas funcionais, como abotoar, usar tesoura, manusear moedas, lápis e escrever.
HPA	COSTA et al., 2013; CAPOVILLA; DIAS, 2014; PAZETO; SEABRA; DIAS, 2014	Aprender a ler e a escrever são processos complexos, que demandam outros componentes, como habilidades preliminares de leitura e escrita
	AMERICAN SPEECH AND HEARING ASSOCIATION, 2009	Os principais sinais da dislexia podem ser evidenciados durante o desenvolvimento da criança, estão entre eles: dificuldade em aprender o nome das letras ou os sons do alfabeto; dificuldade para lembrar números, letras em sequência e direções; confusão direita-esquerda, embaixo, em cima, frente-atrás.
	ADAMS, 1990; BYRNE; FIELDING-BARNESLEY, 1989; NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY, 2008	O conhecimento do nome das letras é um forte preditor do futuro desempenho na leitura, já que indicia o início da aquisição do princípio alfabético, uma das competências essenciais para aprender a ler.
	CATTs et al., 2001; MUTER et al. 2004; PUOLAKANAHO et al., 2008	Dados indicam que o conhecimento do nome das letras é um bom preditor das dificuldades de leitura.
	GALLAGHER; FRITH; SNOWLING, 2000; SCARBOROUGH, 1991	Maus leitores têm mais dificuldades em aprender o nome das letras.

LE	PAULESU et al., 2001	Todos os sujeitos com dislexia apresentam déficits na velocidade de leitura, tanto de palavras como de pseudopalavras, em consequência da utilização de mecanismos de decodificação que operam muito devagar e de forma sequencial, letra a letra.
	EKLUND; TORPPA; LYYTINEN, 2013; LYYTINEN et al., 2001; PENNINGTON; LEFLY, 2001	A dislexia está frequentemente associada a problemas na automatização e na velocidade de leitura.
	LOZANO; RAMÍREZ; OSTROSKY-SOLÍS, 2003; HABIB, 2000; CAPELLINI, 2006	A dislexia é um distúrbio que se caracteriza por um rendimento inferior ao esperado para a idade mental, nível sócio-econômico e instrução escolar, e pode afetar os processos de decodificação e compreensão da leitura.
	ETCHEPAREBORDA; HABIB, 2001; SHAYWITZ, 2006	A dislexia é um distúrbio específico de leitura, ocasionado pela interrupção ou má-formação nas conexões cerebrais que ligam zonas anteriores (lobo frontal) com zonas mais posteriores (lobo parietal e occipital) do córtex cerebral.
ES	ZIOLKOWSKI; GOLDSTEIN, 2008; BETOURNE; PATTI, 2007; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000	Escolares em situação de risco para a dislexia apresentam falha de processamentos auditivo e visual e em decorrência dessas falhas o acionamento de mecanismos cognitivos para analisar, sintetizar, manipular, estocar e evocar informações linguísticas encontra-se alterado, prejudicando, assim, a aprendizagem do princípio alfabético de sistemas de escrita.
	CAPELLINI, 2009	Para a aquisição da leitura em uma língua cujo sistema de escrita é alfabético é necessário entender que as letras correspondem a segmentos sonoros menores, isto é, entender que as letras representam os fonemas, compreendendo, assim, o princípio alfabético da correspondência grafofonêmica.
	BARRERA; MALUF, 2003; GINDRI et al., 2007	O sistema alfabético de escrita associa um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico e para a compreensão do princípio alfabético são necessários três fatores: a consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas; conhecimento de que essas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas e a ciência das regras de correspondência entre grafemas e fonemas.
MA	CALDONAZZO, 2006	A criança com distúrbio específico de leitura, sem compreensão das relações implícitas no problema, demonstrará dificuldades para perceber os cálculos relacionais e realizar a transcrição no papel. Várias crianças com distúrbio de leitura e escrita apresentam dificuldade quanto à resolução de problemas, pois a compreensão e a comunicação andam juntas.
	CAPELLINI, 2001	Desordens no processamento fonológico da informação decorrentes de disfunções neuropsicológicas estão presentes no distúrbio específico de leitura.

Fonte: elaborado pela autora.

A sequência de apresentação das categorias foi definida, inicialmente, considerando a hierarquia neurobiológica de aquisição e o desenvolvimento de cada habilidade em questão.

3.2.1.4 Elaboração dos itens

A construção de uma escala pressupõe um processo que se inicia pela elaboração dos itens, até os testes de validade e de precisão. Os itens são sentenças, geralmente na forma afirmativa, que representam o fenômeno a ser avaliado, devendo expressar o comportamento das pessoas frente ao objeto de interesse (DE OLIVEIRA SCOARIS; BENEVIDES-PEREIRA;

FILHO, 2009). Segundo Amaro, Póvoa e Macedo (2005) é importante considerar o público-alvo a quem ele vai ser administrado.

O estágio de elaboração dos itens deve englobar as fases: identificação dos domínios, aqui denominados categorias; a formação dos itens e a construção do instrumento (GRANT; DAVIS, 1997).

Para elaboração dos itens que compuseram o questionário foi realizada uma ampla revisão de escalas já validadas, na literatura nacional e internacional, relacionadas aos fatores sugeridos para o constructo em questão, especialmente aquelas construídas para identificação (*screening*) e avaliação da dislexia.

Refletindo sobre cada categoria, foram selecionadas as principais aptidões esperadas para a faixa etária do estudo (5 anos e 6 meses a 8 anos) com o objetivo de direcionar o olhar do professor a algumas habilidades, anteriores à alfabetização e que muitas vezes passam despercebidas por parecerem estar desvinculados da aprendizagem da leitura e escrita, como por exemplo, a memória operacional, a consciência fonológica, o desenvolvimento motor.

3.2.1.5 Resultados da fase 1: Construção do instrumento

Considerando os dados de literatura e o perfil da população a qual o instrumento se destina; após a definição da escala de mensuração, da seleção das categorias e da elaboração das afirmativas; a versão preliminar do questionário foi composta por 64 itens, distribuídos nas categorias Linguagem Oral, Aspectos Motores, Aspectos Comportamentais e Atencionais, Habilidades Predictoras da Alfabetização, Leitura, Escrita e Matemática. A versão preliminar do questionário consta no APÊNDICE B.

3.2.2 Fase 2: Validação de conteúdo por juízes

Uma vez finalizada a construção da versão preliminar do questionário iniciou-se a fase 2 deste estudo: a validação do conteúdo por juízes.

Segundo Krech; Crutchfield; Ballachey (1975) a validação estabelece até que ponto o instrumento mede aquilo que pretende mensurar. Uma de suas etapas é o julgamento do conteúdo feito por especialistas, os juízes, que averiguam se a escala mede uma amostra representativa de todas as crenças, sentimentos e tendências de ações referentes ao fenômeno (PASQUALI, 1999). Há consenso na literatura que a validade de conteúdo possui duas fases

distintas: elaboração do instrumento e análise e parecer de juízes sobre a ferramenta construída (POLIT; BECK, 2006; ALEXANDRE; COLUCI, 2011).

Os procedimentos normalmente empregados para avaliar a validade de conteúdo são: o parecer de juízes, quando especialistas são requisitados para emitirem parecer sobre a adequação aparente entre o instrumento proposto e a construção a ser medida; ou o julgamento de validade de conteúdo do instrumento por parte de alguns membros da população alvo (PILATTI; PEDROSO; GUTIERREZ, 2010).

Conforme referiram Tilden, Nelson e May (1990), os juízes devem analisar o instrumento como um todo determinando: sua abrangência, se cada domínio ou conceito foi adequadamente coberto pelo conjunto de itens e se todas as dimensões foram incluídas; e, individualmente, verificando sua clareza e pertinência (GRANT; DAVIS, 1997).

De acordo com Pasquali (2003) são necessários no mínimo seis especialistas para fazerem a avaliação e, para que o item represente bem o fator, deve haver concordância mínima de 80% quanto à sua classificação em categorias.

Em relação à seleção deve se levar em consideração a experiência e a qualificação dos membros desse comitê; recomendando-se descrever os critérios utilizados nessa seleção (LYNN, 1986). Para avaliar a validade de conteúdo recomenda-se, também, utilizar procedimentos quantitativos e qualitativos (HAYNES; RICHARD; KUBANY, 1995).

Aspectos como tamanho de amostra, tipo de questionário, redação das questões, formas de análise dos dados, margem de erro, processo de seleção dos indivíduos que devem compor a amostra e a relação entre o questionário e a formatação do banco de dados são alguns pontos importantes que devem ser observados cuidadosamente em qualquer pesquisa (MANZATO; SANTOS, 2012).

De acordo com Pasquali (1998), a validação semântica tem como principal finalidade aferir se os conteúdos de um instrumento de pesquisa são inteligíveis para os membros da população à qual ele se destina. O objetivo é apresentar o instrumento a indivíduos de uma amostra buscando saber se itens, categorias e instruções são compreensíveis.

3.2.2.1 Seleção da população

A seleção dos juízes foi realizada considerando a área de formação, a experiência anterior e o tempo de atuação. Os critérios de inclusão foram: possuir graduação nas áreas de pedagogia, psicologia ou fonoaudiologia; ter no mínimo título de mestre e o tempo de atuação clínica ser igual ou superior à cinco anos. (APÊNDICE C – Quadro 4)

3.2.2.2 Desenvolvimento

Dez especialistas foram convidados, via e-mail, para participarem do estudo, dentre eles, professores universitários e profissionais autônomos. Dois deles não responderam ao convite, um declinou por motivos particulares e sete manifestaram-se favoráveis a participar tendo recebido um segundo e-mail no qual constavam: as orientações para o preenchimento da avaliação (APÊNDICE D), o questionário preliminar elaborado na fase 1 deste estudo, os critérios pré-estabelecidos para análise do material e o protocolo para anotação das respostas e observações (APÊNDICE E). Todos participantes desta fase devolveram a avaliação dentro do prazo de 30 dias pré-estabelecido.

O prazo estabelecido para devolução do material foi de 30 dias.

Para a avaliação do instrumento foi solicitado que os juízes considerassem, especificamente, os aspectos abaixo detalhados:

1. Aspectos gerais do instrumento: tamanho da fonte, tipo da fonte, composição do cabeçalho, instruções de preenchimento, disposição das categorias e dos itens na folha, número de categorias que compõem o instrumento, número total de itens que compõem o instrumento, sequência de apresentação das categorias, tipo de escala utilizada, forma de preenchimento da escala;

2. Categorias que compõem o instrumento: clareza do enunciado, adequação, relevância, número de itens que compõem a categoria e sequência de apresentação;

3. Itens que compõem o instrumento: foram adotados os mesmos critérios utilizados pela pesquisadora no momento de elaborar cada sentença: objetividade, simplicidade, clareza, relevância, precisão, modalidade, amplitude e credibilidade (PASQUALLI,1999), descritos anteriormente.

Para que os juízes avaliassem cada domínio do questionário preliminar foi utilizada a Escala Likert como técnica de escalonamento. Os juízes foram orientados a assinalarem uma dentre as opções disponíveis, que eram: “discordo totalmente”, “discordo”, “nem concordo, nem discordo”, “concordo” e “concordo totalmente” para cada domínio avaliado. Havia ainda, um campo para observações adicionais e sugestões.

3.2.2.3 Análise estatística

3.2.2.3.1 Cálculo estatístico da análise de concordância

Para analisar a concordância das respostas dos juízes foi utilizado o teste de Igualdade de Duas Proporções, sendo os percentuais calculados para o total de sete juízes. O nível de significância adotado foi de 5% ($p < 0,05$) e os intervalos e confiança estatística de 95% (VIEIRA, 1991).

3.2.2.3.2 Forma de análise dos resultados

Os achados descritos nesta fase compararam a frequência de Discordo/Neutro/Concordo para cada item analisado; sendo que para fins de descrição da análise estatística nas tabelas, as respostas assinaladas pelos juízes como “discordo totalmente” e “discordo” foram classificadas como “discordo”; as respostas marcadas como “nem concordo, nem discordo” foram apresentadas como “neutro” e aquelas marcadas como “concordo” e “concordo totalmente”, estão exibidas como “concordo”, transformando, dessa forma, a escala de cinco pontos para uma escala de três pontos, que foi considerada mais adequada para fins de análise estatística.

Ao comparar as respostas, três situações foram tomadas como base para se definir o critério para alteração dos itens:

- 14% (1 juiz) de discordância e 57% de concordância (3 juízes): não necessita de modificação;
- 28,5% de discordância (2 juízes) e 71,5% de concordância (5 juízes): necessita de revisão considerando as observações e sugestões adicionais dos juízes;
- Discordância igual ou superior a 28,5% e concordância menor que 71,5%: deve necessariamente ser alterado.

3.2.2.4 Resultados discutidos da Fase 2

Os resultados obtidos nos domínios: “Aspectos Gerais do Instrumento”, “Categorias que compõem o instrumento” e “Itens que compõem o instrumento” seguem apresentados e discutidos individualmente.

3.2.2.4.1 Aspectos gerais do instrumento

Nesse domínio foram avaliados 10 quesitos relacionados à apresentação e utilização do questionário. O gráfico 1 apresenta a distribuição para “Aspectos Gerais do Instrumento”.

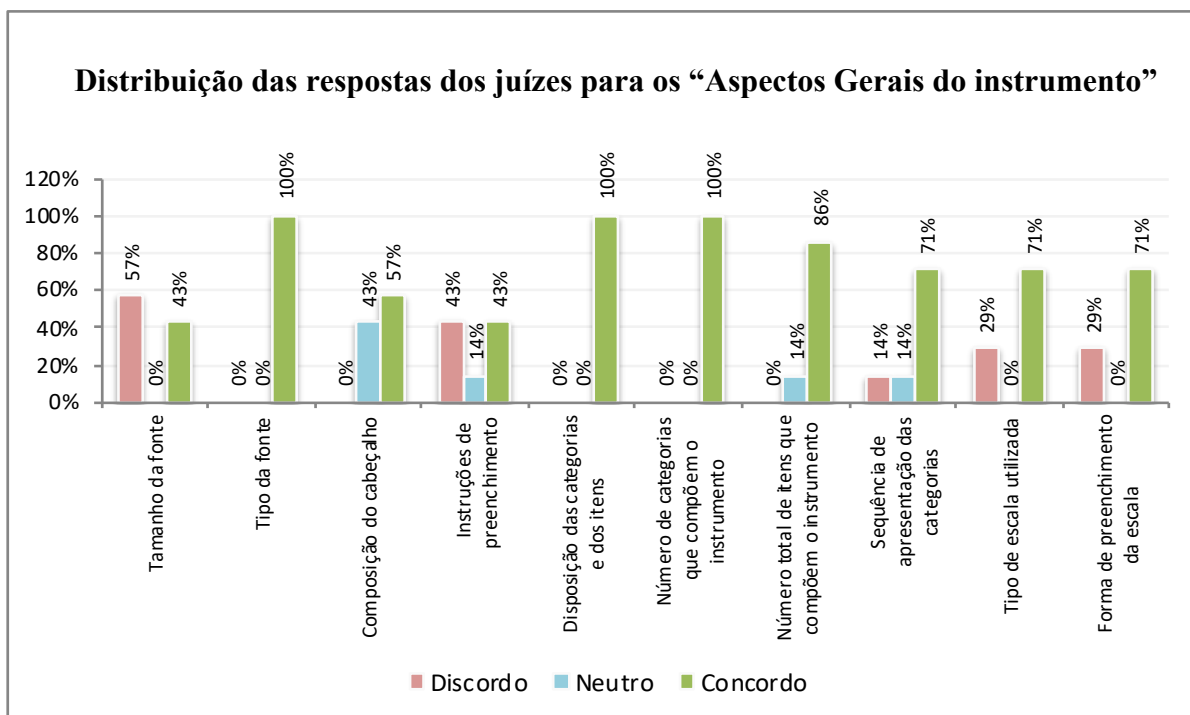


Gráfico 1 – Distribuição para “Aspectos gerais do instrumento”

Fonte: elaborado pela autora.

O componente “Tamanho da fonte” obteve 57% de discordância; dessa forma, foi alterado de 8 para 12 (conforme sugeridos pelos juízes) mantendo-se o tipo da fonte, Arial.

“Composição do cabeçalho” teve índice de concordância de 57% e 43% de resposta neutra; porém, considerando-se as observações adicionais como pertinentes, foram realizadas algumas modificações considerando as anotações dos juízes: acrescentou-se os campos: “período”, “preenchido por” e “função” e o termo “data” foi alterado para “data do preenchimento”.

Quanto às “Instruções de preenchimento”, 43% dos juízes discordaram da forma como estavam apresentadas sugerindo que fossem reescritas de forma mais clara e objetiva, o que também foi atendido (Figura 5).

Figura 5 - Apresentação do cabeçalho do instrumento antes e depois das modificações sugeridas pelos juízes na avaliação

Cabeçalho do questionário preliminar																						
Aluno:						DN:/...../.....		Idade:														
Escola:						Ano:																
Prof:						Nº de alunos em sala:		Data:/...../.....														
Este questionário é composto por 63 afirmativas. Leia cuidadosamente cada uma delas. Utilize o critério 0 para “nunca” e 10 para “sempre”. Marque um número na escala considerando a intensidade com que o comportamento é observado no escolar. <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td></td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table> Nesta situação, considerando 0 para “nunca” e 10 para “sempre”, foi observada intensidade de comportamento 7. Algumas declarações podem parecer semelhantes, mas não são iguais. Não deixe nenhuma em branco. Preencha a escala abaixo, marcando um único número em cada linha, de acordo com a intensidade de manifestação de cada comportamento listado:												0	1	2	3	4	5	6		8	9	10
0	1	2	3	4	5	6		8	9	10												
Cabeçalho na segunda versão do questionário após as modificações																						
Aluno:						DN:/...../.....		Idade:														
Escola:						Ano:		Período:														
Prof:						Nº de alunos em sala:																
Tem algum laudo médico?						Data do preenchimento:/...../.....																
Preenchido por:						Função:																
INSTRUÇÕES Este questionário é composto por 78 afirmativas. Leia cuidadosamente cada uma delas. Utilizando como critério “0” para “nunca” e “10” para “sempre” assinale um número em cada escala considerando a intensidade com que o comportamento é observado no escolar. Algumas afirmativas podem parecer semelhantes, mas não são iguais. Não deixe nenhuma em branco. Exemplo de preenchimento: <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td></td><td>8</td><td>9</td><td>10</td> </tr> </table>												0	1	2	3	4	5	6		8	9	10
0	1	2	3	4	5	6		8	9	10												

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação à “Sequência de apresentação da categoria”, 71% dos juízes concordou com a versão inicial; porém, os demais 29% opinaram para que “Aspectos Motores” fosse apresentado anteriormente à “Aspectos Comportamentais e Atencionais” e que ambas categorias fossem transferidas para o final do instrumento. As sugestões foram acatadas pela pesquisadora.

O “Tipo de escala utilizada” e a “Forma de preenchimento da escala” receberam 29% de discordância e se mantiveram, num primeiro momento, inalteradas, permanecendo a escala tipo “*Phrasal Completion*”.

Observa-se que houve concordância de 100% dos juízes nos componentes “Tipo de fonte”, “Disposição das categorias e dos itens” e “Número de categorias que compõem o

instrumento”. “Número total de itens que compõem o instrumento” não obteve discordância significativa na avaliação dos juízes (Tabela 2).

Tabela 2: Distribuição dos componentes para “Aspectos gerais do instrumento”

Planilha 1	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Tamanho da fonte*	4	57%	0	0%	3	43%
Tipo da fonte	0	0%	0	0%	7	100%
Composição do cabeçalho*	0	0%	3	43%	4	57%
Instruções de preenchimento*	3	43%	1	14%	3	43%
Disposição das categorias e dos itens	0	0%	0	0%	7	100%
Número de categorias que compõem o instrumento	0	0%	0	0%	7	100%
Número total de itens que compõem o instrumento	0	0%	1	14%	6	86%
Sequência de apresentação das categorias*	1	14%	1	14%	5	71%
Tipo de escala utilizada	2	29%	0	0%	5	71%
Forma de preenchimento da escala	2	29%	0	0%	5	71%

Legenda: * Componentes que sofreram alterações.

Tabela 3: Distribuição do valor de p referente aos componentes para “Aspectos gerais do instrumento”

		Discordo	Neutro
Tamanho da fonte*	Neutro	0,018	
	Concordo	0,593	0,051
Tipo da fonte	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Composição do cabeçalho*	Neutro	0,051	
	Concordo	0,018	0,593
Instruções de preenchimento*	Neutro	0,237	
	Concordo	1,000	0,237
Disposição das categorias e dos itens	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Número de categorias que compõem o instrumento	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Número total de itens que compõem o instrumento	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Sequência de apresentação das categorias*	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Tipo de escala utilizada	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109	0,005
Forma de preenchimento da escala	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109	0,005

Legenda: * Componentes que sofreram alterações.

3.2.2.4.2 Categorias que compõem o instrumento

O questionário preliminar foi composto por sete categorias: “Linguagem Oral”, “Aspectos Comportamentais e Atencionais”, “Aspectos Motores”, “Habilidades Predictoras da Alfabetização”, “Leitura”, “Escrita” e “Matemática”. Cada uma delas foi avaliada pelos juízes

segundo os critérios/domínios: “clareza do enunciado da categoria”, “adequação da categoria”, “relevância da categoria”, “número de itens que compõem a categoria” e “sequência de apresentação das categorias”. Os gráficos que as representam constam no (APÊNDICE F) e os resultados seguem apresentados individualmente.

3.2.2.4.2.1 Clareza do enunciado da categoria

A tabela 4 apresenta a distribuição das categorias para o critério “clareza do enunciado da categoria” e a tabela 5 apresenta a distribuição do valor de p.

Tabela 4: Distribuição das categorias para o critério “Clareza do enunciado da categoria”

Clareza do enunciado da categoria	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Linguagem Oral	2	29%	0	0%	5	71%
Aspectos comportamentais e atencionais	1	14%	0	0%	6	86%
Aspectos Motores	0	0%	1	14%	6	86%
Habilidades Predictoras da Alfabetização	1	14%	1	14%	5	71%
Leitura	1	14%	0	0%	6	86%
Escrita	1	14%	0	0%	6	86%
Matemática	1	14%	1	14%	5	71%

Tabela 5: Distribuição do valor de p referente as categorias para o critério “Clareza do enunciado da categoria”

	Discordo		Neutro
Linguagem Oral	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Aspectos comportamentais e atencionais	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Aspectos Motores	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Habilidades Predictoras da Alfabetização	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Leitura	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Escrita	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Matemática	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031

Conforme demonstrado na tabela 4 a categoria “Linguagem Oral” apresentou 29% de discordância entre os juízes quanto à clareza no seu enunciado; porém, não foram feitas alterações porque este é um termo considerado claro e objetivo, definindo adequadamente a categoria avaliada e atendendo à proposta dos itens pesquisados. As demais categorias não

obtiveram índice de discordância igual ou superior a 29%, mantendo-se o nome de todas elas na segunda versão do questionário.

3.2.2.4.2.2 Adequação da categoria

A tabela 6 apresenta a distribuição das categorias para o critério “Adequação da categoria” e a tabela 7 apresenta a distribuição do valor de p.

Não houve discordância significativa entre os juízes sobre o domínio “Adequação das categorias”, sendo confirmada a importância de cada uma delas ser investigada e mantida no questionário.

Tabela 6: Distribuição das categorias para o critério “Adequação da categoria”

Adequação da categoria	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Linguagem Oral	0	0%	0	0%	7	100%
Aspectos comportamentais e atencionais	0	0%	0	0%	7	100%
Aspectos Motores	0	0%	0	0%	7	100%
Habilidades Predictoras da Alfabetização	1	14%	0	0%	6	86%
Leitura	1	14%	0	0%	6	86%
Escrita	1	14%	0	0%	6	86%
Matemática	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 7: Distribuição do valor de p referente as categorias para o critério “Adequação da categoria”

	Discordo		Neutro	
	Neutro	- x -	Concordo	
Linguagem Oral	Neutro	- x -	Concordo	<0,001
Aspectos comportamentais e atencionais	Neutro	- x -	Concordo	<0,001
Aspectos Motores	Neutro	- x -	Concordo	<0,001
Habilidades Predictoras da Alfabetização	Neutro	0,299	Concordo	0,008
Leitura	Neutro	0,299	Concordo	0,008
Escrita	Neutro	0,299	Concordo	0,008
Matemática	Neutro	0,299	Concordo	0,008

3.2.2.4.2.3 Relevância da categoria

A tabela 8 apresenta a distribuição das categorias para o critério “Relevância da categoria” e a tabela 9 apresenta a distribuição do valor de p.

Não houve discordância significativa entre os juízes sobre o domínio “Relevância das categorias”, sendo mantidas sem alterações no questionário.

Tabela 8: Distribuição das categorias para o critério “Relevância da categoria”

Relevância da categoria	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Linguagem Oral	0	0%	0	0%	7	100%
Aspectos comportamentais e atencionais	0	0%	0	0%	7	100%
Aspectos Motores	0	0%	1	14%	6	86%
Habilidades Predictoras da Alfabetização	0	0%	1	14%	6	86%
Leitura	0	0%	1	14%	6	86%
Escrita	0	0%	1	14%	6	86%
Matemática	0	0%	2	29%	5	71%

Tabela 9: Distribuição do valor de p referente as categorias para o critério “Relevância da categoria”

		Discordo	Neutro
Linguagem Oral	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Aspectos comportamentais e atencionais	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Aspectos Motores	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Habilidades Predictoras da Alfabetização	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Leitura	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Escrita	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Matemática	Neutro	0,127	
	Concordo	0,005	0,109*

3.2.2.4.2.4 Número de itens que compõem as categorias do questionário

A tabela 10 apresenta a distribuição das categorias para o critério “Número de itens que compõem a categoria” e a tabela 11 apresenta a distribuição do valor de p.

Não houve discordância significativa entre os juízes sobre o domínio “Número de itens que compõem a categoria”, não tendo sido necessário excluir ou acrescentar nenhum item no questionário considerando a indicação dos juízes.

Tabela 10: Distribuição das categorias para o critério “Número de itens que compõem a categoria”

Número de itens que compõem a categoria	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Linguagem Oral	0	0%	0	0%	7	100%
Aspectos comportamentais e atencionais	1	14%	0	0%	6	86%
Aspectos Motores	0	0%	1	14%	6	86%
Habilidades Predictoras da Alfabetização	0	0%	0	0%	7	100%
Leitura	0	0%	0	0%	7	100%
Escrita	0	0%	0	0%	7	100%
Matemática	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 11: Distribuição do valor de p referente as categorias para o critério “Número de itens que compõem a categoria”

		Discordo	Neutro
		- x -	
Linguagem Oral	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Aspectos comportamentais e atencionais	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Aspectos Motores	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Habilidades Predictoras da Alfabetização	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Leitura	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escrita	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Matemática	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

3.2.2.4.2.5 Sequência de apresentação da categoria

A tabela 12 apresenta a distribuição das categorias para o critério “Sequência de apresentação das categorias” e a tabela 13 apresenta a distribuição do valor de p.

Quanto à sequência de apresentação das categorias, 29% dos juízes discordaram dos domínios “Aspectos comportamentais e atencionais” e “Aspectos Motores”. Diante disso e considerando suas observações foram realizadas duas alterações na sequência de apresentação: o domínio “Aspectos Motores” passou a constar anteriormente ao domínio “Aspectos comportamentais e atencionais” e ambos foram transferidos para o final do questionário (Tabela 12).

Tabela 12: Distribuição das categorias para o critério “Sequência de apresentação das categorias”

Sequência de apresentação das categorias	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Linguagem Oral	1	14%	0	0%	6	86%
Aspectos comportamentais e atencionais*	2	29%	0	0%	5	71%
Aspectos Motores*	2	29%	0	0%	5	71%
Habilidades Predictoras da Alfabetização	1	14%	0	0%	6	86%
Leitura	1	14%	0	0%	6	86%
Escrita	1	14%	0	0%	6	86%
Matemática	1	14%	0	0%	6	86%

Legenda: *itens que foram modificados.

Tabela 13: Distribuição do valor de p referente as categorias para o critério “Sequência de apresentação das categorias”

	Discordo		Neutro
Linguagem Oral	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Aspectos comportamentais e atencionais*	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Aspectos Motores*	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Habilidades Predictoras da Alfabetização	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Leitura	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Escrita	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Matemática	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Legenda: *aspectos que sofreram modificações.

Com relação ao domínio “Categorias que compõem o instrumento”, as modificações no instrumento preliminar estão apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 – Apresentação da sequência das categorias que compõem o instrumento com as modificações após avaliação dos juízes

Sequência de apresentação das categorias no questionário	
Instrumento preliminar	Após avaliação dos juízes
Linguagem Oral	Linguagem Oral
Aspectos comportamentais e atencionais	Habilidades Predictoras da Alfabetização
Aspectos motores	Leitura
Habilidades Predictoras da Alfabetização	Escrita
Leitura	Matemática
Escrita	Aspectos motores
Matemática	Aspectos comportamentais e atencionais

Fonte: elaborado pela autora.

3.2.2.4.3 Itens que compõem o instrumento

O questionário preliminar foi composto por 63 itens distribuídos da seguinte forma entre as categorias: “Linguagem Oral” (nove), “Aspectos Comportamentais e Atencionais” (11), “Aspectos Motores” (oito), “Habilidades Preditoras da Alfabetização” (10), “Leitura” (nove), “Escrita” (nove) e “Matemática” (sete).

A avaliação qualitativa dos juízes, contendo suas sugestões de alterações dos itens está apresentada no APÊNDICE G.

A distribuição de cada categoria após a avaliação dos juízes considerando os critérios psicométricos: objetividade, simplicidade, clareza, relevância, precisão, modalidade, amplitude e credibilidade e os critérios semânticos: extensão da sentença, estrutura frasal e vocabulário utilizado, está apresentada nas tabelas 14 a 167 (APÊNDICE H) e descrita abaixo individualmente.

3.2.2.4.3.1 Categoria “Linguagem Oral”

Verificou-se que nesta categoria, três itens apresentaram discordância de 29% entre os juízes, foram eles: “O vocabulário é amplo e diferenciado” nos critérios, simplicidade, clareza e relevância; “Articula corretamente os sons da fala”, no critério clareza e “Compreende as instruções passadas”, no critério vocabulário utilizado. Nesse mesmo critério, o item “Alteração na produção da fala” apresentou 43% de discordância entre os juízes. Todos eles foram modificados considerando os apontamentos realizados.

Foi acrescentado, ainda, o item “Identifica e produz palavras que se iniciam com o mesmo som? (Ex: casa começa com o mesmo som que....)”, uma vez que o instrumento pesquisava o conhecimento sobre a rima, mas não havia investigação sobre a aliteração. As habilidades fonológicas, tais como percepção de sons, identificação de rimas, combinação de sílabas e segmentação de palavras, constituem a base para leitura e escrita. Evidências indicam que quanto mais sensível a criança for aos componentes dos sons melhor leitor ela será (OTAIBA et al., 2009).

3.2.2.4.3.2 Categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

Nesta categoria dois itens apresentaram discordância de 29% entre os juízes: “Caminha pela classe durante a aula” e “Esquece materiais, datas, letras de músicas” ambos considerando o critério clareza. Eles foram modificados considerando os apontamentos realizados.

3.2.2.4.3.3 Categoria “Aspectos Motores”

Com relação a essa categoria, três itens apresentaram discordância de 29% entre os juízes, foram eles: “Pressiona adequadamente o lápis no papel” no critério clareza; “A caligrafia é boa e legível” no critério extensão da sentença e “Organizado no uso da folha (respeita linhas e margens)” no critério vocabulário. Todos foram modificados considerando os apontamentos realizados.

O item “Apresenta pressão tridígito” apresentou discordância de 43% no critério simplicidade e de 57% nos critérios clareza e vocabulário tendo sido excluído do questionário.

Acrescentaram-se três novas sentenças: “Apresenta dificuldade na preensão do lápis?”, “As letras têm tamanho desproporcional (grandes ou pequenas)?” e “Apresenta dificuldade para fazer o traçado da letra cursiva?” com o objetivo de pesquisar a função motora.

Segundo Okuda et al. (2011) as alterações em qualquer nível da função motora levam ao mal traçado da escrita, conhecido como disgrafia. Ciasca, Capellini e Tonelotto (2003) referiram que não é incomum encontrar a dislexia e disgrafia numa só criança, já que podem estar presentes em co-ocorrência.

3.2.2.4.3.4 Categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

Sobre as alterações nesta categoria o item “demanda esforço para escrever” apresentou 29% de discordância entre os juízes nos critérios clareza e vocabulário utilizado tendo sido excluído da versão posterior.

3.2.2.4.3.5 Categoria “Leitura”

Quanto à categoria de questão o item “Lê com fluência” apresentou discordância entre os juízes nos critérios: relevância (29%), credibilidade (29%), vocabulário utilizado (29%),

simplicidade (43%) e clareza (57%), tendo sido excluído do questionário. Os itens “Interpreta o texto após fazer leitura oral” e “Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa” apresentaram discordância de 29% entre os juízes nos critérios simplicidade, clareza e vocabulário utilizado tendo sido modificados para a segunda versão; e o item “Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela” apresentou 29% de discordância entre os juízes no critério clareza também sofrendo alteração.

Outras duas novas sentenças foram acrescentadas considerando as observações dos juízes e visando obter informações necessárias quanto ao quesito investigado, são elas: “Apresenta lentidão na leitura de palavras?” e “Apresenta lentidão na leitura de frases?”. Shaywitz e Shaywitz (2005) referiram que mesmo com o passar do tempo, escolares com dislexia continuam a apresentar déficit fonológico, tornando sua leitura menos automática, mais lentificada e requerendo muito esforço.

3.2.2.4.3.6 Categoria “Escrita”

Verificou-se que nesta categoria o item “Escreve palavras compostas por sílabas simples” apresentou discordância de 29% entre os juízes nos critérios: objetividade, clareza, precisão e vocabulário utilizado. O item “Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z” obteve discordância de 29% entre os juízes nos critérios simplicidade, clareza e vocabulário utilizado e o item “A escrita é incompleta com muitas rasuras” no critério clareza e vocabulário utilizado. Os três itens sofreram modificações para a segunda versão.

3.2.2.4.3.7 Categoria “Matemática”

Nesta categoria nenhum dos itens apresentou discordância igual ou superior a 29% entre os juízes; porém, considerando os apontamentos: quatro deles foram modificados: “Associa o número à quantidade (1 a 15)”, “Faz cálculos de adição e subtração de unidades”, “É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)”; “Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos”; seis itens foram acrescentados: “Identifica semelhança se diferenças em formas geométricas”, “Conta oralmente até 20 respeitando a sequência numérica”, “Escreve e lê numerais na ordem de unidades” e “Escreve e lê numerais na ordem de centena”; e, dois itens foram excluídos: “Resolve as contas da esquerda para a direita” e “Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco).

Considerando a avaliação do conteúdo pelos juízes, após a análise dos dados quanti e qualitativos foi realizada a versão preliminar do questionário. Com relação aos itens que compunham o instrumento foram efetuadas no total oito exclusões, 23 acréscimos e 28 modificações; dessa forma, o questionário passou a apresentar 78 itens divididos em sete categorias (Tabela 168).

Tabela 168 - Apresentação quantitativa das alterações realizadas nos itens que compunham o protocolo inicial após a avaliação dos juízes

	LO	ACA	AM	HPA	LE	ES	MA	TOTAL
Quantidade inicial de itens	9	11	8	10	9	9	7	64
Excluídos	1	0	2	1	1	0	3	8
Mantidos	2	5	5	6	6	2	1	27
Acrescentados	1	2	3	1	5	3	8	23
Modificados	6	6	1	3	2	7	3	28
Quantidade final de itens	9	13	9	10	13	12	12	78

Legenda: “LO”: “Linguagem Oral”, “ACA”: “Aspectos Comportamentais e Atencionais”; “Aspectos Motores”; “HPA”: “Habilidades Predictoras da Alfabetização”, LE: “Leitura”, ES: Escrita”; MA: “Matemática”.

As alterações efetuadas na versão preliminar do questionário, na qual todas as sentenças foram reescritas na forma interrogativa, constam no APÊNDICE I. A nova versão do questionário foi reencaminhada aos juízes por e-mail para que emitissem um parecer final sobre as atualizações aprovando ou não o instrumento (APÊNDICE J). Todos os participantes manifestaram parecer favorável possibilitando a realização do estudo piloto.

3.2.3 Fase 3: Estudo Piloto

Esta etapa foi realizada com o intuito de verificar a necessidade de adequação do questionário, tanto dos domínios que compõem o instrumento como da forma de aplicação.

3.2.3.1 Metodologia

Foram realizadas visitas à Secretaria Municipal da Educação e à Diretoria de Ensino de um município do interior paulista para agendamento de reunião com as responsáveis visando a apresentação do projeto. Uma vez autorizada a realização da pesquisa pelos respectivos órgãos foram obtidas planilhas constando o número de salas de aula por ano/série das escolas do município.

Após contato com as equipes gestoras das escolas selecionadas e mediante a manifestação de interesse, foram agendadas visitas para maiores detalhes do estudo.

3.2.3.1.1 Participantes

Considerando a estimativa total de professores titulares do 1º e 2º ano do ensino fundamental das escolas privadas, municipais e estaduais do município utilizou-se a fórmula abaixo para calcular o tamanho amostral, com um erro de 10,0%, obtendo-se um total de 126 sujeitos a serem entrevistados.

A especificação do erro amostral tolerável deve ser feita sobre o enfoque probabilístico pois por maior que seja a amostra existe o risco de o sorteio gerar uma amostra com características bem diferentes das características da população de onde ela está sendo extraída.

Para o estudo piloto foi indicada a participação de 25% do valor calculado de grupo amostral, indicando-se um total de pelo menos 32 sujeitos para esta fase da pesquisa.

A seleção das escolas participantes ocorreu por meio de sorteio anotando-se em fitas de papéis os nomes das 45 instituições educacionais de Marília que oferecem Ensino Fundamental I e as inserindo em três diferentes caixas devidamente identificadas como: escola municipal, escola estadual e escola privada.

A relação de escolas públicas e privadas do município no qual a pesquisa foi desenvolvida consta no APÊNDICE K.

Levando em consideração a quantidade de escolas em cada setor, para garantir a diversidade dos dados e a fidedignidade da coleta foram sorteadas: uma escola privada, uma escola pública estadual e duas escolas públicas municipais, conforme apresentado na figura 6.

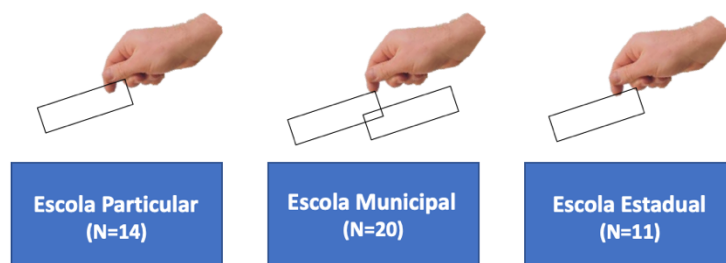


Figura 6- Representação da forma de sorteio das escolas
Fonte: elaborado pela autora.

Após a definição das escolas, foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão adotados para a seleção dos sujeitos participantes:

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS PARTICIPANTES:

- Ser professor de escolares do 1º ou 2º ano do ensino fundamental I;
- Ter concordado em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo B);
- Lecionar há pelo menos dois meses para os alunos da classe atual.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES:

- Não se julgar suficientemente apto para responder as questões relativas ao desenvolvimento dos escolares.

3.2.3.1.2 Desenvolvimento

A ideia inicial previa a aplicação do questionário em grupo num único encontro, com a presença da pesquisadora, na própria unidade escolar em que os professores lecionavam, nos horários dos Horário de Estudo em Conjunto – HECs (Escolas Municipais) ou Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico – HTPC (Escolas Estaduais), nos quais todos os professores se reúnem semanalmente. Nessa ocasião, seriam apresentados aos participantes, por meio da leitura conjunta de “folhetos norteadores” - elaborados a partir dos resultados obtidos na revisão bibliográfica realizada no estudo - os principais critérios que levam o escolar a ser considerado de risco para a dislexia, esclarecendo posteriormente, as possíveis dúvidas.

As quatro escolas participantes desta fase do estudo solicitaram à pesquisadora que o material fosse deixado com a coordenadora para posteriormente ser repassado aos professores; diante disso, houve a necessidade de replanejamento da forma de distribuição dos questionários para que não houvesse prejuízos ou interferências no resultado do estudo.

Elaborou-se, então, um folheto de orientações sobre a forma de preenchimento (APÊNDICE L) e um folder discorrendo sobre os principais aspectos da dislexia (APÊNDICE M) garantindo que a mensagem fosse transmitida da mesma forma a todos os participantes, que deveriam à partir deste material identificar e selecionar os escolares que considerassem de risco.

Dessa forma, foi entregue às coordenadoras um envelope destinado para cada professor de 1º e 2º ano contendo uma etiqueta na qual o participante deveria informar seus dados

pessoais: nome, ano escolar (1º ou 2º), período de aula e telefone de contato. Nele constava o nome e o telefone da pesquisadora caso houvesse necessidade de esclarecer alguma dúvida.

Dentro dos envelopes havia: o folder sobre dislexia, um folheto explicativo com orientações sobre o preenchimento do instrumento, um TCLE e 10 questionários.

As coordenadoras foram informadas que poderiam xerocar o material caso houvesse necessidade. O tempo estipulado para devolução dos questionários preenchidos foi de 15 dias.

3.2.3.2 Resultados da fase 3: estudo piloto

Neste estudo, visou-se testar a aplicação do instrumento numa população menor para possibilitar, eventualmente, o aprimoramento do material para a coleta principal, garantindo a qualidade/fidedignidade das respostas dos participantes considerando: a compreensão dos enunciados, o tipo de escala utilizada, o tempo de resposta e a adequação dos itens. Este estudo foi composto por 33 participantes que identificaram um total de 53 alunos com sinais de risco para dislexia na sala de aula, preenchendo os questionários baseando-se em cada um deles (Quadro 6).

Quadro 6 - Caracterização dos participantes do estudo piloto

Escola	Tipo	Número de professores		Total de professores
		1º ano	2º ano	
1	Privada	2	2	4
2	Pública Estadual	4	4	8
3	Pública Municipal A	4	4	8
4	Pública Municipal B	6	7	13
Total		16	17	33

Após análise do material, a pesquisadora percebeu dificuldades dos participantes no preenchimento do cabeçalho e da escala, considerando que alguns questionários retornaram após quarenta dias em branco e/ou rasurados.

Sobre a aplicabilidade de um instrumento no estudo piloto, Canhota (2008) levantou algumas questões para serem verificadas; entre elas, as dificuldades observadas com as instruções realizadas e a manipulação dos dados e dos procedimentos (materiais). Dessa forma, percebeu-se a necessidade de modificar o domínio “aspectos gerais do instrumento” para a terceira versão do questionário conforme detalhado abaixo.

No cabeçalho, a palavra “ano” foi alterada para “série” pois os participantes estavam registrando o ano do calendário (Ex: 2019) ao invés do ano escolar. A sigla “D.N.” passou a ser escrita por extenso “data de nascimento” considerando que muitos participantes não haviam entendido o significado da sigla deixando o campo sem preencher.

Com relação à escala utilizada, “*Phrase Completion*”, foi observado pelos resultados do estudo piloto que o excesso de opções para assinalar gerou dúvidas em parte dos participantes. Na etapa de validação do conteúdo (Fase 2 do Estudo 1), o item “tipo de escala utilizada” havia apresentado discordância de 29% dos juízes podendo ou não ser alterado e, naquele momento, a opção foi mantê-lo. Frente aos resultados do estudo piloto a pesquisadora julgou necessário substituir a escala “*Phrase Completion*” pela escala Likert.

Garner e Hake (1951) relataram que o aumento do número de categorias de respostas de uma escala aumenta o montante de informação transmitida pela escala. Isto impacta diretamente na forma como o entrevistado as interpretará. Ao analisar um objeto, o respondente processa mentalmente as informações disponíveis e suas respostas podem estar sujeitas às influências que comprometem a validade das medidas utilizadas. A complexidade na escolha do tamanho da escala surge em virtude de que, conforme aumenta o número de pontos na escala, aumenta a complexidade de escolha do respondente e a discriminação entre cada opção de respostas (CAMPELL, 1988).

Miller (1956) detectou que o uso de aproximadamente sete categorias de resposta é o limite para a habilidade humana distinguir. Este seria o limite de categorias a que as pessoas estariam habilitadas para fazer julgamentos. Por outro lado, o autor coloca que escalas com poucas categorias de respostas podem não permitir discriminar suficientemente a opinião dos respondentes.

De acordo com De Oliveira Scoaris, Benvides-Pereira e Filho (2009), a escala Likert apresenta diversas vantagens: (a) é de fácil elaboração e aplicação; (b) é mais objetiva e; (c) é mais homogênea e aumenta a probabilidade de mensuração de atitudes unitárias (JÚNIOR; COSTA, 2014) completaram referindo que estudos que utilizam escalas do tipo Likert são geralmente uma série de afirmações próximas à escala de verificação, ocupando, assim, menos espaço nos questionários.

Apesar de inicialmente ter-se entendido que a escala “*Phrase Completion*” seria mais adequada por ser mais sensível a mensuração de comportamento, verificou-se que isso não ocorreu com a população deste estudo pela dificuldade de preenchê-la.

Baseado no exposto acima elaborou-se a terceira versão do questionário que foi a versão final utilizada no Estudo 2 (APÊNDICE N).

3.3 Considerações Finais do Estudo 1

No estudo 1 foi possível realizar a construção da primeira versão do questionário para identificação precoce dos sinais de risco para dislexia por meio da definição das categorias e itens que compuseram o instrumento. A validação de conteúdo por juízes e o estudo piloto possibilitaram identificar as falhas no instrumento e realizar os ajustes necessários para a elaboração da versão final.

4 ESTUDO 2: VERIFICAÇÃO DA APLICABILIDADE DE UM QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS SINAIS DE RISCO PARA A DISLEXIA

4.1 OBJETIVO

Verificar a aplicabilidade de um questionário para identificação precoce dos sinais de risco para a dislexia em escolares do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I para uso de professores.

4.2 METODOLOGIA

Este estudo foi registrado na Plataforma Brasil/CEP-CONEP, sob nº CAAE 74647117.8.0000.5406 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – CEP/FFC/UNESP – Marília/SP em 23 de novembro de 2017.

4.2.1 Seleção da população

Por meio da análise estatística realizada à partir do número de salas de aula de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I de escolas públicas e privadas da cidade de Marília, fornecido pela Secretaria Municipal da Educação e da Diretoria Regional de Ensino, verificou-se que em 2019 havia 238 professores titulares lecionando para essas turmas.

Assim, adotando-se um nível de confiança de 99% e uma margem de erro de 10% foi indicada a participação de no mínimo 100 sujeitos para esta fase da pesquisa.

Considerando a quantidade de escolas em cada setor, para garantir a diversidade dos dados e a fidedignidade da coleta foram selecionadas: cinco escolas privadas, cinco escolas públicas estaduais e 15 escolas públicas municipais.

Inicialmente, a seleção dos participantes ocorreria por meio de sorteio; para tanto, anotou-se os nomes das 45 escolas de Marília, que oferecem Ensino Fundamental I, em fitas de papéis, que foram inseridas em três diferentes caixas, sendo estas devidamente identificadas como: escola municipal, escola estadual e escola privada.

Após o sorteio foi realizado contato com cada uma dessas unidades de ensino. Tendo em vista a dificuldade de acesso a algumas escolas, com as quais não foi possível falar com a direção ou houve recusa/falta de interesse em participar do estudo fez-se necessário repensar a

estratégia e a seleção acabou sendo realizada de forma aleatória de acordo com a disponibilidade da instituição.

4.2.2 Participantes

Participaram desta etapa da pesquisa, 140 professores da Rede pública e privada de ensino que lecionam para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental 1.

Os critérios de inclusão e de exclusão seguem abaixo descritos:

Critérios de inclusão dos(as) professores(as):

- Ser professor de escolares do 1º ou 2º ano do ensino fundamental I;
- Ter concordado em participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Lecionar há pelo menos dois meses para os alunos da classe atual.

Critério de exclusão dos(as) professores(as):

- Não se julgar suficientemente apto para responder às questões relativas ao desenvolvimento dos escolares.

4.2.3 Instrumentos utilizados

Os seguintes materiais foram utilizados para o desenvolvimento deste estudo:

- Folheto explicativo com orientações sobre o preenchimento do questionário (APÊNDICE L)
- Folder com orientações sobre a dislexia (APÊNDICE M)
- Questionário para identificação precoce de risco para dislexia (APÊNDICE N)

4.2.4 Procedimento

Após contato com as equipes gestoras das escolas e mediante a manifestação de interesse, foram agendadas visitas para maior detalhamento da pesquisa. Considerando os resultados do estudo piloto, após a autorização da direção foi entregue às coordenadoras um envelope destinado a cada professor de 1º e 2º ano contendo uma etiqueta na qual o participante deveria informar seus dados pessoais: nome, ano escolar (1º ou 2º), período de aula e telefone de contato. Também constava nesta etiqueta o nome e o telefone da pesquisadora caso houvesse necessidade de esclarecimento de dúvidas.

Foram entregues nas escolas participantes 167 envelopes que continham: um folder de orientações sobre dislexia, um folheto explicativo com orientações sobre o preenchimento do instrumento, um TCLE e 10 questionários. As coordenadoras foram informadas que poderia xerocar o material caso houvesse necessidade. O tempo estipulado para os questionários preenchidos foi estendido para 30 dias; porém, ainda assim, algumas escolas levaram até 50 dias para entregarem.

4.2.5 Análise estatística

As variáveis qualitativas estão descritas pela distribuição de frequência absoluta (N) e relativa (%). As diferenças na distribuição de proporções foram analisadas pelo teste do Qui-quadrado. As variáveis quantitativas (escores) estão descritas pela média e desvio-padrão (DP) e pela distribuição do quartil. A distribuição de normalidade foi verificada pelo teste de Kolmogorov-Smirnov e a homogeneidade das variâncias pelo teste de Levene. Para comparação das médias de dois grupos independentes foi realizado o teste t student ou o teste não paramétrico de Mann-Whitney. Para comparação das médias de mais de dois grupos independentes foi realizado o teste Anova-one-way. Para analisar a interação entre série e escola para os escores foi realizado o teste de Anova-two-way. As comparações Post-Hoc foram realizadas pelo teste de Holm-Sidak. O nível de significância adotado foi de 5% ($p \leq 0,05$) e os dados foram analisados no software SPSS (versão 24.0). A confiabilidade do questionário foi verificada pela análise de consistência interna, onde adotou-se o alfa de Cronbach (FIELD, 2009).

4.2.5.1 Forma de análise dos resultados

Para análise dos pontos obtidos em cada categoria deve-se considerar que quanto maior a somatória, menor é o risco que o escolar apresenta para a dislexia. Para que fosse possível fazer essa análise, os 34 itens apresentados no questionário na forma negativa, tiveram sua escala invertida (APÊNDICE O).

O quadro 7 apresenta o mínimo e o máximo de pontos que pode ser obtido em cada uma das sete categorias contidas no instrumento, considerando que a escala assinalada em cada questão pontua de um a cinco.

Quadro 7 – Distribuição da pontuação mínima e máxima por categoria

Categoria	Pontuação	
	Mínima	Máxima
LO	9	45
HPA	10	50
LE	13	65
ES	12	60
MA	12	60
AM	9	45
ACA	13	65
TOTAL	78	390

Legenda: LO: "Linguagem Oral"; HPA: "Habilidades Predictoras da Alfabetização"; LE: "Leitura"; ES: "Escrita"; MA: "Matemática"; AM: "Aspectos Motores"; ACA: "Aspectos Comportamentais e Atencionais".

4.3 RESULTADOS DISCUTIDOS

Quanto à participação das escolas, foi observada resistência principalmente por parte das instituições particulares, que se negaram, esquivaram-se (pedindo várias vezes para retornar a ligação) ou não devolveram o material mesmo após inúmeras tentativas de recuperá-lo.

Para apresentação e análise dos dados optou-se por contabilizar as escolas municipais e estaduais numa única categoria denominada "escola pública".

4.3.1 Caracterização do perfil dos professores

Dos 167 envelopes entregues para serem repassados aos professores nas 25 escolas selecionadas para esta etapa, 27 profissionais se recusaram a participar e 140 assinaram o TCLE. Dentre aqueles que concordaram em participar, 21 não preencheram o questionário referindo não ter alunos com sinais de risco para dislexia em sua sala, tendo sido contabilizados como participantes por ser um dado importante para o estudo.

Dessa forma, foram devolvidos 231 questionários, preenchidos por 119 professores, sendo 61 do 1º ano do Ensino Fundamental I e 58 do 2º ano do Ensino Fundamental I. Quanto ao tipo de instituição, verificou-se que 16 participantes de escola particular preencheram um total de 41 questionários ($x = 2,56/\text{professor}$) e que 103 participantes de escolas públicas entregaram 190 questionários ($x = 1,84/\text{professor}$); portanto, os professores de escolas particulares apontaram mais alunos com sinais de risco para dislexia em suas salas de aula do que os professores das escolas públicas (Quadro 8).

Quadro 8 - Caracterização do perfil dos professores participantes do Estudo 2

ESCOLA	TIPO	Número de participantes	Ano escolar que leciona		Questionários preenchidos
			1º	2º	
1	Particular	2	1	1	6
2	Particular	4	2	2	11
3	Pública	4	3	1	3
4	Pública	4	2	2	14
5	Pública	6	3	3	2
6	Pública	9	4	5	20
7	Pública	10	5	5	19
8	Pública	11	7	4	11
9	Pública	8	3	5	5
10	Pública	13	8	7	3
11	Pública	7	3	4	12
12	Particular	3	2	1	7
13	Pública	7	4	3	15
14	Pública	7	3	4	25
15	Pública	9	3	4	17
16	Particular	2	1	1	3
17	Pública	10	4	6	24
18	Particular	4	2	2	11
19	Pública	4	2	2	5
20	Pública	7	6	1	4
21	Particular	1	0	1	3
22	Pública	1	1	0	1
23	Pública	1	1	0	2
24	Pública	5	2	3	7
25	Pública	1	1	0	1
TOTAL		140	73	67	231

4.3.2 Caracterização do perfil dos escolares indicados pelos participantes como sendo de risco para a dislexia

Foram apontados 230 escolares como sendo de risco para dislexia sendo 41 de escolas da rede privada de ensino e 189 de escolas da rede pública de ensino. Um dos 231 questionários respondidos pelos professores foi descartado da análise estatística devido ao preenchimento incompleto.

Na tabela 169 o teste do Qui-quadrado indica que existe diferença significativa na distribuição de proporção para as variáveis sexo e faixa etária, com maior proporção no sexo masculino e faixa etária de “6 anos e 7 meses” a “6 anos e 11 meses”.

Tabela 169- Distribuição de frequência absoluta (N) e relativa (%) das características da amostra

		N	%	p-valor
Escola	Privada	41	17,8	<0,001*
	Pública	189	82,2	
Ano escolar	1º	109	47,4	0,429
	2º	121	52,6	
Sexo	Fem	71	35,9	<0,001*
	Masc	127	64,1	
Idade	5a6m - 5a11m	19	8,7	<0,001*
	6a - 6a6m	39	17,9	
	6a7m - 6a11m	55	25,2	
	7a - 7a6m	46	21,1	
	7a7m - 7a11m	43	19,7	
	>=8a	16	7,3	

Nota: * p-valor $\leq 0,05$ indica diferença significativa na distribuição de proporção entre as categorias pelo teste do Qui-quadrado.

Legenda: Fem: feminino, Masc: masculino, a: ano, m: meses

Apesar de 82,2% dos escolares apresentados na tabela pertencerem à escolas públicas é importante lembrar que dentre os professores que participaram da etapa anterior, respondendo aos questionários, apenas 13,4% lecionavam em escolas particulares; portanto, considerando a proporcionalidade, verificou-se que foi identificado um número maior de escolares com risco para dislexia na escola particular, com indicação de 2,56 escolares por professor, contra 1,84 das escolas públicas, não havendo diferença significativa na relação ao ano/série.

Contrariamente a esses achados, dados da literatura apontam para as inúmeras dificuldades enfrentadas no ensino público demonstrando que o fracasso dos alunos pertencentes às camadas populares na aprendizagem da língua escrita pode ser determinado por um conjunto de fatores internos e externos à escola. Os fatores internos estão relacionados, por exemplo, aos mecanismos de seleção e exclusão social dos alunos no interior da escola e aos encaminhamentos didáticos que constituem as propostas pedagógicas dos professores. Já os fatores externos podem estar relacionados, por exemplo, ao grau de investimento da família na vida escolar dos alunos e ao tipo de relação que esses alunos estabelecem na vida escolar (CASTANHEIRA, 1991; GOMES, 1995; GOMES; SENA, 2001; GRIFFO, 1996; RESENDE, 1994).

Rotta (2016) reforçou essa afirmativa descrevendo que os fatores relacionados a família englobam a condição socioeconômica, desagregação familiar, nível escolar dos pais e hábitos de leitura familiar. Quando diz respeito à escola, Ohlweiler (2016) abordou as condições físicas da sala de aula, condições pedagógicas, material didático, condições do corpo docente assim como método pedagógico.

É fato que as condições de ensino nas escolas públicas são desfavoráveis quando comparadas às escolas particulares. Quer seja pelas menores oportunidades de acesso a materiais de incentivo e estímulo à leitura como pela própria dinâmica familiar. Os resultados encontrados nesta fase do estudo poderiam ser justificados por um maior nível de exigência dos professores do ensino privado com relação ao desempenho pedagógico dos escolares, tendo desenvolvido um olhar mais crítico diante de suas dificuldades frente a uma exigência acadêmica. As expectativas quanto ao desempenho dos alunos podem apresentar-se mais elevadas no contexto de escola particular, o que é reforçado pelo posicionamento das famílias diante de resultados “abaixo do esperado” para determinado ano/série.

Com relação ao sexo, verificou-se que os questionários apontaram um índice de ocorrência significativamente maior no sexo masculino do que no feminino, na proporção de 1:1,79 corroborando com achados da literatura (PRADO, ARMIGLIATO, 2012; CAPELLINI et al., 2007). O transtorno específico da aprendizagem é mais comum no sexo masculino do que no feminino nas proporções variando de 2:1 a 3:1 (DSM-5, 2014).

A variável idade nesse estudo foi dividida em seis faixas etárias para melhor caracterização dos achados. Observa-se que os escolares “com menos de 5 anos e 11 meses” e aqueles “com mais de 8 anos” foram menos apontados como manifestando riscos para dislexia. Os mais novos, provavelmente, por ainda estarem em plena fase de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita; já os maiores de oito anos podem ter tido suas dificuldades atribuídas à questões mais graves. Os demais 84% concentravam-se na faixa etária de “6 anos” a “sete anos e onze meses”.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2019, p.89) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I é esperado que a criança se alfabetize, devendo ser esse o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua em material gráfico, o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

A investigação sobre a aquisição da leitura tem revelado que aquelas crianças cuja competência de leitura no final do 1º ano é pobre, continuarão, em regra, com um nível de leitura abaixo da média nos anos subsequentes (STANOVICH, 1986, FRANCIS et al., 1996;

SHAYWITZ et al., 1999). Considerando que a dislexia é um transtorno de origem neurobiológica, há de se fazer uma análise dos processos envolvidos que possam justificar o prejuízo no desenvolvimento pedagógico desses escolares.

As funções executivas são um grupo de processos cognitivos evocados quando o indivíduo precisa coordenar e autorregular as emoções, pensamentos e comportamentos (DIAMOND, 2013; CORSO et al., 2013; SEABRA et al., 2014). Na leitura, as funções executivas desempenham um importante papel porque estão envolvidas nas estratégias usadas no momento no qual se manipulam os vários estímulos advindos das letras, palavras e frases captadas visualmente. Assim, a memória de trabalho está envolvida na administração do tempo de resposta para cada elemento da leitura, coordenando seus variados estímulos. Com o controle inibitório gerencia os estímulos que levam à distração. E com a flexibilidade cognitiva atua no manejo dos itens que apresentam diferentes significados (SEABRA et al., 2014, CYPEL, 2016).

Sobre o desenvolvimento de escolares sem dislexia, Wanderley (2019) realizou um estudo com 70 crianças do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I no qual as funções executivas avaliadas mostraram-se progressivas conforme o ano escolar avançava corroborando com os achados de Guare (2014), Diamond (2016) e Cirino et al. (2018). Quanto às habilidades de memória de trabalho, inibição, alternância, fluência gerativa e planejamento, assim como para os componentes verbais e fonológicos da memória de trabalho também corroboraram os achados de Baddeley e Hitch (1974) e Baddeley (2000).

Medina (2018) investigou o desempenho de 15 crianças com dislexia no NEUPSILIN-Inf em comparação ao desempenho de outras 15 crianças sem dificuldade de leitura na faixa etária de 9,6 anos a 11,2 anos meses. O último grupo apresentou desempenho significativamente melhor nas avaliações associadas à memória de trabalho, linguagem, orientação e atenção. Os resultados do estudo de Barbosa (2019) revelaram dificuldades na função executiva entre as crianças disléxicas quando comparadas aos controles, englobando processos seletivos de modulação da atenção, deslocamento e controle inibitório. Essas dificuldades pareciam ser afetadas por déficits na memória operacional fonológica, tipicamente associados à dislexia.

O comprometimento da função executiva apresentado pela literatura justifica o prejuízo ou ausência na evolução acadêmica dos escolares indicados com sinais risco para dislexia uma vez que o progresso escolar requer bom desempenho dessas habilidades preditoras para que seja possível avançar níveis.

4.3.3 Caracterização dos escolares identificados como sendo de risco para a dislexia considerando as categorias do questionário

A tabela 170 indica que existe diferença significativa entre os anos escolares para as categorias LO, HPA, M, AM e ACA e para o escore geral, com valores superiores no 2º ano.

Tabela 170 - Comparação da média e desvio-padrão (DP) dos escores dos componentes e totais entre as séries/anos

	1º ANO (n=109)		2º ANO (n=121)		p-valor
	Média	DP	Média	DP	
LO	23,8	6,8	27,3	7,0	<0,001*
HPA	24,0	7,3	29,6	7,7	<0,001*
LE	26,6	9,0	26,3	9,9	0,669
ES	28,9	9,2	29,3	7,9	0,690
MA	26,1	9,7	32,8	12,5	<0,001†
AM	26,7	6,2	30,7	6,6	<0,001*
ACA	34,7	7,2	37,4	7,9	0,008†
Escore total	185,5	39,8	210,4	42,6	<0,001*

Nota: * p-valor $\leq 0,05$ indica diferença significativa pelo teste t student para amostras independentes. † p-valor $\leq 0,05$ indica diferença significativa pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney.

Legenda: LO: "Linguagem Oral"; HPA: "Habilidades Preditoras da Alfabetização"; LE: "Leitura"; ES: "Escrita"; MA: "Matemática"; AM: "Aspectos Motores"; ACA: "Aspectos Comportamentais e Atencionais".

Comparando os resultados apresentados observa-se que escolares do segundo ano do Ensino Fundamental I demonstraram uma pontuação menor no questionário indicando menor risco para dislexia nas categorias "Linguagem Oral", "Aspectos Comportamentais e Atencionais", "Aspectos Motores", "Habilidades Preditoras da Alfabetização" e "Matemática" do que os escolares do primeiro ano, corroborando com dados da literatura (PAZETO; LEONA; SEABRA, 2017).

Pazeto, Leona e Seabra (2017) avaliaram as habilidades preliminares de leitura e escrita de 90 crianças pré-escolares de uma escola particular no início da alfabetização aplicando o Teste de Leitura e Escrita (TLE) e a Tarefa de Reconhecimento das Letras e Sons (TRLS). Os resultados evidenciaram efeito significativo da série em todas as medidas de leitura, escrita e linguagem oral, demonstrando que tais habilidades aumentam com a progressão escolar em escolares com desenvolvimento típico.

Os dados da tabela referem-se aos escolares apontados pelos professores como sendo considerados de risco para a dislexia. Apresentar progressos em algumas dessas habilidades do 1º para o 2º ano não significa, necessariamente, que elas não estejam prejudicadas ou comprometidas. No caso da leitura e escrita, essa evolução, não foi nem mesmo considerada

estatisticamente significativa e esses são aspectos diretamente envolvidos na dislexia, o que pode sinalizar que realmente existem déficits nas outras habilidades apesar da evolução.

De acordo com Pavão (2005), sendo a dislexia uma desordem neurobiológica, não existe cura, portanto as dificuldades persistem por toda a vida, o que explicaria que os principais aspectos comprometidos na dislexia “Leitura” e “Escrita” não tenham apresentado diferença significativa entre os escolares avaliados nas diferentes séries/anos.

A pontuação máxima que pode ser obtida no instrumento somando-se todas as categorias é de 390 pontos. Verifica-se que os escores totais médios do 1º e 2º ano consecutivamente foram 185,5 e 210,4 constatando-se que, apesar de terem obtido maior pontuação sinalizando menor risco para a dislexia, ainda apresentam resultados abaixo do esperado.

Para que seja possível afirmar quais habilidades são compatíveis e esperadas para cada ano escolar é necessário que em estudos futuros, com uma amostra ampliada de sujeitos, seja traçada uma nota de corte diferente para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, definindo a pontuação que sinaliza o risco para dislexia em cada uma das categorias.

A tabela 171 indica que existe diferença significativa entre as escolas para as categorias LO, HPA, M e ACA, como também para o escore geral, com valores superiores na escola privada, exceto para ACA.

Tabela 171 - Comparação da média e desvio-padrão (DP) dos escores dos componentes e totais entre as escolas

	Privada (n=41)		Pública (n=189)		p-valor
	Média	DP	Média	DP	
LO	30,3	7,4	24,6	6,6	<0,001*
HPA	31,4	8,0	26,0	7,7	<0,001*
LE	28,7	11,0	25,9	9,1	0,138
ES	29,1	9,9	29,1	8,2	0,985
MA	36,8	12,4	28,1	11,0	<0,001†
AM	29,2	7,8	28,7	6,5	0,616
ACA	33,6	7,9	36,7	7,6	0,036†
Escore total	210,6	45,9	196,0	42,1	0,048*

Nota: * p-valor $\leq 0,05$ indica diferença significativa pelo teste t student para amostras independentes. † p-valor $\leq 0,05$ indica diferença significativa pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney.

Legenda: LO: “Linguagem Oral”; HPA: “Habilidades Predictoras da Alfabetização”; LE: “Leitura”; ES: “Escrita”; MA: “Matemática”; AM: “Aspectos Motores”; ACA: “Aspectos Comportamentais e Atencionais”.

As categorias “Linguagem Oral”, “Habilidade Predictoras da Alfabetização” e “Matemática” apontaram menor risco para dislexia em escolares do ensino privado. A categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais” indicou menor risco na escola pública.

Baseado nos dados acima verificou-se que os escolares do ensino público deste estudo, apresentaram maior incidência de sinais de risco para a dislexia do que as aqueles das escolas privadas considerando o escore total, apesar dos professores das escolas públicas terem apontado um menor número de escolares de risco para o transtorno, aqueles identificados demonstraram maior prejuízo nas habilidades de forma geral. Essa discussão será apresentada mais adiante ao comparar-se também os componentes entre anos/séries.

A tabela 172 indica que existe diferença significativa entre os sexos para as categorias LO, AM e ACA, com valores superiores para o sexo feminino.

Tabela 172 - Comparação da média e desvio-padrão (DP) dos escores dos componentes e totais entre os sexos

	Fem (n=71)		Masc (n=127)		p-valor
	Média	DP	Média	DP	
LO	26,6	5,9	24,6	7,5	0,047*
HPA	27,5	8,0	26,0	7,6	0,195
LE	25,2	8,7	26,7	10,0	0,380
ES	29,3	8,3	28,8	8,9	0,716
MA	28,8	10,2	28,8	11,3	0,845
AM	30,4	6,1	27,5	6,9	0,003*
ACA	38,6	7,7	34,9	7,5	0,002†
Escore total	204,3	40,2	192,4	42,9	0,056

Nota: * p-valor $\leq 0,05$ indica diferença significativa pelo teste t student para amostras independentes. † p-valor $\leq 0,05$ indica diferença significativa pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney.

Legenda: LO: "Linguagem Oral"; HPA: "Habilidades Preditoras da Alfabetização"; LE: "Leitura"; ES: "Escrita"; MA: "Matemática"; AM: "Aspectos Motores"; ACA: "Aspectos Comportamentais e Atencionais".

As categorias "Linguagem Oral", "Aspectos Motores" e "Aspectos Comportamentais e Atencionais" apontaram resultados estatisticamente significantes. Nesse estudo, foram sinalizados mais alunos do sexo masculino do que do sexo feminino, como sendo de risco para a dislexia, quando relacionadas a estas categorias, o que pode ocorrer pelo fato de apresentarem menores alterações em linguagem oral, em aspectos motores e em comportamento/atenção de forma geral quando comparados ao sexo masculino, conforme descrito na literatura nacional e internacional (BISHOP, 2002; FELDMAN, 2007; MIRANDA, BELTRAME e CARDOSO, 2011) apresentada abaixo.

As habilidades de linguagem receptiva e expressiva foram consideradas por diversos autores como bons sinais precoces da compreensão de leitura (GERBER, 1996; BISHOP, 2002). Estudos demonstram que a detecção de alterações dos dois aos três anos reduz 33% o número de crianças com posteriores problemas na linguagem escrita (ROMSKI et. al, 2010). A

prevalência de distúrbios idiopáticos é mais alta no sexo masculino (MCKINNON; MCLEOD; REILLY, 2007; KEEGSTRA, 2007; KEATING; TURRELL; OZANNE, 2001; FELDMAN, 2007, OKALIDOU; KAMPARANOT, 2001; FEIN, 1983) vindo ao encontro aos achados deste estudo.

Com relação aos aspectos motores, uma das ações motoras que exigem maior grau de integração e o funcionamento adequado do sistema nervoso central é a função motora fina, caracterizada como a capacidade de controlar um conjunto de atividades de movimento de certos segmentos do corpo, com emprego de força mínima, a fim de atingir uma resposta precisa à tarefa (CÂNDIDO et al., 2005). A literatura aponta que alterações relacionadas a essa função podem ocasionar falhas no desenvolvimento da habilidade de escrita (FEDER; MAJNEMER, 2007).

Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS, 1993) indicam que a dificuldade motora ocorre com maior frequência em meninos – proporção de quatro ou cinco meninos para cada menina. Miranda, Beltrame e Cardoso (2011) avaliaram 380 escolares em Florianópolis/SC e os meninos apresentaram média inferior no desempenho motor quando comparado às meninas. Green et al. (2011), ao avaliarem 4.331 crianças inglesas, identificaram 173 delas com indicativo de dificuldade motora, sendo 60,6% meninos e 40,4% meninas. As maiores dificuldades observadas nos meninos foram nas habilidades de destreza manual, ao contrário das meninas que apresentaram mais dificuldade nas habilidades de lançar e receber.

Os dados descritos na literatura vão ao encontro aos achados deste estudo no que diz respeito as habilidades que se mostraram mais comprometidas no sexo masculino.

A tabela 173 indica que existe diferença significativa entre as faixas etária para as categorias LO, HPA, M e AM, como também para o escore geral. Na tabela é possível identificar pelo teste Post-Hoc entre quais faixas etárias a diferença é significativa pelas letras sobrescritas.

Tabela 173 - Comparação da média e desvio-padrão (DP) dos escores dos componentes e totais entre as faixas etárias

Componente	Faixa etária	N	Média	DP	p-valor
LO	5a6m - 5a11m	19	21,7 ^a	6,2	0,004*
	6a - 6a6m	39	23,2	5,9	
	6a7m - 6a11m	55	24,5	7,2	
	7a - 7a6m	46	27,4 ^b	7,2	
	7a7m - 7a11m	43	27,3 ^b	6,8	
	>=8a	16	25,5	6,0	
HPA	5a6m - 5a11m	19	22,3 ^a	6,7	<0,001*
	6a - 6a6m	39	23,4 ^a	5,6	
	6a7m - 6a11m	55	25,2	7,8	
	7a - 7a6m	46	29,4 ^b	7,6	
	7a7m - 7a11m	43	29,2 ^b	7,6	
	>=8a	16	28,9	6,5	
LE	5a6m - 5a11m	19	25,8	8,4	0,932
	6a - 6a6m	39	25,8	8,2	
	6a7m - 6a11m	55	27,4	9,1	
	7a - 7a6m	46	26,5	9,7	
	7a7m - 7a11m	43	26,0	11,3	
	>=8a	16	24,9	9,3	
ES	5a6m - 5a11m	13	26,8	7,5	0,756
	6a - 6a6m	29	28,8	9,7	
	6a7m - 6a11m	49	28,7	8,5	
	7a - 7a6m	44	30,7	9,1	
	7a7m - 7a11m	42	29,5	8,3	
	>=8a	15	28,9	6,1	
MA	5a6m - 5a11m	19	22,9 ^a	6,8	0,001†
	6a - 6a6m	39	24,8 ^a	7,9	
	6a7m - 6a11m	55	27,5	10,3	
	7a - 7a6m	46	32,5 ^b	10,0	
	7a7m - 7a11m	43	31,9 ^b	12,6	
	>=8a	16	32,1	12,6	
AM	5a6m - 5a11m	19	26,5	5,3	0,004*
	6a - 6a6m	39	26,8 ^a	5,9	
	6a7m - 6a11m	55	27,4 ^a	6,3	
	7a - 7a6m	46	31,3 ^b	6,1	
	7a7m - 7a11m	43	30,3	7,2	
	>=8a	16	28,9	7,7	
ACA	5a6m - 5a11m	19	34,7	7,4	0,374
	6a - 6a6m	39	37,3	7,5	
	6a7m - 6a11m	55	34,8	7,4	
	7a - 7a6m	46	37,8	7,1	
	7a7m - 7a11m	43	36,2	8,6	
	>=8a	16	35,9	8,8	
Escore total	5a6m - 5a11m	19	172,3 ^a	37,3	<0,001*
	6a - 6a6m	39	182,7 ^a	36,0	
	6a7m - 6a11m	55	192,4	40,2	
	7a - 7a6m	46	214,2 ^b	37,0	
	7a7m - 7a11m	43	209,7 ^b	43,1	
	>=8a	16	203,4	44,6	

Nota: * p-valor $\leq 0,05$ indica diferença significativa entre as faixas etárias pelo teste de Anova-one-way. † p-valor $\leq 0,05$ indica diferença significativa entre as faixas etárias pelo teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Letras diferentes sobrescritas indicam diferenças significativas entre as faixas etárias pelo teste Post-Hoc de Holm-Sidak.

Legenda: LO: "Linguagem Oral"; HPA: "Habilidades Preditoras da Alfabetização"; LE: "Leitura"; ES: "Escrita"; MA: "Matemática"; AM: "Aspectos Motores"; ACA: "Aspectos Comportamentais e Atencionais".

Observa-se que a categoria "Linguagem oral" mostrou significativa diferença entre a faixa etárias mais nova, "com menos de 5 a 11m" e as duas mais velhas, acima de 7 anos e 7

meses, corroborando com dados da literatura que apontam que o desenvolvimento da linguagem oral é uma capacidade natural, que ocorre em contexto de experiências as quais a criança é proposta. Também há de se considerar a influência do meio ambiente e sua qualidade (PIMENTA, 2018).

Para Silva (2016) é função do educador “alargar intencionalmente as situações de comunicações em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores”.

Sobre “Habilidade Preditora da Alfabetização”, Reis et. al (2010) avaliaram a relação entre a exatidão e velocidade da leitura com capacidades de processamento fonológico, nomeação rápida, conhecimento letra-som e vocabulário, que são habilidades preditoras da alfabetização. Os resultados apresentados foram concordantes com estudos prévios que mostram que o contributo dos fatores promotores da leitura se diferencia ao longo da escolaridade (SAMUELS et al., 1978; SPRENGER-CHAROLLES et al., 2003).

Com relação aos aspectos motores há prevalência de risco de dificuldade de movimento nos meninos tem um aumento no intervalo de 7 a 8 anos de idade (BELTRAME, 2017) o que veio ao encontro aos achados desse estudo no qual observa-se que não houve diferença significativa nesta faixa etária (Tabela 173).

O movimento para crianças que apresentam dificuldades motoras pode se constituir em um grande desafio, de maneira que determinadas tarefas típicas da infância se tornam bastante difíceis (CAÇOLA et al., 2015; FARHAT et al., 2015). Entre as dificuldades motoras, encontra-se o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação – TDC. As estimativas internacionais apontam para uma prevalência do transtorno em torno de 6% das crianças em idade escolar, com destaque para o sexo masculino (OMS, 1993; APA, 2013). Nos estudos brasileiros, não há um consenso da estimativa do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, com as prevalências variando em torno de 4,4% a 19,9% (SANTOS; VIEIRA, 2013; SOUZA et al., 2007; VALENTINI et al., 2012).

Considerando a categoria matemática, o DSM-5 (2014) classifica a discalculia como um transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na matemática em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes.

A coocorrência da dislexia e discalculia é evidenciada pelo compartilhamento de aspectos cognitivos, sendo o principal deles a consciência fonêmica classicamente associada a Dislexia (LOPES-SILVA et al. 2016; LANDERL et al., 2009). Estudos apontam altas taxas de

comorbidade, cerca de 30 a 70%, entre ambos os transtornos (DIRKS et al., 2008; LANDERL; MOLL, 2010). Geralmente as dificuldades nas competências matemáticas estão relacionadas à atividades que dependem de habilidades verbais como a contagem, o resgate dos fatos aritméticos e a transcodificação numérica (SIMMONS; SINGLETON, 2009; SILVA et al., 2015).

Além da inabilidade nos processos de leitura e escrita, a criança disléxica também apresenta uma série de fatores que dificultam a aquisição de novos aprendizados e conceitos, como por exemplo: incoordenação motora, falta de orientação espacial e temporal, dificuldade no armazenamento de informações recentes, dificuldade em memorização de sequências e fórmulas (POPPOVIC, 1975, p. 79).

No caso do disléxico, geralmente há falhas nas áreas cerebrais que pertencem à leitura, a escrita, a linguagem e a organização espacial, que incluem os números, gráficos, espaços, símbolos matemáticos e outros (DE CARVALHO, 2017).

Correlacionando os dados da literatura aos achados apresentados na tabela 173 há uma incompatibilidade no que diz respeito às categorias que mostraram evolução, levando à reflexão sobre o real diagnóstico dos escolares apontados como risco para dislexia pelos participantes, uma vez que neste contexto, os dados apontam para uma dificuldade específica na leitura e escrita que também pode ser justificada por uma metodologia inadequada de alfabetização ou, mais uma vez, o reflexo recorrente de déficits no desenvolvimentos das demais habilidades.

Na tabela 174 foi observada interação significativa entre escola e série para “Leitura” e “Matemática” comparando a escola pública com a privada apenas no 2º ano, com valores superiores na escola privada. Na categoria “Leitura” foi observada diferença significativa entre o 1º e 2º ano apenas na escola privada. Em “matemática” houve diferença significativa em relação ao 1º ano e 2º ano nos dois tipos de escola.

Tabela 174 - Comparação da média e desvio-padrão (DP) dos escores dos componentes e totais para análise da interação entre escola e série

	Privada				Pública				Anova
	1 Ano (n=19)		2 Ano (n=22)		1 Ano (n=90)		2 Ano (n=99)		Interação
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	p-valor
LO	27,5	7,4	32,8	6,7	23,1	6,5	26,1	6,5	0,302
HPA	27,5	6,3	34,7	7,8	23,3	7,3	28,4	7,2	0,406
LE	25,6	10,1	31,4†	11,2	26,8	8,8	25,1†	9,3	0,023*
ES	29,3	13,2	28,9	4,7	28,8	8,2	29,4	8,3	0,779
MA	29,4	6,2	43,0‡	13,0	25,4	10,1	30,4†‡	11,2	0,020*
AM	26,3	7,1	31,8	7,7	26,7	6,0	30,4	6,4	0,400
ACA	34,1	8,8	33,1	7,2	34,9	6,9	38,3	7,8	0,088
Escore total	193,5	39,4	225,4	46,9	183,8	39,9	207,1	41,1	0,543

Nota: * p-valor $\leq 0,05$ indica interação significativa entre série e escola pelo teste de Anova-two-way. † p-valor $\leq 0,05$ indica diferença significativa em relação a escola privada dentro do ano pelo teste Post-Hoc de Holm-Sidak. ‡ p-valor $\leq 0,05$ indica diferença significativa em relação ao 1º ano dentro da escola pelo teste Post-Hoc de Holm-Sidak.

Legenda: LO: "Linguagem Oral"; HPA: "Habilidades Predictoras da Alfabetização"; LE: "Leitura"; ES: "Escrita"; MA: "Matemática"; AM: "Aspectos Motores"; ACA: "Aspectos Comportamentais e Atencionais".

Os escolares, não apresentaram diferença significativa entre escolas públicas e privadas nas categorias "Linguagem Oral", "Habilidades predictoras da alfabetização", "Escrita", "Aspectos motores" e "Aspectos comportamentais e atencionais".

A distância entre escola pública e particular no Brasil é considerável, em favor da escola particular. Entretanto, notam-se sinais de crise também na escola particular, cujo desempenho tem decaído nos últimos anos. O que mais chama a atenção é que esta queda é maior em regiões mais desenvolvidas e em matemática. Sugere-se que a razão principal seja o instrucionismo comum aos dois sistemas, tendo em vista que se trata da mesma política educacional e dos mesmos professores. Possivelmente, a maior diferença é que a escola particular é gerida pela iniciativa privada com base na pressão do mercado e dos pais dos alunos, dessa forma seu desempenho, mesmo não sendo aceitável, é mais elevado (DEMO, 2007).

Os resultados de um estudo sobre o desenvolvimento da leitura (BICALHO; ALVES, 2010) foram ao encontro aos achados apresentados na tabela 174. Os autores, compararam o desempenho de escolares de uma escola pública e uma privada em teste de nomeação seriada rápida obtendo resultados inferiores no primeiro grupo. De acordo com Stivanin e Scheuer (2005), a habilidade de processar símbolos visuais rapidamente é usualmente avaliada por intermédio de tarefas de nomeação automatizada rápida. Avalia-se, nessas tarefas, o tempo gasto pelo indivíduo para nomear uma série de estímulos visuais familiares: cores, letras, dígitos e objetos – o mais rápido possível. Uma vez que a rapidez é também um fator importante para

a leitura textual fluente, não é surpreendente que o desempenho em tarefas de nomeação automatizada rápida correlacione-se com o desempenho em medidas de leitura fluente de textos.

Comparando as habilidades de leitura e de matemática, existe uma relação direta entre elas, pois ambas são linguagens representadas por símbolos com pouca ou nenhuma relação com as situações que as descrevem. Assim, por exemplo, o uso da letra “a” ou do número “4” estabelece uma representação simbólica para ambos os casos sem que haja uma representação específica. Estes dois símbolos (letras ou números) têm estruturas e necessitam de uma sequência para serem utilizados, requerem também facilidade verbal para uma aprendizagem e memorização (LIMA, 2009).

Essa relação pode justificar o comprometimento dessas duas habilidades, leitura e matemática neste estudo, com maior prejuízo nos alunos do ensino público entre aqueles que foram apontados como sendo de risco para dislexia.

Ainda corroborando com os achados, Haase et. al. (2011, p. 269) reconhecem o potencial comórbido entre a dificuldade de leitura e a dificuldade de cálculo, apontando o desempenho de consciência fonêmica e memória de trabalho que se mostram deficitários em disléxicos como “preditivos do desempenho em aritmética”.

Comparando o desempenho dessas habilidades entre alunos do 1º e 2º ano, na matemática, tanto no ensino público como no privado houve diferença significativa nos resultados interescolas que apresentaram pontuação mais elevada nos escolares do 2º ano. Com relação à leitura ocorreu o mesmo apenas nas escolas do ensino particular, apontado diferença não significativa entre os anos/séries no desempenho dos escolares de escola pública.

4.3.4 Caracterização dos escolares identificados como de risco para a dislexia considerando cada item do questionário

A tabela 175 apresenta a distribuição da frequência de respostas pela escala Likert por item. Quando o valor de “p” for significativo indica que a proporção entre as categorias Likert diferem em relação a frequência de ocorrência.

Para fins de descrição e melhor visualização da tendência, as respostas assinaladas pelos participantes como “discordo totalmente” e “discordo” foram somadas e classificadas como “discordo”; as respostas marcadas como “nem concordo, nem discordo” foram apresentadas como “neutro” e aquelas marcadas como “concordo” e “concordo totalmente” estão somadas e exibidas como “concordo” na tabela abaixo.

As respectivas questões, às quais cada número se refere (q), estão disponíveis na versão final do questionário. Para apresentação dessa tabela as escalas dos itens não foram invertidos, portanto a resposta “concordo” não necessariamente significa menor risco para a dislexia (APÊNDICE H).

Tabela 175 - Distribuição de frequência absoluta (N) e relativa (%) da escala Likert das questões do instrumento de avaliação por item

		ESCALA LIKERT						
		DISCORDO		NEUTRO		CONCORDO		
Categoria	Questões	N	%	N	%	N	%	p-valor
LO	q1	60	26,1	56	24,3	114	49,6	<0,001*
	q2	93	40,4	31	13,5	106	46,1	0,131
	q3	72	31,3	56	24,3	102	44,4	<0,001*
	q4	98	42,6	69	30	63	27,4	<0,001*
	q5	52	22,6	58	25,2	120	52,2	<0,001*
	q6	157	68,2	36	15,7	37	16,1	<0,001*
	q7	131	57	40	17,4	59	25,6	<0,001*
	q8	110	47,8	58	25,2	62	26,9	<0,001*
HPA	q9	86	37,4	64	27,8	80	34,8	<0,001*
	q10	69	30	43	18,7	118	51,3	<0,001*
	q11	96	41,7	56	24,3	78	33,9	<0,001*
	q12	103	44,8	64	27,8	63	27,4	<0,001*
	q13	162	70,4	45	19,6	23	5	<0,001*
	q14	43	18,7	36	15,7	151	65,7	<0,001*
	q15	108	46,9	27	11,7	95	41,3	0,002*
	q16	133	57,8	26	11,3	71	30,9	<0,001*
LE	q17	40	17,4	27	11,7	163	70,9	<0,001*
	q18	25	5,9	23	10	182	79,1	<0,001*
	q19	124	53,9	32	13,9	74	32,2	<0,001*
	q20	158	68,6	21	9,1	51	22,1	<0,001*
	q21	23	5	19	8,3	188	81,7	<0,001*
	q22	19	8,2	16	7	195	84,8	<0,001*
	q23	27	11,8	29	12,6	174	75,6	<0,001*
	q24	54	23,5	33	14,3	143	62,2	<0,001*
ES	q25	42	18,2	44	19,1	144	62,6	<0,001*
	q26	33	14,4	43	18,7	154	66,9	<0,001*
	q27	27	11,7	52	22,6	151	65,7	<0,001*
	q28	168	73	36	15,7	26	11,3	<0,001*
	q29	150	65,2	43	18,7	37	16,1	<0,001*
	q30	179	77,8	33	14,3	18	7,8	<0,001*
	q31	34	14,8	34	14,8	162	70,45	<0,001*
	q32	32	13,9	31	13,5	167	72,6	<0,001*
MA	q33	94	40,9	35	15,2	101	43,9	0,022*
	q34	69	30	47	20,4	114	49,6	<0,001*
	q35	46	20	37	16,1	147	63,9	<0,001*
	q36	57	24,8	27	11,7	146	63,5	<0,001*
	q37	75	32,7	50	21,7	105	45,7	0,053
	q38	38	16,5	31	13,5	161	70	<0,001*
	q39	38	16,6	40	17,4	152	66,1	<0,001*
	q40	145	63,1	36	15,7	49	21,3	<0,001*
	q41	23	9,6	55	23,9	153	66,5	<0,001*
	q42	32	14	53	23	145	63	<0,001*
	q43	55	23,9	44	19,1	131	56,9	<0,001*
	q44	24	10,4	33	14,3	173	75,2	<0,001*
	q45	69	30	54	23,5	107	46,5	<0,001*
	q46	73	31,7	43	18,7	114	49,6	<0,001*
	q47	86	37,3	28	12,2	116	50,4	<0,001*
	q48	104	45,2	35	15,2	91	39,6	0,077
	q49	67	29,1	25	10,9	138	60	<0,001*
	q50	154	67	36	15,7	40	17,4	<0,001*
	q51	155	67,4	33	14,3	42	18,3	<0,001*
	q52	154	67	41	17,8	35	15,3	<0,001*
	q53	158	68,7	37	16,1	35	15,2	<0,001*
	q54	187	81,3	27	11,7	16	7	<0,001*
	q55	189	82,1	26	11,3	15	6,5	<0,001*
	q56	192	83	21	9,1	17	7,4	<0,001*

AM	q57	139	60,5	39	17	52	22,6	<0,001*
	q58	88	38,3	36	15,7	106	46,1	0,018*
	q59	28	12,1	44	19,1	158	68,7	<0,001*
	q60	77	33,5	46	20	107	46,5	0,001*
	q61	124	53,9	44	19,1	62	27	<0,001*
	q62	69	30	53	23	108	47	<0,001*
	q63	83	36,1	47	20,4	100	43,5	0,565
	q64	80	34,8	41	17,8	109	47,4	0,001*
ACA	q65	38	16,5	57	24,8	135	58,7	<0,001*
	q66	49	21,3	40	17,4	141	61,3	<0,001*
	q67	21	9,1	16	7	193	83,9	<0,001*
	q68	24	5,4	46	20	160	69,6	<0,001*
	q69	117	50,9	36	15,7	77	33,5	0,002*
	q70	60	26,1	40	17,4	130	56,5	<0,001*
	q71	75	32,6	65	28,3	90	39,1	<0,001*
	q72	91	39,6	38	16,5	101	43,9	0,223
	q73	126	54,8	31	13,5	73	31,7	<0,001*
	q74	20	8,7	32	13,9	178	77,3	<0,001*
	q75	53	23,1	28	12,2	149	64,8	<0,001*
	q76	40	17,4	68	29,6	122	53,1	<0,001*
	q77	104	45,3	48	20,9	78	33,9	0,006*
	q78	38	16,6	16	7	176	76,5	<0,001*

Nota: * p-valor $\leq 0,05$ indica diferença significativa na distribuição de proporção entre as categorias pelo teste do Qui-quadrado.
[†] questões com escala invertida.

Legenda: LO: "Linguagem Oral"; HPA: "Habilidades Predictoras da Alfabetização"; LE: "Leitura"; ES: "Escrita"; MA: "Matemática"; AM: "Aspectos Motores"; ACA: "Aspectos Comportamentais e Atencionais".

Com relação à frequência de ocorrência, apenas cinco itens não apresentaram diferença significativa na distribuição: q2: "Apresenta trocas de sons na fala?"; q37: "Apresenta escrita 'espelhada'?", q48: "Escreve e lê numerais na ordem de unidades?", q63: "As letras têm tamanho desproporcional?" e q72: "Apresenta comportamento agitado durante a aula?".

Considera-se, dessa forma, que essas questões podem não ser fundamentais para identificação do risco para dislexia ou que deveriam ter sido apresentadas de outra forma.

De acordo com o parágrafo supracitado é confirmado por vários autores que a presença do item "q2" ("Apresenta trocas de sons na fala?") é indispensável num questionário que investiga a dislexia; porém, não foi observada diferença significativa na análise estatística. Esse achado pode ser explicado pela idade do escolar avaliado, pois possivelmente as alterações de fala tenham ocorrido e persistido por algum tempo ainda no período pré-escolar, mas tenham sido superadas no Ensino Fundamental havendo o histórico de alterações na fala.

Apesar da possibilidade de ajustar a questão modificando-a para "Apresentou trocas persistentes de sons na fala no período pré-escolar?"; isso não garantiria uma resposta fidedigna por parte do professor, que provavelmente não terá dados sobre a história desse escolar.

Dessa forma, é importante que análises paralelas e qualitativas de cada item sejam realizadas possibilitando discussões diversificadas considerando o contexto estudado. A "q48" ("Escreve e lê numerais na ordem de unidades?"), por exemplo, apontou que 83,9% dos participantes discordaram que os escolares avaliados estejam totalmente aptos a escreverem

numerais na ordem de unidades. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular: “a leitura, escrita e comparação de números naturais até 100 é prevista como “objeto de conhecimento” para o 1º ano do Ensino Fundamental I” (BRASIL, 2019, p.278), sugerindo que os escolares desse estudo, apontados como tendo risco para dislexia, estão aquém do esperado para sua faixa etária e ano escolar apesar (uma vez que possuem dificuldades na escrita de unidades numéricas), mais uma vez, da análise estatística quantitativa não ter apresentado diferença significativa na distribuição da escala.

Tratando dos itens que registraram diferença significativa na escala Likert estão elencados abaixo os apontamentos mais expressivos dos participantes, em cada categoria, de acordo com o assinalado no questionário. Os itens grifados foram considerados pela análise estatística os mais significativos para cada categoria.

• **Categoria 1: “Linguagem Oral”:**

- 16,1 % identificavam e produziam rimas nas palavras (q6)
- 25,6 % identificavam e produziam palavras que se iniciam com o mesmo som (q7)
- 26,9 % conseguiam expressar claramente os pensamentos (q8)
- 34,8 % recontavam uma história ou situação de vida diária respeitando a sequência dos fatos (q9)
- 44,4 % apresentavam vocabulário restrito para a idade (q3)
- 52,2% tinham facilidade para nomear objetos/pessoas

Na categoria Linguagem Oral, o único item que apresentou frequência de ocorrência maior que 50% entre os participantes (52,2%) foi “Tem facilidade para dar nome a objetos e/ou pessoas”(q5).

O sistema alfabético de escrita associa um componente auditivo fonêmico a um componente visual gráfico e para a compreensão do princípio alfabético são necessários três fatores: a consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas; o conhecimento de que essas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas e a ciência das regras de correspondência entre grafemas e fonemas; o que coloca a consciência fonológica como indispensável no desenvolvimento da leitura e da escrita (BARRERA; MALUF, 2003; GINDRI; KESKE-SOARES; MOTA, 2007) .

Atividades como rima e aliteração exigem atenção para os aspectos fonológicos da língua. Segundo Hawelka, Gagl e Wimmer (2010) crianças com dislexia e com alterações no

processamento fonológico apresentam dificuldades com a manipulação de sons, o que pode ser observado nos resultados acima apresentados.

Disléticos apresentam alterações no processamento da linguagem, isso significa que têm dificuldade em traduzir a linguagem ouvida ou lida para o pensamento, ou o pensamento para a linguagem falada ou escrita (SILVA, 2009). Segundo Capellini e Salgado (2003) apresentam também dificuldades na habilidade narrativa, que são detectadas primeiramente pelos professores em situação de sala de aula e se manifestam quanto à capacidade de desenvolver a temática textual, manter a coerência em suas narrativas e utilizar as ligações coesivas para estabelecer conexões entre as frases que, geralmente, influenciam a contagem, a recontagem e a compreensão de histórias (CAPELLINI, SALGADO, 2003).

Os dados obtidos nos questionários confirmaram a dificuldade que os escolares considerados com sinais de risco para dislexia demonstraram na emissão da linguagem oral tanto ao recontar uma história quanto para expressar os pensamentos indo ao encontro aos achados da literatura.

Com relação ao vocabulário reduzido, Telles (2004) referiu que “a capacidade de compreensão leitora está fortemente relacionada com a compreensão da linguagem oral, com o possuir um vocabulário oral rico e com a fluência e correção leitora” o que corrobora com os resultados rebaixados encontrados neste item.

Dentre as principais manifestações encontradas nos disléticos, cerca de 90% são identificadas no período em que ocorre o processo de alfabetização, o que muitas vezes torna o diagnóstico tardio, porém, o transtorno fonológico pode ser identificado na pré-escola e diversos estudos internacionais classificam esse sinal como o principal para identificar escolares de risco para a dislexia (FLETCHER; VAUGHN, 2009; SAVILL; THIERRY, 2011; MACOIR; FOSSARD; SAINT-PIERRE; AUCLAIR-OUELLET, 2012).

• **Categoria 2: “Habilidades Preditoras da Alfabetização”**

- 5% conseguiam dizer os dias da semana e meses do ano (q13)
- 27,4% apresentavam noção temporal (q12)
- 30,9% escreviam o nome completo (q16)
- 33,9% têm noção espacial (em cima/embaixo, direita/esquerda) (q11)
- 46,9% não nomeavam todas as letras do alfabeto em ordem aleatória (q15)
- 70,9% demoravam para finalizar as atividades propostas (q17)
- 79,1% apresentavam dificuldade para realizar tarefas que envolvem a escrita (q18)

Sobre as Habilidades Predictoras da Alfabetização, os dados mais positivos com relação aos itens que compõem a categoria apontaram que 51,3% dos escolares nomeiam cores e formas geométricas simples (q10) e 65,7% diferencia letras de números (q14).

De acordo Coelho (2012) indivíduos com dislexia apresentam dificuldades em armazenar e recuperar nomes, palavras, objetos, sequências ou fatos passados, como, por exemplo: letras do alfabeto, dias da semana, meses do ano, datas, horários; além de não conseguirem orientar-se no espaço sendo, às vezes, incapazes de distinguir a direita da esquerda. O autor apontou, ainda, prejuízos na orientação tempo-espacial e lateralidade que vem ao encontro aos achados do estudo, no qual o comprometimento destas habilidades estão evidentes.

Com relação à nomeação das letras do alfabeto, Adam (1990) referiu que o conhecimento do nome das letras na pré escola é um forte preditor do futuro desempenho na leitura já que indicia o início da aquisição do princípio alfabético, uma das competências essenciais para aprender a ler. Como observou-se na população deste estudo 46,9% apresentaram prejuízos nesta habilidade.

Os participantes apontaram que 70,9% dos escolares demoravam para finalizar as atividades. Com base nos sinais de risco para a dislexia, pesquisadores identificaram cinco componentes essenciais necessários para o sucesso da aprendizagem da leitura em crianças da pré-escola: a consciência fonológica, conhecimento dos fonemas, fluência, vocabulário e compreensão, sendo este o caminho para uma leitura fluente e para a compreensão de textos (WANZEK; VAUGHN, 2008). Pré-escolares que apresentam comprometimento nessas habilidades, como os identificados neste estudo, possivelmente demandaram um maior tempo para realizarem as atividades escolares quando comparados aos seus pares.

• Categoria 3: “Leitura”

- 7,8 % compreendiam o texto após fazerem leitura silenciosa (q30)
- 22,1 % conseguiam ler palavras compostas por sílabas simples (q20)
- 75,6 % tinham dificuldade para associar a letra ao som correspondente (q23)
- 81,7 % apresentavam lentidão na leitura de palavras (q21)
- 84,8 % apresentavam lentidão na leitura de frases (q22)

A dislexia do desenvolvimento é caracterizada pelo prejuízo em leitura de palavras simples, frequentemente envolvendo déficits na decodificação fonológica e soletração, que acomete indivíduos sem deficiência sensoriais, isentos de comprometimento emocional significativo e com oportunidades educacionais adequadas (SNOWLING, STACKHOUSE,

2004). Crianças com transtornos de aprendizagem já alfabetizadas apresentam frequentemente velocidade de leitura lenta com pouca ou nenhuma compreensão do material lido (SEMRUD-CLIKEMAN et al., 2000).

Reconhecer as palavras de maneira rápida, isto é, de forma automatizada, favorece a compreensão da leitura, uma vez que a atenção e o esforço cognitivo do escolar são dirigidos à reflexão do que está escrito e não ao processo de conversão grafo fonêmica (CORREA; RAMIRES, 2015). Uma vez que indivíduos com dislexia apresentam comprometimento na consciência fonológica ocorre uma redução de velocidade no acesso às representações sonoras de cada grafema no momento da decodificação, resultando no prejuízo nesta habilidade.

Vários autores concordam que a lentidão na execução das tarefas, observada em várias provas (leitura oral de texto, escrita de palavras), são sinais indicativos de dislexia (GERBER, 1996; HUMPHREYS; KAUFMANN; GALABURDA, 1990).

• **Categoria 4: “Escrita”**

- 63,5 % apresentavam dificuldades para copiar da lousa ou do livro (q36)
- 66,1 % omitiam, adicionavam ou substituíam palavras inteiras ao copiar frases (q39)
- 66,5 % no ditado, confundiam letras auditivamente similares (q41)
- 63 % confundiam letras visualmente parecidas (q42)
- 70% copiavam e/ou escrevem com lentidão (q38)
- 75,2% apresentavam erros significativos na escrita quando comparado aos demais colegas de sala (q44).

Tanto o déficit nas habilidades fonológicas quanto a menor exposição à leitura decorrentes da dislexia são fortes indicadores de que, apesar de ser um distúrbio específico de leitura, a dislexia esteja também associada a problemas com a escrita (AFFONSO, 2011). Em um estudo de caso realizado por Salgado et al. (2006), as autoras verificaram erros mais frequentes tanto em leitura como em escrita de trocas surda/sonoras e transposição silábica e grafêmica, como constatamos nos resultados acima.

Rubino (2008) complementou referindo que escolares com dislexia, além das trocas de letras na escrita e demora para copiar da lousa, como observamos nos achados, apresentam outras manifestações, tais como, desatenção, lentidão na aprendizagem da leitura, desinteresse pelos livros e letra feia. Alguns estudos descreveram ainda alta frequência de erros ortográficos em provas de ditado e redação (ANGELELLI et al., 2004, CARAVOLAS; VOLÍN, 2001, ZORZI; CIASCA, 2009).

Quanto à confusão com letras visualmente parecidas, o processamento visual pode contribuir para erros ortográficos cometidos pelos sujeitos com dislexia, interferindo no acesso ou na recuperação dos detalhes visuais das palavras (TALCOTT, 2000). Tal déficit pode acarretar dificuldades para identificar as letras que são imagens especulares uma da outra (p-d, p-q, p-b, n-u), tanto na leitura como na escrita.

• **Categoria 5: “Matemática”**

- 6,5% liam e escreviam numerais na ordem da centena (q55)
- 7,4% resolviam contas de centenas sem reserva (q56)
- 15,2% resolviam contas de dezenas sem reserva (q53)
- 17,4% faziam cálculos de adição e subtração de unidades mentalmente (q50)
- 29,1% faziam correspondência de número até a quantidade de 1 a 9 (q49)
- 34,6% não sabiam contar até 21 em sequência oralmente (q47)

A criança com dislexia encontrará dificuldades também em matemática, pois também é considerada uma linguagem. Assim, a aprendizagem numérica está fortemente associada a leitura de textos nos casos de resoluções de problemas matemáticos, ou seja, há uma semelhança na linguagem escrita e na matemática, pois a letra é um símbolo e o número é uma representação simbólica. No caso do dislético, geralmente, há falhas nas áreas cerebrais que pertencem à leitura, a escrita, a linguagem e a organização espacial, que incluem os números, gráficos, espaços, símbolos matemáticos e outros (DE CARVALHO, 2017). Vários autores concordam que indivíduos disléticos apresentam comprometimentos na área da matemática (CAPELLINI; GERMANO; PADULA, 2010, RICHARDS et al., 2000, RAMUS, 2004).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular dentre as habilidades esperadas para o escolar do 1º ano do Ensino Fundamental I estão: contar de maneira exata ou aproximada utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos, contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e resolver problemas de adição e de subtração envolvendo números de até dois algarismos; e, para escolares do 2º ano: indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas utilizando calendário, construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente à partir de um número qualquer e resolver problemas de adição e de subtração envolvendo números de até três ordens.

Os dados obtidos nos questionários apontam para o prejuízo que os escolares apresentaram nesta habilidade classificando-os como alguém ao esperado para sua série/ano escolar.

- **Categoria 6: “Aspectos Motores”,**

- 60,5 % não gostam ou evitam desenhar (q57)
- 43,5 % registram as letras em tamanho desproporcional (q63)
- 46,5 % apresentam coordenação motora fina preservada? (q60)
- 58,7 % demonstram dificuldade para fazer o traçado da letra cursiva (q65)
- 68,7 % apresentam coordenação motora global preservada (q59)

Vários autores referiram que escolares com dislexia e TDAH podem apresentar alterações no desenvolvimento motor (CARBONI-ROMÁN, 2006, SOLIVA-VILA; VILARROYA-OLIVER, 2009; FLIERS et al., 2009; TREVISAN; COPPED; CAPELLINI, 2008).

Okuda, Lourencetti, Santos, Padula e Capellini (2011) verificaram déficit específico na coordenação motora fina em escolares com dislexia, particularmente em destreza manual, o que vem ao encontro aos achados encontrados neste estudo. Indivíduos com dislexia podem apresentar déficits em habilidades motoras finas, que ocasionam alterações de traçado de letra e grafia em tarefas de cópia, dificuldades na coordenação bimanual e destreza manual que justificariam a ocorrência da disgrafia nessa população (FUSCO, GERMANO e CAPELLINI, 2015).

- **Categoria 7: “Aspectos comportamentais e atencionais”**

- 33,6 % eram organizados com a carteira e os materiais (q69)
- 56,5 % esqueciam tarefas/letras de músicas e materiais (q70)
- 64,8 % solicitavam a repetição da instrução passada pelo professor (q75)
- 76,5 % frequentemente terminavam as atividades com atraso(q78)
- 77,3 % apresentavam dificuldade em manter a atenção durante as explicações (q74)
- 83,9 % distraiam-se com facilidade (q67)

Com relação à falta de organização com a carteira e com os materiais, estudos apontam que indivíduos com dislexia apresentam inabilidades psicomotoras e desorganização geral; além de confusão com orientações de direita e esquerda; trocas nas ordenações de números e palavras. Problemas emocionais também estão presentes, advindos de um histórico de frustração em relação ao desempenho do escolar (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002; MICO; BARREIRO, 2004; SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004). Estill (2005) completou referindo que essa população pode apresentar alterações de comportamento, tais como agressividade, desinteresse, baixa autoestima e até mesmo condutas opositivas-desafiadoras.

De acordo com Capellini, Tonelotto, Ciasca (2004), para ler a criança deve adquirir certo número de habilidades cognitivas e perceptivo-linguísticas, entre elas está habilidade de focalizar a atenção, a concentração e o seguimento de instruções; aspectos que se mostraram prejudicados novamente, nos resultados deste estudo

É importante ressaltar que dentre esses escolares nem todos apresentam, necessariamente, dislexia. Essas dificuldades podem ser inerentes à inadequação dos métodos de ensino, à instrução escolar inapropriada ou a fatores socioculturais.

Conhecer o desenvolvimento típico da linguagem oral e da escrita possibilita identificar, as reais alterações no desenvolvimento oportunizando um diagnóstico mais efetivo e a adoção de intervenções mais diretas (SNOWLING; HUME, 2012). Como estes sinais podem ser evidenciados em fase pré-escolar e em início da alfabetização, a dislexia pode ser identificada e detectada precocemente indo ao encontro aos achados de estudos internacionais que recomendam o uso de intervenção em crianças de séries iniciais de alfabetização que apresentam os sinais do transtorno (ELBRO; PETERSEN, 2004; AGNEW; DORN; EDEN, 2004)

Apesar da literatura nacional (CAPELLINI, 2006; GINDRI; KESKE-SOARES; MOTA, 2007; CUNHA; CAPELLINI, 2009) e internacional (HAY; ELIAS; FIELDING-BARNESLEY; FREIBER, 2007; RYDER; TUNMER; GREANEY, 2008) apontarem a relação entre as habilidades fonológicas e a aquisição e desenvolvimento da leitura, ainda são escassos na literatura nacional os estudos dedicados à verificação dessas habilidades por meio de protocolos ou avaliações formais na população de escolares em fase inicial de alfabetização.

Uma limitação desse estudo está relacionada ao preenchimento dos questionários pelas participantes, uma vez que apresentaram rasuras e sinais de correções sugerindo possível dificuldade na compreensão de alguns itens, principalmente aqueles apresentados na forma negativa; sendo indicados ajustes em futuras pesquisas.

A tabela 176 permite classificar os indivíduos por níveis. Cada categoria apresenta o mínimo e o máximo de “pontos” que lhe pode ser atribuído de acordo com a opção escolhida na escala, sendo este cálculo realizado por meio da multiplicação do número de questões de cada categoria pelo número um (para se obter o mínimo) ou pelo número cinco (para se obter a máxima). Abaixo do quartil 25th são considerados valores aquém da média; entre os quartis 25th e 75th os valores são considerados dentro do esperado; acima do quartil 75th os valores são considerados além da média.

Tabela 176 - Distribuição do quartil dos escores do instrumento de avaliação por categoria

Componentes (Mim-Max)	Quartis		
	25th	Mediana	75th
LO (9 - 45)	21	25	30
HPA (10 - 50)	21	27	33
LE (13 - 65)	18	26	33
ES (12 - 60)	23	29	34
MA (12 - 60)	20	28	37
AM (9 - 45)	24	29	33
ACA (13 - 65)	31	36	41
Escore total (78 - 390)	165	196	229

Nota: 25th – primeiro quartil (abaixo deste ponto estão representados 25% dos sujeitos da amostra); 75th – terceiro quartil (acima deste ponto estão representados 25% dos sujeitos da amostra); Mediana – segundo quartil 50th (este ponto representa o ponto central da distribuição com 50% do sujeito abaixo e 50% acima); Intervalo Interquartil – intervalo entre o 25th e 75th (este intervalo contém 50% dos sujeitos).

Legenda: Min: escore mínimo; Max: escore máximo; LO: "Linguagem Oral"; HPA: "Habilidades Predictoras da Alfabetização"; LE: "Leitura"; ES: "Escrita"; MA: "Matemática"; AM: "Aspectos Motores"; ACA: "Aspectos Comportamentais e Atencionais".

Tendo como base os resultados apresentados na tabela e considerando a amostra limitada de participantes desse estudo, podemos considerar que os escolares com maior propensão ao risco para dislexia são aqueles que apresentaram pontuação total abaixo de 165; portanto, dentre as 230 questionários preenchidos, é possível identificar os 57 escolares que se classificaram no quartil 25th na análise do score total. Verifica-se, ainda, que as categorias nas quais os escolares apresentaram menor pontuação foram "Leitura" e "Matemática". Estudos posteriores com uma amostra ampliada podem definir a nota de corte com maior precisão.

Os escolares identificados com maior propensão ao risco para dislexia deverão passar por um rastreio e, aqueles que sinalizarem alterações, por uma valiação especializada para o levantamento da hipótese diagnóstica. Paralelamente poderão passar por programas de intervenção pontuais na própria escola, como o RTI, para que por meio de estímulos adequados das habilidades prejudicadas o comprometimento acadêmico possa ser minimizado independente de um diagnóstico.

4.3.5 Confiabilidade da escala

4.3.5.1 Considerando todos os itens do questionário

O coeficiente alfa de Cronbach é uma propriedade inerente do padrão de resposta da população estudada, não uma característica da escala por si só; ou seja, o valor de alfa sofre mudanças segundo a população na qual se aplica a escala (STREINER, 2003). O valor mínimo

aceitável para o alfa é 0,70; abaixo desse valor a consistência interna da escala utilizada é considerada baixa. Usualmente, são preferidos valores de alfa entre 0,80 e 0,90 (STREINER, 2003).

Na estatística de item-total dois dados devem ser considerados para análise. O primeiro é a “correlação total”, que expressa a correlação geral da questão com todas as outras questões. O segundo é a alteração do Cronbach alfa se a questão for excluída.

Considerando o total de 78 itens que compõem o questionário, o valor do alfa Concrach foi de 0,941. Por meio dos resultados obtidos, é possível afirmar que os itens são homogêneos e que a escala mede consistentemente a característica para a qual foi criada (APÊNDICE P).

4.3.5.2 Considerando cada categoria

Nesta etapa foram apresentadas as análises estatísticas individuais relativas a cada categoria do questionário como forma de melhor visualizar o coeficiente alfa de cronbach, a matriz de correlação, a análise fatorial e a análise de componentes principais dentro de uma mesma variável (APÊNDICE Q).

A análise fatorial é uma técnica estatística multivariada utilizada para identificar um número reduzido de fatores latentes a partir de um número de variáveis observadas e correlacionadas. Tem sido um dos procedimentos estatísticos mais comumente utilizados no desenvolvimento, avaliação e refinamento de instrumentos psicológicos (FLOYD; WIDAMAN, 1995). O padrão de carga fatorial determina o fator que tem a maior influência em cada variável. As cargas fatoriais próximas de -1 ou 1 indicam que o fator influencia fortemente a variável.

Quando não é clara a interpretação dos fatores extraídos utilizando-se as cargas fatoriais, ou seja, existindo mais de um fator e a contribuição das variáveis para cada um deles não é suficientemente clara, um procedimento adequado que pode ser utilizado é a rotação dos eixos coordenados (JOHNSON; WICHERN, 2007). O método Varimax é um método de rotação ortogonal, sendo o mais comumente utilizado dentre os métodos ortogonais, que procura minimizar o número de variáveis que apresentam altas cargas em cada fator e que foi utilizado neste estudo.

Analisando os gráficos da matriz de componente rotativa de cada categoria é possível verificar, considerando seus componentes, quais itens poderiam ser excluídos do questionário por apresentarem-se redundantes. É importante frisar que essa análise deve ser feita

relacionando os resultados da análise estatística à uma detalhada análise qualitativa, que, embasada na literatura permite a tomada de decisão quanto à sua retirada do instrumento.

De acordo com King (2001) “no modelo da análise fatorial, há muitas variáveis observadas cujo objetivo é gerar fatores subjacentes não observados (KING, 2001). Ou seja, a principal função das diferentes técnicas de análise fatorial é reduzir uma grande quantidade de variáveis observadas em um número menor de fatores.

Este estudo não teve como pretensão alcançar o número ideal participantes recomendável por variável (1560, sendo 20 por variável) para excluir os itens indicados na análise fatorial, sendo este um objetivo para pesquisas futuras; ainda assim, julgou-se importante explicitar os dados obtidos.

Se o questionário sofresse as alterações sugeridas baseada no número atual de participantes, considerando a análise atual seriam excluídos 35 itens, sendo, por categoria: LO (N=2), HPA (N=2), LE (N=4), ES, (N=8), MA (N=7), AM (N=4) e ACA (N=8) conforme apresentado no Apêndice R.

As limitações observadas nesse estudo foram: dificuldade de acesso direto aos professores para apresentação da pesquisa modificando a forma da coleta de dados; quantidade reduzida de participantes dificultando a definição precisa da nota de corte; dificuldades no preenchimento do questionário principalmente nas questões negativas e número elevado de perguntas no instrumento. Futuramente pretende-se realizar a validação do instrumento aqui construído e aplicado confrontando os dados obtidos nos questionários com resultados advindos de testes já padronizados para rastreio dos escolares com sinais de risco para dislexia.

5 CONCLUSÃO

Há décadas questionários são amplamente utilizados em países da Europa e dos Estados Unidos como forma de rastrear os problemas de aprendizagem precocemente possibilitando uma intervenção específica por meio da estimulação das habilidades prejudicadas minimizando as possíveis consequências do fracasso escolar. Tais instrumentos, além de auxiliar no diagnóstico permitem um redirecionamento do olhar pedagógico modificando a atuação do educador frente a um escolar com transtorno.

No estudo 1 foi possível realizar a construção da primeira versão do questionário para identificação precoce dos sinais de risco para dislexia por meio da definição das categorias e dos itens que compuseram o instrumento. A validação de conteúdo por juízes e o estudo piloto apontaram as falhas no instrumento possibilitando que os ajustes necessários fossem realizados para a apresentação da versão final.

No estudo 2 foi possível verificar a aplicabilidade do questionário elaborado no Estudo 1 por meio da aplicação do instrumento em professores do 1º e 2º ano do ensino fundamental I, permitindo a caracterização da população considerada de risco para dislexia e evidenciando que:

- professores de escolas particulares indicaram um maior número de escolares de risco para dislexia do que os professores das escolas públicas;
- a maioria dos escolares apontados como sendo de risco para a dislexia era do sexo masculino e estava na faixa etária de “6 anos e 7 meses” a “6 anos e 11 meses”;
- as categorias de “leitura” e “escrita” não apresentaram progresso significativo entre os escolares do 1º e do 2º ano no escore geral
- as categorias “Linguagem oral”, “Habilidades Predictoras da alfabetização” e “Matemática” mostraram-se mais prejudicadas nos escolares do ensino público e a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais” nos escolares do ensino privado;
- as categorias “Linguagem Oral”, “Habilidades Predictoras da Alfabetização” e “Aspectos Comportamentais e Atencionais” apresentaram-se menos comprometidas nos escolares do sexo feminino.
- escolares de escola privada apresentaram menor risco para dislexia nas habilidades de “Leitura” e “Matemática” quando comparados com escolares de escola pública.

Ao final dessa pesquisa concluímos que o questionário elaborado no Estudo 1 pode ser considerado adequado para aplicação e utilização em contexto educacional, porém novos estudos precisam ser aplicados numa amostra maior a fim de mensurar as propriedades

psicométricas de validade e confiabilidade do instrumento para que possa ser usado com outros objetivos. É importante destacar que o questionário elaborado nesta pesquisa não deve ser utilizado de forma isolada para fins diagnósticos ou prognóstico.

6 REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager. Beginning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman. **Inc. ED**, v. 317, p. 950, 1990.
- ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AFFONSO, Maria José Cicero Oger et al. Avaliação de escrita na dislexia do desenvolvimento: tipos de erros ortográficos em prova de nomeação de figuras por escrita. **Revista Cefac**, v. 13, n. 4, p. 628-635, 2011.
- AGNEW, John A.; DORN, Courtney; EDEN, Guinevere F. Effect of intensive training on auditory processing and reading skills. **Brain and language**, v. 88, n. 1, p. 21-25, 2004.
- ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; COLUCI, Marina Zambon Orpinelli. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, p. 3061-3068, 2011.
- ALVES, Débora Cristina. **Caracterização de crianças com dislexia com e sem transtornos de déficit de atenção/hiperatividade**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- ALVES, Luciana Mendonça; MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone. Dislexia: novos temas, novas perspectivas. **Rio de Janeiro: Wak Editora**, 2011.
- ALVES, Luciana Mendonça; RIBEIRO, Mônica Moraes. Desempenho em memória de trabalho em escolares com e sem queixas de alterações de aprendizagem [http://dx. doi. org/10.15601/1983-7631/rt. v4n6p54-65](http://dx.doi.org/10.15601/1983-7631/rt.v4n6p54-65). **Revista Tecer**, v. 4, n. 6, p. 54-65, 2011.
- ALVES, Rauni Jandé Roama et al . Identifying Signs of Dyslexia Test: Evidence of Criterion Validity. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto , v. 28, e2833, 2018 .
- ALVES, Rauni Jandé Roama et al. Teste para Identificação de Sinais de Dislexia: processo de construção. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 32, n. 3, p. 383-393, 2015.
- AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia; MACEDO, Lúcia. A arte de fazer questionários. **Porto, Portugal: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto**, 2005.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: texto revisado (DSM-IV-TR)**. Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre. Artmed, 2014.
- ANDERSON, K. L.; SMALDINO, J. J. Children's home inventory of listening difficulties (CHILD). **Educational Audiology Review**, v. 17, n. 3, 2000.

ANDERSON, K.; MATKIN, N. H. Screening Instrument for Targeting Educational Risk (SIFTER). Tampa FL: Educational Audiology Association; 1998; Apud Bellis TJ. Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting: from science to practice. 2011.

ANDERSON, Karen L.; SMALDINO, J. Listening Inventory For Education. **Tampa, FL: Educational Audiology Association**, 1998.

ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desenvolvimento de ferramentas pedagógicas para identificação de escolares de risco para a dislexia. **Revista psicopedagogia**, p. 14-28, 2011.

ANDRADE, Olga Valéria; ANDRADE, Paulo Estêvão; CAPELLINI, Simone Aparecida. Identificação precoce do risco para transtornos da atenção e da leitura em sala de aula. **Psicologia: teoria e pesquisa**, p. 167-176, 2013.

ANGELELLI, Paola et al. Characteristics of writing disorders in Italian dyslexic children. **Cognitive and Behavioral Neurology**, v. 17, n. 1, p. 18-31, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA – ABD - (2018). Estatísticas 2013-2018. Recuperado em 26 março 2020 de <http://www.dislexia.org.br/estatisticas-2013-2018>.

BABBIE, Earl. The practice of social research. Nelson Education, 2015.

BADDELEY, Alan. The episodic buffer: a new component of working memory?. **Trends in cognitive sciences**, v. 4, n. 11, p. 417-423, 2000.

BADDELEY, Alan D.; HITCH, Graham. Working memory. The psychology of learning and motivation. **New York, NY: Academicp**, 1974.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Ed. UFSC, 2008.

BARBOSA, Thais et al. Executive functions in children with dyslexia. **Arquivos de neuro-psiquiatria**, v. 77, n. 4, p. 254-259, 2019.

BARON-COHEN, Simon et al. Psychological markers in the detection of autism in infancy in a large population. **The British Journal of Psychiatry**, v. 168, n. 2, p. 158-163, 1996.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BELINTANE Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**. v. 32, n. 2, p. 261-277, 2006.

BETOURNE, Lori S.; FRIEL-PATTI, Sandy. Phonological processing and oral language abilities in fourth-grade poor readers. **Journal of Communication Disorders**, v. 36, n. 6, p. 507-527, 2003.

BELTRAME, Thais Silva et al. Prevalência do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação em uma amostra de crianças brasileiras/Prevalence of Developmental Coordination Disorder in a sample of Brazilian children. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, n. 1, 2017.

BICALHO, Lorena Gabrielle Ribeiro; ALVES, Luciana Mendonça. A nomeação seriada rápida em escolares com e sem queixas de problemas de aprendizagem em escola pública e particular. **Rev CEFAC**, v. 12, n. 2, p. 608-16, 2010.

BISQUERRA, R.; SARRIERA, J. C.; MARTINÉZ, F. Introdução à estatística: Enfoque informático com o pacote estatístico SPSS (Fátima Murad, Trad.). **Porto Alegre: Artmed.(Obra original publicada em 2004)**, 2004.

BISHOP, Dorothy VM. The role of genes in the etiology of specific language impairment. **Journal of Communication Disorders**, v. 35, n. 4, p. 311-328, 2002.

BODER, Elena. Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 15, n. 5, p. 663-687, 1973.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini et al. Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 245-252, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 1 versão. Brasília, 2015. P.278. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/SEB, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 de fevereiro de 2020.

BRODY, Charles J.; DIETZ, Jörg. On the dimensionality of two-question format Likert attitude scales. **Social Science Research**, v. 26, n. 2, p. 197-204, 1997.

BURNS, Nancy; GROVE, Susan K. The practice of nursing research. **Conduct, critique & utilization**, 3rd. Philadelphia: Saunders Company; 1997.

BYRNE, Brian; FIELDING-BARNSLEY, Ruth. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 313, 1989.

CABELL, Sonia Q. et al. Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 26, n. 1, p. 1-14, 2011.

CAÇOLA, Priscila et al. Children with developmental coordination disorder demonstrate a spatial mismatch when estimating coincident-timing ability with tools. **Research in developmental disabilities**, v. 48, p. 124-131, 2016.

CALDONAZZO, Anelise et al. Desempenho na resolução de problemas envolvendo o conceito aditivo em sujeitos com dislexia do desenvolvimento. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 23, n. 71, p. 116-123, 2006.

CAMPBELL, Donald J. Task complexity: A review and analysis. **Academy of management review**, v. 13, n. 1, p. 40-52, 1988

CANHOTA, Carlos. Qual a importância do estudo piloto. **Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica**. Lisboa: APMCG, p. 69-72, 2008.

CAPELLINI, S. A. Neuropsicologia da dislexia. **Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens**. São Paulo: Memmon Edições Científicas, p. 162-79, 2006.

CAPELLINI, Simone Aparecida. Editorial II. **Revista CEFAC**. v. 9. 2007.

CAPELLINI, Simone et al. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura: estudo preliminar com escolares de 1º ano escolar. *Revista Psicopedagogia*, v. 26, n. 81, p. 367-375, 2009.

CAPELLINI, Simone Aparecida. Dificuldades de aprendizagem. GERMANO, Giseli Donadon; PINHEIRO, Fábio Henrique; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem: olhar multidisciplinar**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

CAPELLINI, Simone Aparecida et al. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 2, p. 114-119, 2007.

CAPELLINI, Simone Aparecida et al. Desempenho em consciência fonológica, memória operacional, leitura e escrita na dislexia familiar. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 19, n. 4, p. 374-380, 2007.

CAPELLINI, Simone Aparecida et al. Eficácia do programa de remediação fonológica em escolares com distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem. 2001.

CAPELLINI, Simone Aparecida et al. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, 2004.

CAPELLINI, Simone Aparecida; CÉSAR, Alexandra Beatriz Portes de Cerqueira, GERMANO, Giseli Donadon. Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura – IPPL. 1ª ed. Ribeirão Preto: Booktoy; 2017.

CAPELLINI, Simone Aparecida; CIASCA, Sylvia Maria. Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Temas Desenvolv**, v. 8, n. 48, p. 17-23, 2000.

CAPELLINI, Simone Aparecida; NAVAS, Ana L. G. P. Questões e desafios atuais na área da aprendizagem e dos distúrbios de leitura e escrita. **Dislexia e outros distúrbios da leitura e escrita: letras desafiando a aprendizagem**. 2ª ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, p. 13-24, 2009.

CAPELLINI, Simone Aparecida; OLIVEIRA, Adriana Marques de; PINHEIRO, Fábio Henrique. Eficácia do programa de remediação metafonológica e de leitura para escolares com dificuldades de aprendizagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 16, n. 2, p. 189-197, 2011.

CAPELLINI, Simone Aparecida; SALGADO, Cintia A. Avaliação fonoaudiológica do distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos, diagnóstico diferencial e manifestações clínicas. **Distúrbio de aprendizagem: Proposta de avaliação interdisciplinar**, p. 141-164, 2003.

CAPELLINI, Simone Aparecida.; SMYTHE, Ian. Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-linguísticas: livro do profissional e do professor. Marília: Fundepe, 2008.

CAPELLINI, Simone Aparecida; SOUZA, Aline Viganô. Avaliação da função motora fina, sensorial e perceptiva em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Sennyey AL, Capovilla FC, Montiel JM. Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação. São Paulo: Artes Médicas**, p. 55-64, 2008.

CAPELLINI, Simone Aparecida; TONELOTTO, Josiane Maria de Freitas; CIASCA, Sylvia Maria. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 79-90, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra et al. **Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções**. 2000. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo (USP). Instituto de Psicologia.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; DIAS, Natália Martins. Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 9, n. 2, p. 135-144, 2008.

CAPOVILLA, Alessandra Seabra; CAPOVILLA, Fernando C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 13, n. 1, p. 07-24, 2000.

CAPOVILLA, Alessandra G. Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Etiologia, avaliação e em intervenção em dislexia do desenvolvimento. **Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar**, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuso Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 2007.

CARAVOLAS, Markéta; VOLÍN, Jan. Phonological spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: the case of Czech. **Dyslexia**, v. 7, n. 4, p. 229-245, 2001.

CARBONI ROMÁN, A. et al. Bases neurobiológicas de las dificultades de aprendizaje. **Revista de neurología**, 2006.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. Entrada na escola, saída da escrita. 1991.

CATTS, Hugh W. et al. Early identification of reading disabilities within an RTI framework. **Journal of learning disabilities**, v. 48, n. 3, p. 281-297, 2015.

CATTS, Hugh W. et al. Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children A Research-Based Model and Its Clinical Implementation. **Language, speech, and hearing services in schools**, v. 32, n. 1, p. 38-50, 2001.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de avaliação interdisciplinar**. Casa do Psicólogo, 2003.

CIELO, Carla Aparecida. A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. **Letras de hoje**, v. 33, n. 4, 1998.

CIRINO, Paul T. et al. A framework for executive function in the late elementary years. **Neuropsychology**, v. 32, n. 2, p. 176, 2018.

COELHO, Diana Tereso. Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia. **Perspect. Sociológicas e Educ. em Estud. da Criança As marcas das dialogicidades lusobrasileira**, p. 565-581, 2012.

COELHO, Cláudia Carvalho. **O percurso escolar dos alunos disléxicos**. 2012. Tese de Doutorado.

COGAN, Pauline M.; FULLER, Ray. 10 The Development of the Trinity Early Screening Test for Dyslexia (TEST-D). **Learning to Read and Reading to Learn**, p. 85, 2012.

COGO-MOREIRA, Hugo et al. EACOL (Scale of Evaluation of Reading Competence by the Teacher): evidence of concurrent and discriminant validity. **Neuropsychiatric disease and treatment**, v. 8, p. 443, 2012.

COLTHEART, Max et al. Surface dyslexia. **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, v. 35, n. 3, p. 469-495, 1983.

COLTHEART, Max et al. DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. **Psychological review**, v. 108, n. 1, p. 204, 2001.

CONDEMARÍN, Mabel; BLOMQUIST, Marlys. Dislexia: manual de leitura corretiva. In: **Dislexia: manual de leitura corretiva**. 1988. p. 143-143.

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre et al. Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura e financiamento. 3. Ed. São Paulo: Hucitec: Abrasco, 1999.

CORREA, J.; RAMIRES, G. Fluência de leitura: o que, por que e para que In: R. Mousinho, L. M. Alves & S. A. Capellini (Orgs.) **Dislexia: Novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2015.

CORSO, Helena Vellinho et al. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 21-29, 2013.

COSTA, Hugo Câmara et al. Emergent literacy skills, behavior problems and familial antecedents of reading difficulties: A follow-up study of reading achievement from kindergarten to fifth grade. **Research in developmental disabilities**, v. 34, n. 3, p. 1018-1035, 2013.

COX, Elizabeth A. **An Evaluation of the Psychometric Properties of the Test of Dyslexia and Dysgraphia**. 2002. Tese de Doutorado. University of Tennessee, Knoxville.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura-PROHMELE. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 1, p. 56-68, 2009.

CYBIS, Walter de Abreu. Engenharia de usabilidade: uma abordagem ergonômica. **Florianópolis: Labiutil**, 2003.

CYPEL, S. Funções executivas: seu processo de estruturação ea participação no processo de aprendizagem. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**, 2016.

DA COSTA PINTO, Amâncio. Factores relevantes na avaliação escolar por perguntas de escolha múltipla. 2001.

DALMORO, Marlon; VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas Tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. **Revista gestão organizacional**, v. 6, n. 3, 2014.

DE ASSIS ALVES, Fabiana; MARASSI, Ticiane Bombassaro. Panorama da alfabetização no Brasil. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 3, p. 48-48, 2019.

DE CARVALHO, Ana Maria Pessoa; REIS, Idalci; NORI, Marina Campos. Problemas na educação matemática do ensino fundamental por fatores de dislexia e discalculia. **Vida de Ensino**, v. 2, n. 1, 2017.

DE LIMA, Ricardo Franco et al. Attentional and executive deficits in Brazilian children with developmental dyslexia. **Psychology**, v. 4, n. 10, p. 1, 2013.

DE MATTOS PIMENTA, Maria Alice Parente et al. As dislexias de desenvolvimento: aspectos neuropsicológicos e cognitivos. **Interações**, v. 9, n. 17, p. 109-132, 2004.

DE MICHELI, Denise. **Uso de drogas por adolescentes: adaptação e validação de um instrumento de triagem (DUSI) e estudo das razões do uso inicial**. 2000. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina.

DE OLIVEIRA SCOARIS, Raquel Carmen; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa; FILHO, Ourides Santin. Elaboração e validação de um instrumento de avaliação de atitudes frente ao uso de história da ciência no ensino de ciências. **REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, v. 8, n. 3, p. 8, 2009.

DEMO, Pedro. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 15, n. 55, p. 181-206, 2007.

DESOETE, Annemie. Co-morbidity in mathematical learning disabilities: rule or exception?. **The Open Rehabilitation Journal**, v. 1, n. 1, 2008.

DESROCHES, Amy S.; JOANISSE, Marc F.; ROBERTSON, Erin K. Specific phonological impairments in dyslexia revealed by eyetracking. **Cognition**, v. 100, n. 3, p. B32-B42, 2006.

DEUSCHLE, Vanessa Panda; CECHELLA, Cláudio. O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção. **Revista Cefac**, v. 11, p. 194-200, 2009.

DEVON, Holli A. et al. A psychometric toolbox for testing validity and reliability. **Journal of Nursing scholarship**, v. 39, n. 2, p. 155-164, 2007.

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual review of psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.

DIAMOND, A. Understanding executive functions: What helps or hinders them and how executive functions and language development mutually support one another. **Perspectives on language and literacy**, v. 40, n. 2, p. 7-11, 2014.

DOS REIS TAUCE, Joulilda; STOLTZ, Tania; GABARDO, Cleusa Valério. Caminhos e descaminhos: a trajetória complexa do aluno com AH/SD e Dislexia na escola. **Cadernos de Educação**, n. 44, 2013.

EKLUND, Kenneth Mikael; TORPPA, Minna; LYYTINEN, Heikki. Predicting reading disability: early cognitive risk and protective factors. **Dyslexia**, v. 19, n. 1, p. 1-10, 2013.

ELBRO, Carsten; PETERSEN, Dorthe Klint. Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. **Journal of educational psychology**, v. 96, n. 4, p. 660, 2004.

ELLIS, Andrew W. Leitura. escrita e dislexia: uma análise cognitiva. **Porto Alegre: Artmed**, 1995.

ESTILL, Clélia Argolo. Dislexia, as muitas faces de um problema de linguagem. **Disponível em: http://www.andislexia.org.br/hdl12_1.asp Acesso em**, v. 13, n. 09, 2005.

ETCHEPAREBORDA, M. C. La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. **Rev Neurol Clin**, v. 36, n. 1, p. 13-9, 2003

ETCHEPAREBORDA, M. C.; HABIB, Michel. Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia. **Rev Neurol Clin**, v. 2, n. 1, p. 5-23, 2001.

EUA. Virgínia Department of Education. SD4 - Study of Dyslexia Screening for Kindergartners (SJR 87, 2010). Published: 2011: Senate Joint Resolution 87 (Regular Session, 2010).

FADINI, Cíntia Cristina; CAPELLINI, Simone Aparecida. Eficácia do treinamento de habilidades fonológicas em crianças de risco para dislexia. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 5, 2011.

FARHAT, Faïçal et al. Assessment of physical fitness and exercise tolerance in children with developmental coordination disorder. **Research in developmental disabilities**, v. 45, p. 210-219, 2015.

FAWCETT, Angela; NICHOLSON, R. I. **The dyslexia adult screening test (DAST)**. Pearson, 1998.

FAWCETT, Angela; NICOLSON, Rod. **The Dyslexia Screening Test: Junior (DST-J)**. Harcourt Assessment, 2004.

FAWCETT, Angela; NICOLSON, Rod. **The Dyslexia Screening Test: Secondary (DST-S)**. Harcourt Assessment, 2004.

FEDER, Katya P.; MAJNEMER, Annette. Handwriting development, competency, and intervention. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 49, n. 4, p. 312-317, 2007.

FEIN, D. J. The prevalence of speech and language impairments. **Asha**, v. 25, n. 2, p. 37, 1983.

FELDMAN, Heidi M. Using the language characteristics of clinical populations to understand normal language development. **Pediatric Clinics of North America**, v. 54, n. 3, p. 585-607, 2007.

FIELD, Andy. **Descobrimos a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FINKELSTEIN, L. Widely, strongly and weakly defined measurement. **Measurement**, 34, p. 39-48, 2003.

FINKELSTEIN, Ludwik. Widely-defined measurement—An analysis of challenges. **Measurement**, v. 42, n. 9, p. 1270-1277, 2009.

FISHER, L. Fisher's auditory problems checklist. **Bemidji, MN: Life Products**, 1976.

FISHER, Simon E.; FRANCKS, Clyde. Genes, cognition and dyslexia: learning to read the genome. **Trends in cognitive sciences**, v. 10, n. 6, p. 250-257, 2006.

FLAPPER, Boudien CT; HOUWEN, Suzanne; SCHOEMAKER, Marina M. Fine motor skills and effects of methylphenidate in children with attention-deficit-hyperactivity disorder and developmental coordination disorder. **Developmental medicine and child neurology**, v. 48, n. 3, p. 165-169, 2006.

FLETCHER, Jack M.; VAUGHN, Sharon. Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. **Child development perspectives**, v. 3, n. 1, p. 30-37, 2009.

FLIERS, Ellen et al. ADHD and poor motor performance from a family genetic perspective. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 48, n. 1, p. 25-34, 2009.

FLOYD, Frank J.; WIDAMAN, Keith F. Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. **Psychological assessment**, v. 7, n. 3, p. 286, 1995.

FLUSS, J. et al. Prévalence des troubles d'apprentissages du langage écrit en début de scolarité: l'impact du milieu socioéconomique dans 3 zones d'éducatons distinctes. **Archives de pédiatrie**, v. 15, n. 6, p. 1049-1057, 2008.

FRANÇA, Marcio Pezzini et al. Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 62, n. 2B, p. 469-472, 2004.

FRANCIS, David J. et al. Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. **Journal of Educational psychology**, v. 88, n. 1, p. 3-17, 1996.

FUKUDA, Maryse Tomoko Matsuzawa; CAPELLINI, Simone Aparecida. Programa de intervenção fonológica associado à correspondência grafema-fonema em escolares de risco para a dislexia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, p. 783-790, 2012.

FUKUDA, Maryse Tomoko Matsuzawa; CAPELLINI, Simone Aparecida. Treinamento de habilidades fonológicas e correspondência grafema-fonema em crianças de risco para dislexia. **Revista Cefac**, v. 13, n. 2, p. 227-235, 2011.

FUSCO, Natália; GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. Eficácia de um programa de intervenção percepto-viso-motora para escolares com dislexia. **CoDAS**, v. 27, n. 2, p. 128-134, 2015.

GALLAGHER, Alison; FRITH, Uta; SNOWLING, Margaret J. Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v. 41, n. 2, p. 203-213, 2000.

GARNER Wendell R.; HAKE, Harold W.. The amount of information in absolute judgments. **Psychological Review**. v. 58, n. 6, p. 446-459, 1951.

GERBER, Adele. Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento. 1996.

GERMANO, Gisele Donadon; GIACONI, Catia., CAPELLINI, Simone Aparecida. Opinião de pais e professores sobre aprendizagem: comparação entre escolares brasileiros e italianos com dislexia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOADUIOLOGIA, XXIV, 2016, São Paulo. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia. São Paulo: SBFa, 2016. p.8556.

GIJSEL, Martine AR; BOSMAN, Anna MT; VERHOEVEN, Ludo. Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgments as predictors of early reading in Dutch. **Journal of Learning Disabilities**, v. 39, n. 6, p. 558-571, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GINDRI, Gigiane; KESKE-SOARES, Márcia; MOTA, Helena B. Working memory, phonological awareness and spelling hypothesis. **Pro-fono: revista de atualizacao cientifica**, v. 19, n. 3, p. 313-322, 2007.

GOEZ, Helly; ZELNIK, Nathanel. Handedness in patients with developmental coordination disorder. **Journal of child Neurology**, v. 23, n. 2, p. 151-154, 2008.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DE CASTRO SENA, Maria das Graças. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Autêntica Editora, 2000.

GRANT, Joan S.; DAVIS, Linda L. Selection and use of content experts for instrument development. **Research in nursing & health**, v. 20, n. 3, p. 269-274, 1997.

GREEN, Dido et al. The risk of reduced physical activity in children with probable developmental coordination disorder: A prospective longitudinal study. **Research in developmental disabilities**, v. 32, n. 4, p. 1332-1342, 2011.

GREEN, Jordan R.; MOORE, Christopher A.; REILLY, Kevin J. The sequential development of jaw and lip control for speech. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 2002.

GRIFFO, Clenice et al. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz. 1996.

GUARE, Richard. Context in the development of executive functions in children. **Applied neuropsychology: child**, v. 3, n. 3, p. 226-232, 2014.

GUERRA, Leila Boni. **A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria, modos de fazer**. Enelivros, 2002.

GUILLEMIN, Francis; BOMBARDIER, Claire; BEATON, Dorcas. Cross-cultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. **Journal of clinical epidemiology**, v. 46, n. 12, p. 1417-1432, 1993.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. **Aprendizagem da leitura e da escrita: papel das habilidades metalingüísticas**. Vetor, 2005.

GUNN, Barbara et al. Fostering the development of reading skill through supplemental instruction: Results for Hispanic and non-Hispanic students. **The Journal of Special Education**, v. 39, n. 2, p. 66-85, 2005.

HABIB, Michel. The neurological basis of developmental dyslexia: an overview and working hypothesis. **Brain**, v. 123, n. 12, p. 2373-2399, 2000.

HALPIN, Gerald; HALPIN, Glennelle; ARBET, Scott. Effects of number and type of response choices on internal consistency reliability. **Perceptual and Motor Skills**, v. 79, n. 2, p. 928-930, 1994.

HAMILTON, S. Sutton; GLASCOE, Frances P. Evaluation of children with reading difficulties. **American Family Physician**, v. 74, n. 12, p. 2079-2084, 2006.

HARRISON, Allyson G.; NICHOLS, Eva. A validation of the Dyslexia Adult Screening Test (DAST) in a post-secondary population. *Journal of Research in Reading*, v. 28, n. 4, p. 423-434, 2005.

HAASE, Vitor Geraldi et al. Discalculia e dislexia: semelhança epidemiológica e diversidade de mecanismos neurocognitivos. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**, p. 257-282, 2011.

HAWELKA, S.; GAGL, B.; WIMMER, H. A dual-route perspective on eye movements of dyslexic readers. **Cognition**, v. 115, p. 367-379, 2010.

HAY, Ian et al. Language delays, reading delays, and learning difficulties: Interactive elements requiring multidimensional programming. **Journal of Learning Disabilities**, v. 40, n. 5, p. 400-409, 2007.

HAYNES, Stephen N.; RICHARD, David; KUBANY, Edward S. Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. **Psychological assessment**, v. 7, n. 3, p. 238, 1995.

HELLAND, Turid; PLANTE, Elena; HUGDAHL, Kenneth. Predicting dyslexia at age 11 from a risk index questionnaire at age 5. *Dyslexia*, v. 17, n. 3, p. 207-226, 2011.

HEMPENSTALL, Kerry. The whole language-phonics controversy: An historical perspective. **Educational Psychology**, v. 17, n. 4, p. 399-418, 1997.

HODGE, David R.; GILLESPIE, David. Phrase completions: An alternative to Likert scales. **Social Work Research**, v. 27, n. 1, p. 45, 2003

HODGE, David. R; GILLESPIE, David. Phrase completion scales: A better measurement approach than Likert scales? **Journal of Social Service Research**, v. 33, n. 4, p. 1-12, 2007.

HOROWITZ, S. H.; STECKER, D. Learning Disability Checklist. **National centre for learning disabilities**, NY, 2007.

HUMPHREYS, Peter; KAUFMANN, Walter E.; GALABURDA, Albert M. Developmental dyslexia in women: neuropathological findings in three patients. **Annals of Neurology: Official Journal of the American Neurological Association and the Child Neurology Society**, v. 28, n. 6, p. 727-738, 1990.

JÚNIOR, Severino Domingos da Silva; COSTA, Francisco José. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT–Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, v. 15, n. 1-16, p. 61, 2014.

KEATING, Diane; TURRELL, Gavin; OZANNE, Anne. Childhood speech disorders: Reported prevalence, comorbidity and socioeconomic profile. **Journal of paediatrics and child health**, v. 37, n. 5, p. 431-436, 2001.

KEEGSTRA, A. L. et al. Children with language problems in a speech and hearing clinic: background variables and extent of language problems. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, v. 71, n. 5, p. 815-821, 2007.

KLINE, P. Validity of Psychological Tests. **The Handbook of Psychological Testing**. London, Routledge, p. 15-28, 1995.

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Egerton L. **O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social**. Livraria Pioneira Editôra, Editôra da Universidade de São Paulo, 1969.

LANDERL, Karin; MOLL, Kristina. Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmission. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 51, n. 3, p. 287-294, 2010.

LANDERL, Karin et al. Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles. **Journal of experimental child psychology**, v. 103, n. 3, p. 309-324, 2009.

LEHR, M. A comparative analysis examining the efficacy of whole-language reading instruction and skills-based reading instruction, 1994.

LIMA, K. Dislexia: Práticas para o trabalho do educador, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007.

LOGAN, Julie. Dyslexic entrepreneurs: the incidence; their coping strategies and their business skills. *Dyslexia*, v. 15, n. 4, p. 328-346, 2009.

LONIGAN, Christopher J. et al. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. **Journal of experimental child psychology**, v. 114, n. 1, p. 111-130, 2013.

LOPES-SILVA, Júlia B. et al. What is specific and what is shared between numbers and words?. **Frontiers in psychology**, v. 7, p. 22, 2016.

LOZANO, A.; RAMÍREZ, M.; OSTROSKY-SOLÍS, F. Neurobiología de la dislexia del desarrollo: una revisión. **Rev Neurol**, v. 36, n. 11, p. 1077-82, 2003.

LÚCIO, Patrícia Silva; PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. Escala da avaliação da competência da leitura pelo professor (EACOL)—evidências de validade de critério. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 499-511, 2013.

LUNDBERG, I.; WOLFF, U. DUVAN, dyslexiscreening för unga och vuxna [The Pigeon, dyslexia screening for adolescents and adults]. **Stockholm: Psykologiförlaget**, 2003

LYNN, Mary R. Determination and quantification of content validity. **Nursing research**, 1986.

LYYTINEN, Heikki et al. Developmental pathways of children with and without familial risk for dyslexia during the first years of life. **Developmental neuropsychology**, v. 20, n. 2, p. 535-554, 2001.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Desempenho em tarefas de leitura por meio do modelo RTI: resposta à intervenção em escolares do ensino público. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 89, p. 208-214, 2012.

MACKEY, Alison; GASS, Susan. Common data collection measures. **Second language research: methodology and design**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 43-99, 2005.

MACOIR, Joël et al. Phonological or procedural dyslexia: Specific deficit of complex grapheme-to-phoneme conversion. **Journal of Neurolinguistics**, v. 25, n. 3, p. 163-177, 2012.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. **Departamento de Ciência de Computação e Estatística–Universidade de Santa Catarina. Santa Catarina**, p.1-17, 2012.

MARI, Luca. Notes towards a qualitative analysis of information in measurement results. **Measurement**, 25 (3), p. 183-192, 1999.

MARI, Luca. The meaning of “quantity” in measurement. **Measurement**, v. 17, n. 2, p. 127-138, 1996.

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Intervenção precoce em escolares de risco para a dislexia: revisão da literatura. **Revista CEFAC**, p. 749-755, 2011.

MARTURANO, Edna Maria et al. A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldade escolares. In: **Estudos em saúde mental: 1997**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, 1997. p. 11-48.

MCCARNEY, S. B.; BAUER, A. M. Learning Disability Evaluation Scale: Renormed second edition (LDES-R2). **Missouri: Hawthorne Educational Services**, 2007.

MCCARNEY, Stephen B. **Learning Disability Evaluation Scale: LDES**. Hawthorne Educational Services, 1996.

MCKINNON, David H.; MCLEOD, Sharynne; REILLY, Sheena. The prevalence of stuttering, voice, and speech-sound disorders in primary school students in Australia. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, 2007.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva et al. Desempenho de leitores com dislexia no instrumento NEUPSILIN-inf em comparação a leitores sem transtorno de leitura. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 7, n. 2, p. 87-98, 2018.

MEISTER, Eduardo Kaehler et al. Learning disabilities: analysis of 69 children. **Arquivos de Neuro-psiquiatria**, v. 59, n. 2B, p. 338-341, 2001.

Morais J. A arte de ler. São Paulo:Editora Unesp;1995.

MENDONÇA, Rosa Filipa Ferreira.; MARTINS, Ana Paula Loução. Identificação de alunos em risco de apresentarem dislexia: um estudo sobre a utilização da monitorização da fluência de leitura num contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 9-20, 2014.

MENG, Haiying et al. DCDC2 is associated with reading disability and modulates neuronal development in the brain. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 102, n. 47, p. 17053-17058, 2005.

MICO, M. A.; BARREIRO, M. M. Dislexia. **Temas multidisciplinares de neurologia e aprendizagem**, p. 475-486, 2004.

MILES, Thomas Richard. The Bangor dyslexia test. London. 1983.

MILLER, George A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. **Psychological review**, v. 63, n. 2, p. 81, 1956.

MIRANDA, Talita Barbosa; BELTRAME, Thaís Silva; CARDOSO, Fernando Luiz. Desempenho motor e estado nutricional de escolares com e sem transtorno do desenvolvimento da coordenação. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 13, n. 1, p. 59-66, 2011.

MOLL, Kristina; LANDERL, Karin. Double dissociation between reading and spelling deficits. **Scientific studies of Reading**, v. 13, n. 5, p. 359-382, 2009.

MONROE, Marion. Children who cannot read; the analysis of reading disabilities and the use of diagnostic tests in the instruction of retarded readers. 1932.

MOOJEN, Sônia Maria Pallaoro. **A escrita ortográfica na escola e na clínica: teoria, avaliação e tratamento**. Casa do Psicólogo, 2009.

MORAIS, José. Levels of phonological representation in skilled reading and in learning to read. **Reading and Writing**, v. 16, n. 1-2, p. 123-151, 2003.

MORAIS, José. A arte de ler. Tradução de Álvaro Lorencini. **São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista**, 1996.

MOURA, Octávio; SIMÕES, Mário R.; PEREIRA, Marcelino. Executive functioning in children with developmental dyslexia. **The Clinical Neuropsychologist**, v. 28, n. sup1, p. 20-41, 2015.

MUTER, Valerie et al. Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. **Developmental psychology**, v. 40, n. 5, p. 665, 2004.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL (US). **Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention**. National Institute for Literacy, 2008.

NAVAS, A. L. G. P. Por que prevenir é melhor que remediar quando se trata de dificuldades de aprendizagem. In: ALVES, Luciana Mendonça., MOUSINHO, Renata; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak Editora. v . 1. p. 41-53, 2011.

NICOLSON, Roderick I.; FAWCETT, Angela J. Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. **Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior**, 2011.

O'HARA, B. The Auditory Processing Domains Questionnaire APDQ rev. 1. **For parents and teachers of students ages**, v. 7, 2006.

OHLWEILER, L. Introdução aos transtornos de aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 107-111.

OKALIDOU, Areti; KAMPANAROS, Maria. Teacher perceptions of communication impairment at screening stage in preschool children living in Patras, Greece. **International Journal of Language & Communication Disorders**, v. 36, n. 4, p. 489-502, 2001.

OKUDA, Paola Matiko Martins et al. Coordenação motora fina de escolares com dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Cefac**, v. 13, n. 5, p. 876-885, 2011.

OLIVEIRA, Célia G.; ALBUQUERQUE, Pedro B. Diversidade de resultados no estudo do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 93-102, 2009.

PAPADOPOULOS, T. C.; GEORGIU, G. K.; KENDEOU, P. Dyslexia early screening test- (DEST-2). **Department of Psychology. University of Cyprus (Original work published 2004)**, 2008.

PARK, Heeyoung; LOMBARDINO, Linda J. Relationships among cognitive deficits and component skills of reading in younger and older students with developmental dyslexia. **Research in developmental disabilities**, v. 34, n. 9, p. 2946-2958, 2013.

PASQUALI Luis. Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção. In: PASQUALI Luis, org. **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM/IBAP; 2001. p. 37-71.

PASQUALI, L. Instrumentação psicológica-fundamentos e práticas (Artmed). **Porto Alegre**, 2010.

PASQUALI, Luiz et al. Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração. 1999.

PASQUALI, Luiz. Princípios de elaboração de escalas psicológicas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 25, n. 5, p. 206-213, 1998.

PASQUALI, Luiz. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Vozes, 2003.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, n. SPE, p. 992-999, 2009.

PAULESU, Eraldo et al. Dyslexia: cultural diversity and biological unity. **Science**, v. 291, n. 5511, p. 2165-2167, 2001.

PAVÃO, Vania. Dislexia e disortografia: a importância do diagnóstico. **IGT na Rede**, v. 2, n. 3, 2005.

PAZETO, Talita de Cassia Batista; SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Executive functions, oral language and writing in preschool children: Development and correlations. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 24, n. 58, p. 213-222, 2014.

PECEGUEIRO, C. M. P. A. A ciência da informação e a comunicação científica. In: CASTRO, C. A. [Org.]. **Ciência da informação e biblioteconomia: múltiplos discursos**. São Luís: EDFAMA, p. 96- 108, 2002.

PEER, Lindsay. Dyslexia: a reappraisal as we move into next millennium. In: Smythe, Ian. **The dyslexia handbook**. London: British Dyslexia Association, 1999.

PENNINGTON, Bruce F.; LEFLY, Dianne L. Early reading development in children at family risk for dyslexia. **Child development**, v. 72, n. 3, p. 816-833, 2001.

PEREIRA, Júlio César Rodrigues. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde humanas e sociais**. Edusp, 1999.

PESTUN, Magda S. Vanzo; CIASCA, Sylvia; GONÇALVES, Vanda Maria Gimenes. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. **Arq Neuropsiquiatr**, v. 60, n. 2-A, p. 328-332, 2006.

PESTUN, Magda Solange Vanzo et al. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 95-104, 2010.

PETERSON, Robin L.; PENNINGTON, Bruce F. Developmental dyslexia. **Annual review of clinical psychology**, v. 11, p. 283-307, 2015.

PETURSDOTTIR, Anna-Lind et al. Brief experimental analysis of early reading interventions. **Journal of School Psychology**, v. 47, n. 4, p. 215, 2009.

PILATTI, Luiz Alberto; PEDROSO, Bruno; GUTIERREZ, Gustavo Luis. Propriedades psicométricas de instrumentos de avaliação: um debate necessário. **Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia**, v. 3, n. 1, 2010.

PIMENTA, Ana Daniela Simões. **O desenvolvimento da linguagem oral no pré-escolar e no 1º CEB**. 2018. Tese de Doutorado.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro. Para uma melhor identificação da dislexia e da disortografia. 1986.

POLICY, N. A. N. et al. Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. **Archives of Clinical Neuropsychology**, v. 23, n. 2, p. 217-219, 2008.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano. The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. **Research in nursing & health**, v. 29, n. 5, p. 489-497, 2006.

POPPOVIC, A. M. **Alfabetização: Disfunções Psiconeurológicas**. 2a. Ed. São Paulo: Vetor, 1975.

PRADO, Daniela GA et al. Dislexia e distúrbio de aprendizagem: histórico familiar. **Distúrbios da Comunicação**, v. 24, n. 1, 2012.

PUOLAKANAHO, Anne et al. Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: Strong to accuracy but only minor to fluency. **Journal of Learning disabilities**, v. 41, n. 4, p. 353-370, 2008.

PUOLAKANAHO, Anne et al. Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 48, n. 9, p. 923-931, 2007.

RAFAGNIN, Drieli; RODRIGUES, Maria Ester; KOSLOSKI, Paula Emanuele Bello. A Educação Inclusiva e os Transtornos Específicos de Aprendizagem: em foco a Dislexia. **Psicologia Argumento**, v. 38, n. 99, p. 26-45, 2020.

RAMUS, F. Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data. **Trends in neurosciences**, v. 27, n. 12, p. 720-726, 2004.

RAYMUNDO, Valéria Pinheiro. Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 3, p. 86-93, 2009.

REBELLO, José Augusto Silva. **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Portugal: Ed. Asa, 1993.

REID, Gavin. *Dyslexia: A practitioner's handbook*. John Wiley & Sons, 2016.

REIS, Alexandra et al. Preditores da leitura ao longo da escolaridade: alterações dinâmicas no papel da consciência fonológica e da nomeação rápida. **VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**, p. 3117-3132, 2010.

RESENDE, Valeria Barbosa de. **A Produção do Fracasso e do Sucesso na Alfabetização de Crianças das Camadas Populares**. 1994. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: FAE/UFMG.

RICHARDS, T. L., SERAFINI, S., STEURY, K., ECHELARD, D.R., DAGER, S.R., MARRO, K., et al. Effects of a phonological driven treatment for dyslexia on lactate levels measured by proton MR spectroscopic imaging. **American Journal of Neuroradiology**, n. 21, p. 916-922, may 2000.

RODRIGUEZ, Michael C. Three options are optimal for multiple-choice items: A meta-analysis of 80 years of research. **Educational measurement: issues and practice**, v. 24, n. 2, p. 3-13, 2005.

ROMSKI, MaryAnn et al. Randomized comparison of augmented and nonaugmented language interventions for toddlers with developmental delays and their parents. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 2010.

ROSENBLUM, Sara; ALONI, Tsipi; JOSMAN, Naomi. Relationships between handwriting performance and organizational abilities among children with and without dysgraphia: A preliminary study. **Research in developmental disabilities**, v. 31, n. 2, p. 502-509, 2010.

ROTTA, N. T. Dificuldades para aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016. p.95-104.

ROTTA, NEWRA TELLECHEA; PEDROSO, FLEMING SALVADOR. Transtorno da linguagem escrita-dislexia. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**, p. 151-164, 2006.

RUBINO, Rejane. Sobre o conceito de dislexia e seus efeitos no discurso social. **Estilos da clínica**, v. 13, n. 24, p. 84-97, 2008.

RUBIO, Doris McGartland et al. Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. **Social work research**, v. 27, n. 2, p. 94-104, 2003.

RYDER, Janice F.; TUNMER, William E.; GREANEY, Keith T. Explicit instruction in phonemic awareness and phonemically based decoding skills as an intervention strategy for struggling readers in whole language classrooms. **Reading and Writing**, v. 21, n. 4, p. 349-369, 2008.

RYDER, Janice F.; TUNMER, William E.; GREANEY, Keith T. Explicit instruction in phonemic awareness and phonemically based decoding skills as an intervention strategy for struggling readers in whole language classrooms. **Reading and Writing**, v. 21, n. 4, p. 349-369, 2008.

SALGADO, Cíntia Alves et al. Avaliação fonoaudiológica e neuropsicológica na dislexia do desenvolvimento do tipo mista: relato de caso. **Salusvita**, v. 25, n. 1, p. 91-103, 2006.

SALLES, Jerusa Fumagalli de et al. Análise fatorial confirmatória do instrumento de avaliação neuropsicológica breve infantil-NEUPSILIN-Inf. **PsicoUSF. Bragança Paulista, SP. Vol. 19, n. 1 (jan./abr. 2014), p. 119-130.**, 2014.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice Mattos Pimenta. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 687-709, 2007.

SAMUELS, S. J.; LABERGE, David; BREMER, Christine D. Units of word recognition: Evidence for developmental changes. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, v. 17, n. 6, p. 715-720, 1978.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos; NAVAS, A. L. G. P. Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática. **São Paulo: Manoele**, 2002.

SANTOS, Viviane Aparecida Pereira dos; VIEIRA, José Luiz Lopes. Prevalência de desordem coordenativa desenvolvimental em crianças com 7 a 10 anos de idade. **Rev. bras. cineantropom. desempenho hum**, p. 233-242, 2013.

SAVILL, N.J.; THIERRY, G. Reading for sound with dyslexia: Evidence for early orthographic and late phonological integration deficits. **Brain Research**, v. 1385, p. 192-205, 2011.

SCANLON, Donna M. et al. Severe reading difficulties—Can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches. **Exceptionality**, v. 13, n. 4, p. 209-227, 2005.

SCARBOROUGH, Hollis S. Antecedents to reading disability: Preschool language development and literacy experiences of children from dyslexic families. **Reading and writing**, v. 3, n. 3-4, p. 219-233, 1991.

SCARBOROUGH, Hollis S. Very early language deficits in dyslexic children. **Child development**, v. 61, n. 6, p. 1728-1743, 1990.

SCHIRMER, Carolina R.; FONTOURA, Denise R.; NUNES, Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de pediatria**, v. 80, n. 2, p. 95-103, 2004.

SCHNEIDER, Wolfgang; ROTH, Ellen; ENNEMOSER, Marco. Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. **Journal of Educational Psychology**, v. 92, n. 2, p. 284, 2000.

SCHOPLER, Eric; REICHLER, Robert Jay; RENNER, Barbara Rothen. **The childhood autism rating scale (CARS)**. Los Angeles: WPS, 2002.

SEABRA, Alessandra Gotuzo et al. Inteligência e funções executivas: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica. **São Paulo: Memnon**, p. 39-50, 2014.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SEMRUD-CLIKEMAN, M.; GUY, K.; GRIFFIN, J. D.; HYND, G. W. Rapid Naming Deficits in Children and Adolescents with Reading Disabilities and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **Brain and Language**, 74, 70–83, 2000.

SHAYWITZ, Sally E. et al. Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. **Annals of Dyslexia**, v. 53, p. 1-14, 2003.

SHAYWITZ, Sally E. **Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level**. New York: Knopf, 2003.

SHAYWITZ, Sally E.; MORRIS, Robin; SHAYWITZ, Bennett A. The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. **Annu. Rev. Psychol.**, v. 59, p. 451-475, 2008.

SHAYWITZ, Sally E.; SHAYWITZ, Bennett A. Dyslexia (specific reading disability). **Biological psychiatry**, v. 57, n. 11, p. 1301-1309, 2005.

SHAYWITZ, Sally. **Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura**. Artmed, 2006.

SHAYWITZ, Sally E. et al. Persistence of dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at Adolescence. **Pediatrics**, v. 104, n. 6, p. 1351-1359, 1999.

SILVA, I. L. et al. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [Curriculum Guidelines for Preschool Education]. **Portugal: Ministry of Education and General Direction of Education**, 2016.

SILVA, Júlia Beatriz Lopes et al. Processamento fonológico e desempenho em aritmética: uma revisão da relevância para as dificuldades de aprendizagem. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 157-173, 2015.

SILVA, Sther Soares Lopes da. Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 81, p. 470-475, 2009.

SIMMONS, Fiona R.; SINGLETON, Chris. The mathematical strengths and weaknesses of children with dyslexia. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 9, n. 3, p. 154-163, 2009.

SINGLETON, C. H.; HORNE, J. K.; THOMAS, K. V. **Lucid Adult Dyslexia Screening (LADS)**. 2002.

SMITH-SPARK, James et al. Dyslexic students have more everyday cognitive lapses. **Memory**, v. 12, n. 2, p. 174-182, 2004.

SMYTHE, I.; EVERATT, J. **Adult dyslexia checklist**. London: **British Dyslexia Association**, 2001.

SMYTHE, I.; EVERATT, J. **International dyslexia test (IDT)**. University of Surrey, 2000.
SNOWLING, Margaret et al. **Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, v. 157, 2004.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. Interventions for children's language and literacy difficulties. **International Journal of Language & Communication Disorders**, v. 47, n. 1, p. 27-34, 2012.

SOLIVA-VILA, J. C.; VILARROYA-OLIVER, O. Aportaciones de la resonancia magnética estructural al esclarecimiento de la neurobiología del trastorno por déficit de atención/hiperactividad: hacia la identificación de un fenotipo neuroanatómico. **Revista de neurología**, v. 48, n. 11, p. 592-598, 2009.

SOUZA, Cleverton de et al. O teste ABC do movimento em crianças de ambientes diferentes. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 1, p. 36-47, 2007.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane et al. Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling: A four-year longitudinal study. **Journal of experimental child psychology**, v. 84, n. 3, p. 194-217, 2003.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane; COLÉ, Pascale; SERNICLAES, Willy. **Reading acquisition and developmental dyslexia**. Psychology Press, 2006.

STAMPOLTZIS, A. et al. Personal, educational and psychological characteristics of university students with dyslexia and matched controls: A pilot study. **Innovative Practice in Higher Education**, v. 3, n. 1, 2017.

STANOVICH, Keith E.; NATHAN, Ruth G.; VALA-ROSSI, Marilyn. Developmental changes in the cognitive correlates of reading ability and the developmental lag hypothesis. **Reading research quarterly**, p. 267-283, 1986.

STANTON, Neville. Product design with people in mind. **Human factors in consumer products**, p. 1-17, 1998.

STIVANIN, Luciene; SCHEUER, Claudia Inês. Tempo de latência e exatidão para leitura e nomeação em crianças escolares: estudo piloto. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 425-436, 2005.

STONE, Wendy L.; MCMAHON, Caitlin R.; HENDERSON, Lynnette M. Use of the Screening Tool for Autism in Two-Year-Olds (STAT) for children under 24 months: an exploratory study. **Autism**, v. 12, n. 5, p. 557-573, 2008.

STREINER, David L. Being inconsistent about consistency: When coefficient alpha does and doesn't matter. **Journal of personality assessment**, v. 80, n. 3, p. 217-222, 2003.

SUMMERS, Janet; LARKIN, Dawne; DEWEY, Deborah. Activities of daily living in children with developmental coordination disorder: dressing, personal hygiene, and eating skills. **Human movement science**, v. 27, n. 2, p. 215-229, 2008.

TALCOTT, Joel B., et al. Visual motion sensitivity in dyslexia: evidence for temporal and energy integration deficits. **Neuropsychologia**, v. 38, n. 7, p. 935-43, 2000.

TAYLOR, K. E. et al. Dyslexia in adults is associated with clinical signs of fatty acid deficiency. **Prostaglandins, Leukotrienes and Essential Fatty Acids (PLEFA)**, v. 63, n. 1-2, p. 75-78, 2000.

TELES, Paula. Dislexia: como identificar? Como intervir?. **Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar**, v. 20, n. 6, p. 713-30, 2004.

TEMPLE, Elise et al. Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: evidence from functional MRI. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 100, n. 5, p. 2860-2865, 2003.

TEMPLE, Christine M.; MARSHALL, John C. A case study of developmental phonological dyslexia. **British Journal of psychology**, v. 74, n. 4, p. 517-533, 1983.

TERRENI, A. et al. Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento (IPDA) Erickson. **Trento, Italy**, 2002.

TILDEN, Virginia P.; NELSON, Christine A.; MAY, Barbara A. Use of qualitative methods to enhance content validity. **Nursing Research**, 1990.

TOLL, Sylke WM; VAN LUIT, Johannes EH. Accelerating the early numeracy development of kindergartners with limited working memory skills through remedial education. **Research in Developmental Disabilities**, v. 34, n. 2, p. 745-755, 2013.

TREVISAN, Juliana Graciela; COPPEDE, Aline Cirelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Avaliação da função motora fina, sensorial e perceptiva em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Temas desenvolv**, v. 16, n. 94, p. 183-187, 2008.

UNDHEIM, Anne Mari. A thirteen-year follow-up study of young Norwegian adults with dyslexia in childhood: reading development and educational levels. **Dyslexia**, v. 15, n. 4, p. 291-303, 2009.

VALENTINI, Nadia Cristina et al. Prevalência de déficits motores e desordem coordenativa desenvolvimental em crianças da região Sul do Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 30, n. 3, p. 377-384, 2012.

VARGAS, Divane de. **A construção de uma escala de atitudes frente ao álcool, ao alcoolismo e ao alcoolista: um estudo psicométrico**. 2005. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

VARVARA, Pamela et al. Executive functions in developmental dyslexia. **Frontiers in human neuroscience**, v. 8, p. 120, 2014.

VELLUTINO, Frank R. et al. Using response to kindergarten and first grade intervention to identify children at-risk for long-term reading difficulties. **Reading and Writing**, v. 21, n. 4, p. 437-480, 2008.

VIEIRA, Sônia. (1991). *Introdução à Bioestatística*. Rio de Janeiro: Campus.

VINEGARD, M. A revised adult dyslexia check list. **EDUCARE-LONDON-NATIONAL BUREAU FOR HANDICAPPED STUDENTS**-, p. 21-21, 1994. WANG, Li-Chih et al. Learner-generated drawing for phonological and orthographic dyslexic readers. **Research in developmental disabilities**, v. 34, n. 1, p. 228-233, 2013.

WANDERLEY, Bruna Cardoso. **Funções executivas de crianças de escola pública em fase inicial de alfabetização**. 2019. Dissertação de Mestrado. Brasil.

WANZEK, Jeanne; VAUGHN, Sharon. Response to varying amounts of time in reading intervention for students with low response to intervention. **Journal of Learning disabilities**, v. 41, n. 2, p. 126-142, 2008.

WIRTH, Rainer et al. Guideline clinical nutrition in patients with stroke. **Experimental & translational stroke medicine**, v. 5, n. 1, p. 1-11, 2013.

WORLD FEDERATION OF NEUROLOGY. Report of research group on developmental dyslexia and world illiteracy. Bulletin of the Orton Society, v. 18, p. 21-22, 1968.

WU, Tung-Kuang; HUANG, Shian-Chang; MENG, Ying-Ru. Evaluation of ANN and SVM classifiers as predictors to the diagnosis of students with learning disabilities. **Expert Systems with Applications**, v. 34, n. 3, p. 1846-1856, 2008.

YOUMAN, Martha; MATHER, Nancy. Dyslexia laws in the USA: An update. **Perspectives on Language and Literacy**, v. 41, n. 4, p. 10-18, 2015.

ZAKOPOULOU, Victoria et al. An interpretative model of early indicators of specific developmental dyslexia in preschool age: A comparative presentation of three studies in Greece. **Research in developmental disabilities**, v. 32, n. 6, p. 3003-3016, 2011.

ZIOLKOWSKI, Robyn A.; GOLDSTEIN, Howard. Effects of an embedded phonological awareness intervention during repeated book reading on preschool children with language delays. **Journal of Early Intervention**, v. 31, n. 1, p. 67-90, 2008.

ZORZI, Jaime Luiz; CIASCA, Sylvia Maria. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. **Revista CEFAC**, v. 11, n. 3, p. 406-416, 2009.

ZORZI, Jaime Luiz. Distúrbios de linguagem na infância: aspectos básicos para a compreensão, diagnóstico e prevenção. **Pediatria Moderna**. São Paulo. 1995; 31(6): 1008-1012.

APÊNDICE A – Quadro 1

Quadro 1 - Caracterização dos artigos quanto ao ano de publicação, o periódico de indexação, a base de dados, as palavras-chaves utilizadas e os títulos

Ano	Periódico	Base de dados	Descritores	Títulos
2014	Revista CEFAC	SCIELO LILACS	Dislexia, Educação Física e Treinamento, Deficiências do Desenvolvimento	Educação física e dislexia: possíveis convergências
2014	Revista CEFAC	SCIELO LILACS	Dislexia, Leitura, Escrita, Tutoria, Remediação	Tutoria em leitura e escrita baseado no modelo de RTI – resposta à intervenção em crianças com dislexia do desenvolvimento
2014	Revista CEFAC	SCIELO LILACS	Dislexia, Linguagem, Aprendizagem	Perfil linguístico, familiar e do gênero de escolares com diagnóstico de dislexia de uma clínica escola
2014	Revista Brasileira de Educação Especial	SCIELO LILACS CAPES	Educação Especial, Leitura, Risco	Identificação de escolares em risco de apresentarem dislexia: um estudo sobre a utilização da monitorização da fluência de leitura num contexto escolar
2014	Interfaces da Educação	CAPES	Dislexia, Educação. Psicologia Histórico-Cultural	Dificuldades de aprendizagem em cena: o que o cinema e a psicologia histórico-cultural têm a dizer sobre a dislexia
2014	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	CAPES	Crianças, Dislexia, Escrita, Leitura, Tutoria	Aplicação do modelo de tutoria em tarefas de leitura e escrita para crianças com dislexia do desenvolvimento
2014	Arquivo Brasileiro de Psicologia	LILACS	Dislexia, Transtorno de Leitura, Cognição, Inteligência, WISC	Perfis cognitivos de crianças e adolescentes com dislexia na WISC-III
2014	Psicopedagogia	LILACS	Dislexia, Transtorno da leitura, Revisão	Perfil de pesquisas relacionadas à dislexia: revisão de literatura
2014	Psicopedagogia	LILACS	Percepção auditiva, Dislexia, Audição, Aprendizagem, Criança	Percepção auditiva em escolares com dislexia: uma revisão sistemática
2015	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	SCIELO CAPES	Dislexia, Avaliação da Escrita, Processos de Linguagem	Dislexia: uma análise histórica e social
2015	CODAS	SCIELO	Dislexia, Cognição, Criança, Leitura, Linguagem	Perfil de linguagem e funções cognitivas em crianças com dislexia falantes do Português Brasileiro
2015	CODAS	SCIELO	Avaliação, leitura, aprendizagem, dislexia	Marcadores sintáticos no reconto oral de escolares disléxicos
2015	Revista CEFAC	SCIELO	Intervenção Precoce, Dislexia, Leitura, Escrita, Aprendizagem	Eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia
2015	Estudos de Psicologia	SCIELO LILACS	Avaliação Psicológica, Dislexia, Neuropsicologia	Teste para Identificação de Sinais de Dislexia: processo de construção
2015	Psicologia: Reflexão e Crítica	SCIELO CAPES LILACS	Dislexia, Avaliação Psicológica, Criatividade, Aptidão Cognitiva	Desempenho criativo e suas relações com diferentes medidas de inteligência em crianças com dislexia do desenvolvimento: um estudo exploratório
2015	Letras de Hoje	CAPES	Dislexia, Dificuldade De Aprendizagem, Ensino	Abordagem da dislexia na região de Vitória da Conquista na Bahia: uma análise sob a perspectiva neurocientífica
2015	Letras de Hoje	CAPES	TDAH, Dislexia, Compreensão em Leitura, Movimentos Oculares, Anáfora Pronominal	O processamento da anáfora pronominal em crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e em crianças disléxicas: um estudo através da análise dos movimentos oculares
2015	Psicologia teoria e prática	LILACS	Cognição, Avaliação, Linguagem, Transtorno de Aprendizagem, Leitura	Avaliação das estratégias de leitura em leitores típicos e disléxicos: abordagem neuropsicológica

2016	CODAS	SCIELO CAPES	Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Escrita Manual, Aprendizagem, Avaliação	Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade
2016	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	SCIELO	Dislexia, Aprendizagem, Docentes	Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento
2017	Revista Brasileira de Educação Especial	CAPES SCIELO	Educação Especial, Funções Executivas, Dislexia, Leitura	Funções Executivas na Dislexia do Desenvolvimento: Revendo Evidências de Pesquisas
2017	Revista Brasileira de Educação	CAPES SCIELO	Dislexia, Ensino-aprendizagem de Inglês, Capacidades de Linguagem, Sequência didática	As capacidades de linguagem de um escolar “dislético” aprendiz de inglês
2017	Psicologia: Teoria e Pesquisa	SCIELO	Dislexia, Processamento Auditivo, Percepção de Fala	Teorias da Dislexia: Sustentação com Base nas Alterações Perceptuais Auditivas

APÊNDICE B – Versão preliminar do “Questionário para identificação precoce dos sinais de risco para a dislexia”

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS SINAIS DE RISCO PARA A DISLEXIA

Aluno: DN:/...../..... Idade:

Escola: Ano:

Prof: Nº de alunos em sala: Data:/...../.....

Este questionário é composto por 63 afirmativas. Leia cuidadosamente cada uma delas.

Utilize o critério **0** para “nunca” e **10** para “sempre”.

Marque um número na escala considerando a intensidade com que o comportamento é observado no escolar.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nesta situação, considerando 0 para “nunca” e 10 para “sempre”, foi observada intensidade de comportamento 7. Algumas declarações podem parecer semelhantes, mas não são iguais. Não deixe nenhuma em branco.

Preencha a escala abaixo, marcando um único número em cada linha, de acordo com a intensidade de manifestação de cada comportamento listado:

LINGUAGEM ORAL

Alteração na produção da fala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inicia e mantém uma conversa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
O vocabulário é amplo e diferenciado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Compreende as instruções passadas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Articula corretamente os sons da fala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Identifica e produz rimas nas palavras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Expressa claramente seus pensamentos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reconta uma história ou situação de vida diária	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ASPECTOS COMPORTAMENTAIS E ATENCIONAIS

É organizado	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aceita regras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Distrai-se com facilidade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Coopera com os colegas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Solicita repetição da instrução	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Conclui as atividades que iniciou	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Caminha pela classe durante a aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Esquece materiais, datas, letras de músicas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Demonstra interesse pelas atividades propostas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ASPECTOS MOTORES

Utiliza preensão tridígito	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A caligrafia é boa e legível	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não gosta ou evita desenhar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Respeita o espaço da figura ao pintar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pressiona adequadamente o lápis no papel	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

HABILIDADES PREDITORAS DA ALFABETIZAÇÃO

Diferencia letras de números	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Demanda esforço para escrever	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Demora para finalizar as atividades	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escreve corretamente seu nome completo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nomeia cores e formas geométricas simples	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tem noções de direita/esquerda, em cima <u>embaixo</u>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

LEITURA

Lê com fluência	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Omite letras ou palavras ao ler	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gosta de ler em voz alta na classe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interpreta o texto após fazer leitura oral	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, u/n, p/q, em/me)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ESCRITA

Não gosta ou evita escrever e copiar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apresenta lentidão para copiar/escrever	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A escrita é incompleta com muitas rasuras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escreve palavras compostas por sílabas simples	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Confunde letras similares auditivamente: p/b, t/d, f/v, k/g, s/z	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Confunde letras semelhantes visualmente: p/q, p/d, b/d, n/u, o/a, i/e	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: "sapato" – "pasato"	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

MATEMÁTICA

Associa o número à quantidade (1 a 15)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resolve as contas da esquerda para a direita	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APÊNDICE C – Quadro 2

Quadro 2. Caracterização do perfil dos juízes

JUIZ	GRADUAÇÃO	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
1	Fonoaudióloga	Mestrado em Educação Doutorado em Educação Pós-doutorado pelo Laboratoire de Psychologie et Neuro Cognition/França Pós-doutorado em Fonoaudiologia (UNESP) Professor assistente doutor
2	Pedagoga	Especialização em Psicopedagogia Aperfeiçoamento em Dislexia e Distúrbios de Aprendizagem Mestrado em Educação Especial Doutorado em Educação Especial Pós-doutorado em Psicologia
3	Fonoaudióloga	Especialista em Linguagem Especialista em Fonoaudiologia Educacional Mestrado em Educação Doutorado em Educação
4	Pedagoga	Mestrado em Educação Doutorado em Educação
5	Psicóloga	Especialista em Neuropsicologia Especialista em Reabilitação Neuropsicológica Mestrado em Educação Professor Universitário Psicóloga Clínica
6	Psicóloga	Mestrado em Educação Docente universitária Psicóloga Clínica
7	Fonoaudióloga	Mestrado em Fonoaudiologia

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE D – Texto enviado aos juízes contendo orientações para avaliação de conteúdo

Prezado juiz (a),

O material apresentado faz parte do projeto de doutorado em Educação, intitulado “Elaboração e aplicação de um questionário de identificação precoce de escolares de risco para dislexia” que tem como objetivos elaborar um instrumento; verificar sua aplicabilidade e comprovar sua eficácia.

A validação de uma escala é que dá credibilidade ao instrumento. Uma de suas etapas é o julgamento do conteúdo feito por especialistas, os juizes, que averiguam se a escala mede uma amostra representativa de todas as crenças, sentimentos e tendências de ação referentes ao fenômeno estudado (PASQUALI, 1998).

Os juízes devem analisar o instrumento como um todo, determinando sua abrangência; se cada domínio ou conceito foi adequadamente coberto pelo conjunto de itens e se todas as dimensões foram incluídas (TILDEN; NELSON; MAY, 1990); e, individualmente, verificando sua clareza e pertinência (GRANT; DAVIS, 1997).

Considerando sua experiência na área gostaríamos de convidá-lo para auxiliar-nos no processo de julgamento do material que, posteriormente, será aplicado em professores do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Para tanto, elaboramos um protocolo (que segue em anexo juntamente com o instrumento) e solicitamos seu preenchimento e devolução no prazo de 20 dias.

Agradecemos desde já sua disponibilidade e contribuição.

Fga. Marília Piazzzi Seno
Prof^ª Dr^a Simone A. Capellini

APÊNDICE E – Protocolos para preenchimento enviado aos juízes para avaliação de conteúdo

1. QUANTOS AOS ASPECTOS GERAIS DO INSTRUMENTO

Para responder, assinalando com um “x”, considere: “DT” para discordo totalmente, “D” para discordo, “NN” para nem discordo nem concordo, “C” para concordo e “CT” para concordo totalmente.

ASPECTOS GERAIS DO INSTRUMENTO	JULGAMENTO				
	DT	D	NN	C	CT
Tamanho da fonte					
Tipo da fonte					
Composição do cabeçalho					
Instruções de preenchimento					
Disposição das categorias e dos itens					
Número de categorias que compõem o instrumento					
Número total de itens que compõem o instrumento					
Sequência de apresentação das categorias					
Tipo de escala utilizada					
Forma de preenchimento da escala					

Observações/apontamentos:

2. QUANTO ÀS CATEGORIAS QUE COMPÕEM O INSTRUMENTO

Para responder, escrevendo o número, considere: “1” para totalmente inadequado, “2” inadequado, “3” para nem inadequado nem adequado, “4” adequado e “5” totalmente adequado.

CATEGORIAS	JULGAMENTO				
	Clareza do enunciado da categoria	Adequação da categoria	Relevância da categoria	Número de itens que compõem a categoria	Sequência de apresentação das categorias
Linguagem Oral					
Aspectos comportamentais e atencionais					
Aspectos Motores					
Habilidades Predictoras da Alfabetização					
Leitura					
Escrita					
Matemática					

Observações/apontamentos:

3. QUANTO AOS ÍTENS QUE COMPÕEM O INSTRUMENTO

Os itens serão julgados considerando os critérios propostos por Pasqualli (1996) descritos abaixo e os aspectos gramaticais.

CRITÉRIOS	
Critério de Objetividade (CO)	O item deve cobrir comportamentos desejáveis (atitude) ou característicos (personalidade). O respondente, neste caso, deve poder concordar ou discordar ou opinar sobre se tal comportamento convém ou não para ele, isto é, os itens devem expressar desejabilidade ou preferência.
Critério da simplicidade (CS)	O item deve expressar uma única ideia, não ocasionando confusão no respondente.
Critério da clareza (CC)	O item deve ser inteligível até para o estrato mais baixo da população meta. Utilizar frases curtas, com expressões simples e inequívocas.
Critério da relevância (CR)	A frase deve ser consistente com o traço; isto é, o item não deve insinuar um atributo diferente do definido.
Critério da precisão (CP)	O item deve possuir uma posição definida no contínuo do atributo e ser distinto dos demais itens que cobrem o mesmo contínuo.
Critério da amplitude (CA)	Refere-se à escala total e afirma que o conjunto dos itens referentes ao mesmo atributo deve cobrir toda a extensão de magnitude do contínuo deste atributo.
Critério da modalidade (CM)	O item deve ter expressões de reação modal, isto é, não utilizar expressões extremadas, como 'excelente', 'miserável'.
Critério da credibilidade (CD)	O item deve ser formulado de modo que não apareça ridículo, despropositado ou infantil.
ASPECTOS GRAMATICAIS	
Extensão da sentença (ES)	
Estruturação frasal (EF)	
Vocabulário utilizado (V)	

Após a leitura dos critérios, para responder escrevendo o número, considere: “1” para discordo totalmente, “2” para discordo, “3” para nem discordo nem concordo, “4” para concordo e “5” para concordo totalmente, para cada um dos itens analisados.

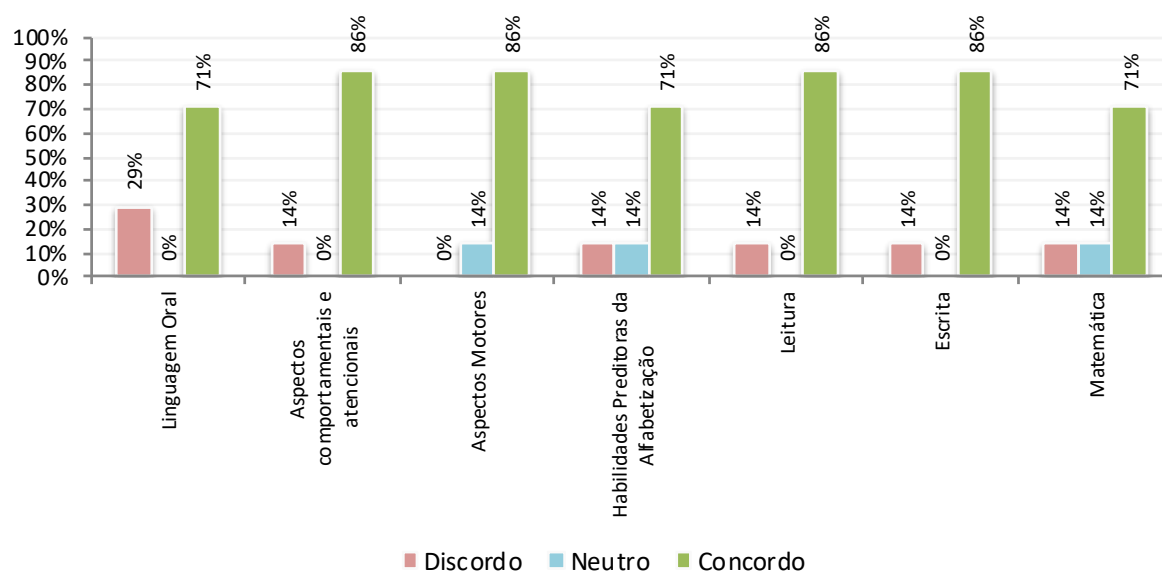
Categoria 1: LINGUAGEM ORAL

ITEM	CRITÉRIOS								GRAMÁTICA		
	CO	CS	CC	CR	CP	CA	CM	CD	ES	EF	V
Alteração na produção da fala											
Inicia e mantém uma conversa											
O vocabulário amplo e diferenciado											
Compreende as instruções passadas											
Articula corretamente os sons da fala											
Identifica e produz rimas nas palavras											
Expressa claramente seus pensamentos											
Reconta uma história ou situação de vida diária											
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas											

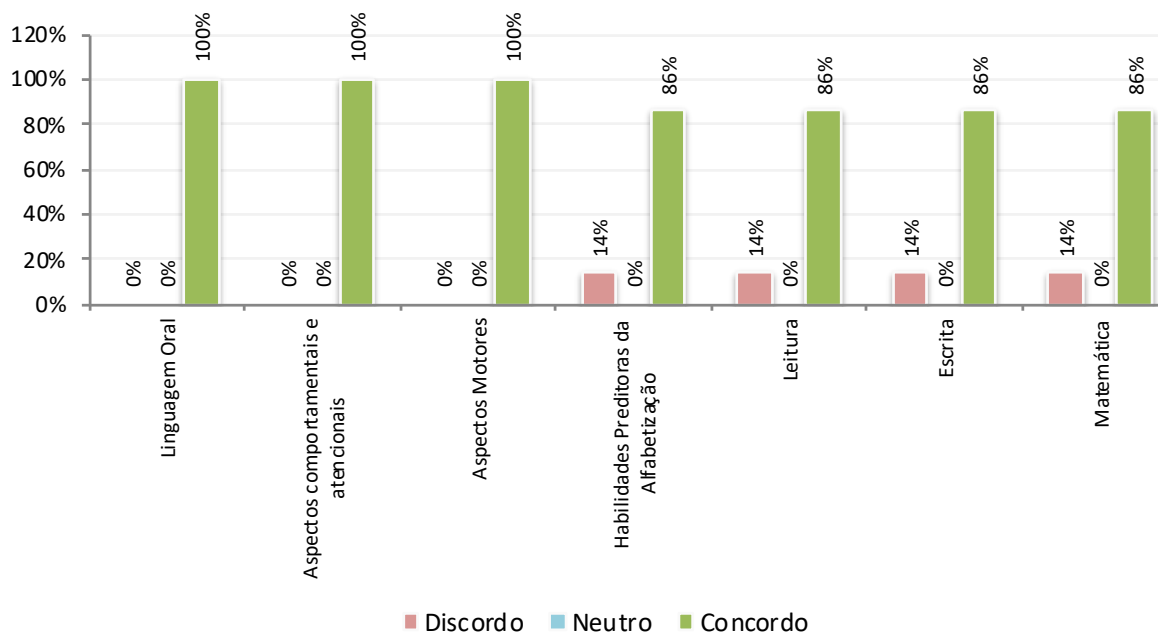
Apontamentos:

APÊNDICE F – Gráficos das categorias que compõem o instrumento com as respectivas distribuições para cada um dos critérios utilizados na análise

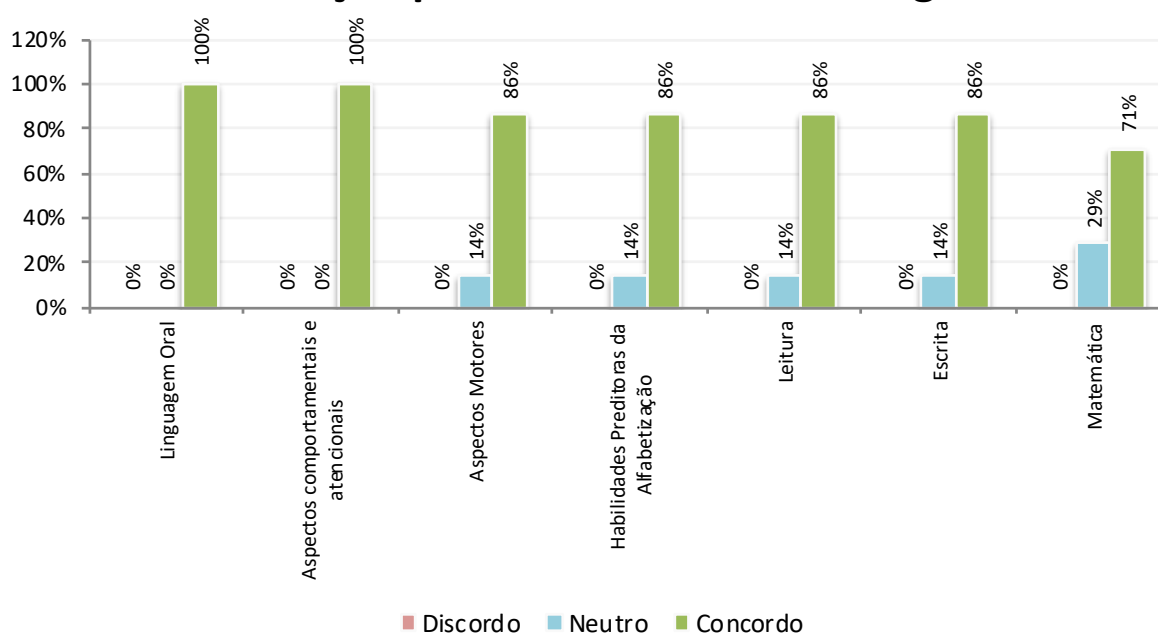
Distribuição para “Clareza do enunciado da categoria”



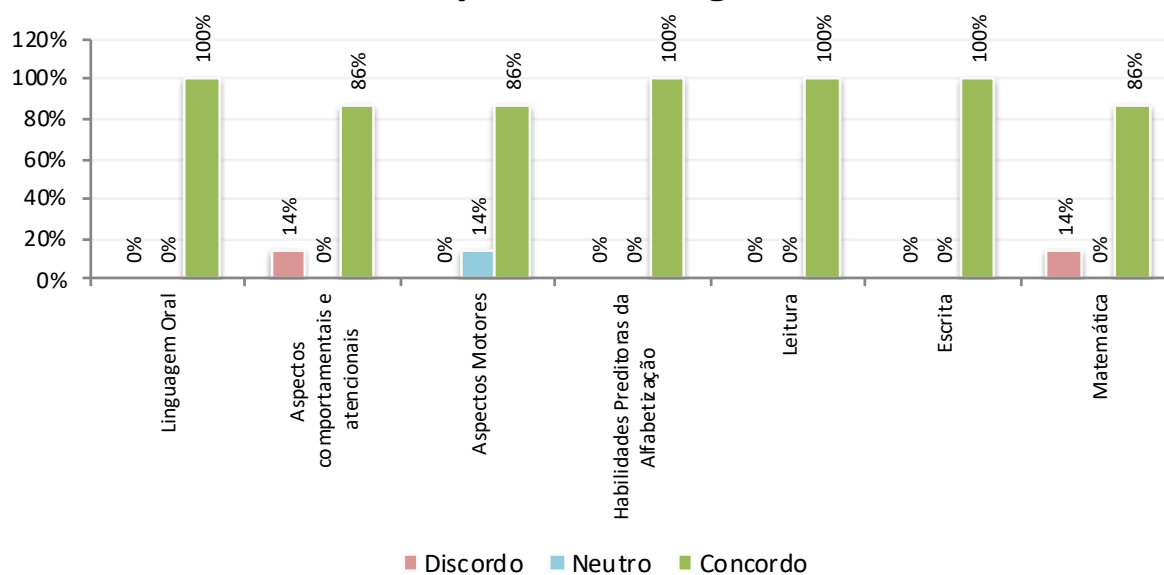
Distribuição para “Adequação da categoria”



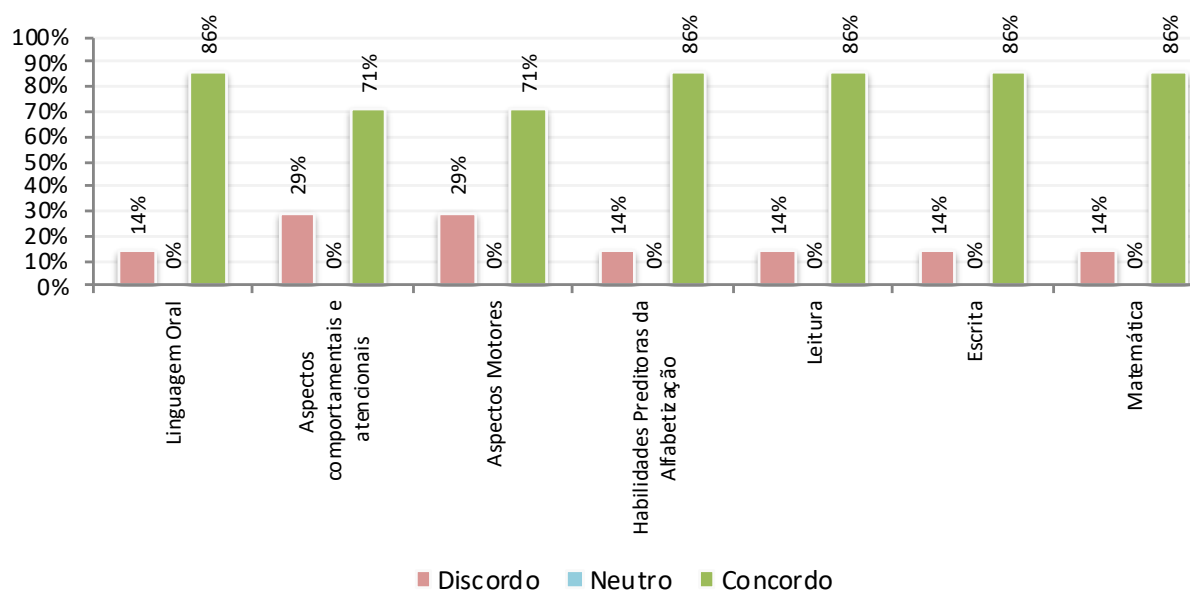
Distribuição para “Relevância da categoria”



Distribuição para “Número de itens que compõem a categoria”



Distribuição para “Sequência de apresentação das categorias”



APÊNDICE G – Avaliação qualitativa dos juízes: descrição das sugestões

Linguagem oral
“Trocar a palavra “passada” na frase: Compreende as instruções passadas.”
“Trocar a palavra diferenciado na frase: O vocabulário é amplo e diferenciado.”
“O vocabulário é amplo e diferenciado está muito abrangente, o professor ficará em dúvida.”
“Compreende instruções passadas” pode remeter à ideia de tempo... talvez seja melhor deixar “compreende instruções.”
“Trocar a palavra claramente em “Expressa claramente seus pensamentos.”
“Mudar amplo na frase “Apresenta um vocabulário amplo e diferenciado.”
“As afirmativas: “articula corretamente os sons da fala” e alteração na produção da fala” são parecidas.”
“Explicar o que são rimas.”
Aspectos motores
“Tridígito é um vocabulário de fácil compreensão para a população?”
“Sugiro que nos exemplos que se encontram entre parênteses, antes de apresentá-los, seja escrito “por exemplo”, para ficar claro que são exemplos e não a única opção de resposta.”
“O item utiliza pressão tridígito vale uma nota de rodapé para explicar o termo.”
“Na frase “A caligrafia é boa e legível” mudar para “apresenta caligrafia legível”.
“Preensão tridígito é um termo específico.”
Habilidades Predictoras da Alfabetização
“Em “Tem noção temporal” sugiro acrescentar (dia/mês).”
“Demanda esforço para escrever” ficou confuso entre esforço manual e cognitivo...”
Leitura
“No item “Lê com fluência” sugiro colocar exemplos dos aspectos a serem observados.”
“Dificuldade para copiar da lousa ou livro” valeria a pena separar em duas frases”
“Compreende o texto após fazer leitura oral poderia trocar por interpreta o texto....”
Escrita
“Confunde letras similares auditivamente....precisa ficar mais claro esse enunciado...seria para o ditado?”
“Confunde letras semelhantes visualmente p/q, b/d, n/u, o/a, i/e”, seria para cópia ou para escrita espontânea?”
“Lê com fluência é muito subjetivo....”
Matemática
“Investigar as habilidades de matemática são preditores importantes num escolar de 1º ano?”
“Associa o número à quantidade (1 a 15), talvez seja melhor dividir fazendo uma somente até o nove e outra de 10 a 15.”
“Associa o número à quantidade trocar por “Conhece conceito de quantidade (muito/pouco)
Acrescentar “Conta até 20”
Substituir antecessor e sucessor por antes e depois.
Aspectos Comportamentais e Atencionais
“Caminha pela classe durante a aula” está muito amplo. Talvez colocar “caminha pela classe durante a explicação do professor...”
“Apresenta comportamento agitado e impulsivo sugiro separar em duas frases”
“Esquece materiais, datas.... poderia ser substituído por “tem dificuldade em lembrar” para não confundir o professor.”

APÊNDICE H - Distribuição de cada categoria considerando os critérios psicométricos: objetividade, simplicidade, clareza, relevância, precisão, modalidade, amplitude e credibilidade e os critérios semânticos: extensão da sentença, estrutura frasal e vocabulário utilizado.

Tabela 14: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Linguagem Oral”

Objetividade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Alteração na produção da fala	0	0%	0	0%	7	100%
Inicia e mantém uma conversa	0	0%	0	0%	7	100%
O vocabulário amplo e diferenciado	1	14%	1	14%	5	71%
Compreende as instruções passadas	0	0%	0	0%	7	100%
Articula corretamente os sons da fala	0	0%	0	0%	7	100%
Identifica e produz rimas nas palavras	0	0%	0	0%	7	100%
Expressa claramente seus pensamentos	0	0%	1	14%	6	86%
Reconta uma história ou situação de vida diária	0	0%	1	14%	6	86%
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	0	0%	1	14%	6	86%

Tabela 15: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Linguagem Oral”

		Discordo	Neutro
Alteração na produção da fala	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Inicia e mantém uma conversa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
O vocabulário amplo e diferenciado	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Compreende as instruções passadas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Articula corretamente os sons da fala	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Identifica e produz rimas nas palavras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Expressa claramente seus pensamentos	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Reconta uma história ou situação de vida diária	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008

Tabela 16: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Linguagem Oral”

Simplicidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Alteração na produção da fala	1	14%	1	14%	5	71%
Inicia e mantém uma conversa	0	0%	0	0%	7	100%
O vocabulário amplo e diferenciado	2	29%	0	0%	5	71%
Compreende as instruções passadas	0	0%	1	14%	6	86%
Articula corretamente os sons da fala	1	14%	0	0%	6	86%
Identifica e produz rimas nas palavras	1	14%	0	0%	6	86%
Expressa claramente seus pensamentos	0	0%	0	0%	7	100%
Reconta uma história ou situação de vida diária	0	0%	0	0%	7	100%
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 17: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Linguagem Oral”

		Discordo	Neutro
Alteração na produção da fala	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Inicia e mantém uma conversa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
O vocabulário amplo e diferenciado	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Compreende as instruções passadas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Articula corretamente os sons da fala	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Identifica e produz rimas nas palavras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Expressa claramente seus pensamentos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Reconta uma história ou situação de vida diária	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 18: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Linguagem Oral”

Clareza	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Alteração na produção da fala	3	43%	1	14%	3	43%
Inicia e mantém uma conversa	0	0%	0	0%	7	100%
O vocabulário é amplo e diferenciado	2	29%	0	0%	5	71%
Compreende as instruções passadas	1	14%	1	14%	5	71%
Articula corretamente os sons da fala	2	29%	0	0%	5	71%
Identifica e produz rimas nas palavras	1	14%	0	0%	6	86%
Expressa claramente seus pensamentos	0	0%	0	0%	7	100%
Reconta uma história ou situação de vida diária	0	0%	0	0%	7	100%
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 19: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Linguagem Oral”

		Discordo	Neutro
Alteração na produção da fala	Neutro	0,237	
	Concordo	1,000*	0,237
Inicia e mantém uma conversa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
O vocabulário é amplo e diferenciado	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Compreende as instruções passadas	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Articula corretamente os sons da fala	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Identifica e produz rimas nas palavras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Expressa claramente seus pensamentos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Reconta uma história ou situação de vida diária	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 20: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Linguagem Oral”

Relevância	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Alteração na produção da fala	1	14%	1	14%	5	71%
Inicia e mantém uma conversa	0	0%	0	0%	7	100%
O vocabulário é amplo e diferenciado	2	29%	0	0%	5	71%
Compreende as instruções passadas	1	14%	0	0%	6	86%
Articula corretamente os sons da fala	1	14%	1	14%	5	71%
Identifica e produz rimas nas palavras	1	14%	0	0%	6	86%
Expressa claramente seus pensamentos	0	0%	0	0%	7	100%
Reconta uma história ou situação de vida diária	1	14%	0	0%	6	86%
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 21: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Linguagem Oral”

		Discordo	Neutro
Alteração na produção da fala	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Inicia e mantém uma conversa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
O vocabulário é amplo e diferenciado	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Compreende as instruções passadas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Articula corretamente os sons da fala	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Identifica e produz rimas nas palavras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Expressa claramente seus pensamentos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Reconta uma história ou situação de vida diária	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 22: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Linguagem Oral”

Precisão	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Alteração na produção da fala	0	0%	1	14%	6	86%
Inicia e mantém uma conversa	0	0%	0	0%	7	100%
O vocabulário é amplo e diferenciado	1	14%	0	0%	6	86%
Compreende as instruções passadas	0	0%	0	0%	7	100%
Articula corretamente os sons da fala	0	0%	1	14%	6	86%
Identifica e produz rimas nas palavras	0	0%	0	0%	7	100%
Expressa claramente seus pensamentos	0	0%	0	0%	7	100%
Reconta uma história ou situação de vida diária	0	0%	0	0%	7	100%
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 23: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Linguagem Oral”

		Discordo	Neutro
Alteração na produção da fala	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Inicia e mantém uma conversa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
O vocabulário é amplo e diferenciado	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Compreende as instruções passadas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Articula corretamente os sons da fala	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Identifica e produz rimas nas palavras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Expressa claramente seus pensamentos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Reconta uma história ou situação de vida diária	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 24: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Linguagem Oral”

Amplitude	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Alteração na produção da fala	0	0%	0	0%	7	100%
Inicia e mantém uma conversa	0	0%	0	0%	7	100%
O vocabulário amplo e diferenciado	0	0%	0	0%	7	100%
Compreende as instruções passadas	0	0%	0	0%	7	100%
Articula corretamente os sons da fala	0	0%	0	0%	7	100%
Identifica e produz rimas nas palavras	0	0%	0	0%	7	100%
Expressa claramente seus pensamentos	0	0%	0	0%	7	100%
Reconta uma história ou situação de vida diária	0	0%	0	0%	7	100%
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 25: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Linguagem Oral”

		Discordo	Neutro
Alteração na produção da fala	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Inicia e mantém uma conversa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
O vocabulário amplo e diferenciado	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Compreende as instruções passadas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Articula corretamente os sons da fala	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Identifica e produz rimas nas palavras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Expressa claramente seus pensamentos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Reconta uma história ou situação de vida diária	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 26: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Linguagem Oral”

Modalidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Alteração na produção da fala	0	0%	1	14%	6	86%
Inicia e mantém uma conversa	0	0%	0	0%	7	100%
O vocabulário amplo e diferenciado	0	0%	0	0%	7	100%
Compreende as instruções passadas	0	0%	0	0%	7	100%
Articula corretamente os sons da fala	0	0%	0	0%	7	100%
Identifica e produz rimas nas palavras	0	0%	0	0%	7	100%
Expressa claramente seus pensamentos	0	0%	0	0%	7	100%
Reconta uma história ou situação de vida diária	0	0%	0	0%	7	100%
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 27: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Linguagem Oral”

		Discordo	Neutro
Alteração na produção da fala	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Inicia e mantém uma conversa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
O vocabulário amplo e diferenciado	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Compreende as instruções passadas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Articula corretamente os sons da fala	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Identifica e produz rimas nas palavras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Expressa claramente seus pensamentos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Reconta uma história ou situação de vida diária	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 28: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Linguagem Oral”

Credibilidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Alteração na produção da fala	1	14%	0	0%	6	86%
Inicia e mantém uma conversa	0	0%	0	0%	7	100%
O vocabulário amplo e diferenciado	1	14%	0	0%	6	86%
Compreende as instruções passadas	0	0%	0	0%	7	100%
Articula corretamente os sons da fala	1	14%	0	0%	6	86%
Identifica e produz rimas nas palavras	1	14%	0	0%	6	86%
Expressa claramente seus pensamentos	0	0%	0	0%	7	100%
Reconta uma história ou situação de vida diária	0	0%	0	0%	7	100%
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 29: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Linguagem Oral”

		Discordo	Neutro
Alteração na produção da fala	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Inicia e mantém uma conversa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
O vocabulário amplo e diferenciado	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Compreende as instruções passadas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Articula corretamente os sons da fala	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Identifica e produz rimas nas palavras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Expressa claramente seus pensamentos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Reconta uma história ou situação de vida diária	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 30: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Linguagem Oral”

Extensão da sentença	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Alteração na produção da fala	1	14%	0	0%	6	86%
Inicia e mantém uma conversa	0	0%	0	0%	7	100%
O vocabulário amplo e diferenciado	1	14%	0	0%	6	86%
Compreende as instruções passadas	1	14%	0	0%	6	86%
Articula corretamente os sons da fala	0	0%	0	0%	7	100%
Identifica e produz rimas nas palavras	0	0%	0	0%	7	100%
Expressa claramente seus pensamentos	0	0%	0	0%	7	100%
Reconta uma história ou situação de vida diária	1	14%	0	0%	6	86%
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 31: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério extensão da sentença na categoria “Linguagem Oral”

		Discordo	Neutro
Alteração na produção da fala	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Inicia e mantém uma conversa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
O vocabulário amplo e diferenciado	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Compreende as instruções passadas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Articula corretamente os sons da fala	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Identifica e produz rimas nas palavras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Expressa claramente seus pensamentos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Reconta uma história ou situação de vida diária	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 32: Distribuição dos itens quanto à estrutura frasal para a categoria “Linguagem Oral”

Estrutura Frasal	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Alteração na produção da fala	1	14%	0	0%	6	86%
Inicia e mantém uma conversa	0	0%	0	0%	7	100%
O vocabulário amplo e diferenciado	1	14%	1	14%	5	71%
Compreende as instruções passadas	1	14%	0	0%	6	86%
Articula corretamente os sons da fala	0	0%	0	0%	7	100%
Identifica e produz rimas nas palavras	0	0%	0	0%	7	100%
Expressa claramente seus pensamentos	0	0%	0	0%	7	100%
Reconta uma história ou situação de vida diária	1	14%	0	0%	6	86%
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 33: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estrutura frasal na categoria “Linguagem Oral”

		Discordo	Neutro
Alteração na produção da fala	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Inicia e mantém uma conversa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
O vocabulário amplo e diferenciado	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Compreende as instruções passadas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Articula corretamente os sons da fala	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Identifica e produz rimas nas palavras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Expressa claramente seus pensamentos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Reconta uma história ou situação de vida diária	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 34: Distribuição dos itens quanto ao vocabulário utilizado para a categoria “Linguagem Oral”

Vocabulário Utilizado	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Alteração na produção da fala	1	14%	1	14%	5	71%
Inicia e mantém uma conversa	0	0%	0	0%	7	100%
O vocabulário é amplo e diferenciado	4	57%	0	0%	3	43%
Compreende as instruções passadas	2	29%	0	0%	5	71%
Articula corretamente os sons da fala	1	14%	1	14%	5	71%
Identifica e produz rimas nas palavras	1	14%	0	0%	6	86%
Expressa claramente seus pensamentos	0	0%	0	0%	7	100%
Reconta uma história ou situação de vida diária	1	14%	0	0%	6	86%
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 35: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Linguagem Oral”

		Discordo	Neutro
Alteração na produção da fala	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Inicia e mantém uma conversa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Vocabulário amplo e diferenciado	Neutro	0,018	
	Concordo	0,593	0,051
Compreende as instruções passadas	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Articula corretamente os sons da fala	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Identifica e produz rimas nas palavras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Expressa claramente seus pensamentos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Reconta uma história ou situação de vida diária	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 36: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

Objetividade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
É organizado	1	14%	0	0%	6	86%
Aceita regras	0	0%	0	0%	7	100%
Distrai-se com facilidade	0	0%	0	0%	7	100%
Coopera com os colegas	0	0%	0	0%	7	100%
Solicita repetição da instrução	0	0%	0	0%	7	100%
Conclui as atividades que iniciou	0	0%	0	0%	7	100%
Caminha pela classe durante a aula	0	0%	0	0%	7	100%
Esquece materiais, datas, letras de músicas	0	0%	2	29%	5	71%
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	0	0%	1	14%	6	86%
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	0	0%	0	0%	7	100%
Demonstra interesse pelas atividades propostas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 37: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

		Discordo	Neutro
É organizado	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Aceita regras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Distrai-se com facilidade	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coopera com os colegas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Solicita repetição da instrução	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Conclui as atividades que iniciou	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Caminha pela classe durante a aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Esquece materiais, datas, letras de músicas	Neutro	0,127	
	Concordo	0,005	0,109
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demonstra interesse pelas atividades propostas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 38: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

Simplicidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
É organizado	1	14%	0	0%	6	86%
Aceita regras	0	0%	0	0%	7	100%
Distrai-se com facilidade	0	0%	0	0%	7	100%
Coopera com os colegas	0	0%	1	14%	6	86%
Solicita repetição da instrução	0	0%	0	0%	7	100%
Conclui as atividades que iniciou	0	0%	0	0%	7	100%
Caminha pela classe durante a aula	0	0%	0	0%	7	100%
Esquece materiais, datas, letras de músicas	0	0%	1	14%	6	86%
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	1	14%	0	0%	6	86%
Demonstra interesse pelas atividades propostas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 39: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

		Discordo	Neutro
É organizado	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Aceita regras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Distrai-se com facilidade	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coopera com os colegas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Solicita repetição da instrução	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Conclui as atividades que iniciou	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Caminha pela classe durante a aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Esquece materiais, datas, letras de músicas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Demonstra interesse pelas atividades propostas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 40: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

Clareza	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
É organizado	1	14%	0	0%	6	86%
Aceita regras	1	14%	0	0%	6	86%
Distrai-se com facilidade	0	0%	0	0%	7	100%
Coopera com os colegas	0	0%	0	0%	7	100%
Solicita repetição da instrução	0	0%	0	0%	7	100%
Conclui as atividades que iniciou	0	0%	0	0%	7	100%
Caminha pela classe durante a aula	2	29%	0	0%	5	71%
Esquece materiais, datas, letras de músicas	2	29%	0	0%	5	71%
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	1	14%	0	0%	6	86%
Demonstra interesse pelas atividades propostas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 41: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

		Discordo	Neutro
É organizado	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Aceita regras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Distrai-se com facilidade	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coopera com os colegas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Solicita repetição da instrução	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Conclui as atividades que iniciou	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Caminha pela classe durante a aula	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Esquece materiais, datas, letras de músicas	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Demonstra interesse pelas atividades propostas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 42: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

Relevância	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
É organizado	0	0%	0	0%	7	100%
Aceita regras	0	0%	0	0%	7	100%
Distrai-se com facilidade	0	0%	0	0%	7	100%
Coopera com os colegas	0	0%	0	0%	7	100%
Solicita repetição da instrução	0	0%	0	0%	7	100%
Conclui as atividades que iniciou	0	0%	0	0%	7	100%
Caminha pela classe durante a aula	0	0%	0	0%	7	100%
Esquece materiais, datas, letras de músicas	0	0%	0	0%	7	100%
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	0	0%	0	0%	7	100%
Demonstra interesse pelas atividades propostas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 43 Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

		Discordo	Neutro
É organizado	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Aceita regras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Distrai-se com facilidade	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coopera com os colegas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Solicita repetição da instrução	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Conclui as atividades que iniciou	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Caminha pela classe durante a aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Esquece materiais, datas, letras de músicas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demonstra interesse pelas atividades propostas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 44: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

Precisão	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
É organizado	0	0%	0	0%	7	100%
Aceita regras	0	0%	0	0%	7	100%
Distrai-se com facilidade	0	0%	0	0%	7	100%
Coopera com os colegas	0	0%	0	0%	7	100%
Solicita repetição da instrução	0	0%	0	0%	7	100%
Conclui as atividades que iniciou	0	0%	0	0%	7	100%
Caminha pela classe durante a aula	0	0%	1	14%	6	86%
Esquece materiais, datas, letras de músicas	0	0%	2	29%	5	71%
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	0	0%	1	14%	6	86%
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	1	14%	0	0%	6	86%
Demonstra interesse pelas atividades propostas	0	0%	1	14%	6	86%

Tabela 45: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

		Discordo	Neutro
É organizado	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Aceita regras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Distrai-se com facilidade	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coopera com os colegas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Solicita repetição da instrução	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Conclui as atividades que iniciou	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Caminha pela classe durante a aula	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Esquece materiais, datas, letras de músicas	Neutro	0,127	
	Concordo	0,005	0,109
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Demonstra interesse pelas atividades propostas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008

Tabela 46: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

Amplitude	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
É organizado	0	0%	0	0%	7	100%
Aceita regras	0	0%	0	0%	7	100%
Distrai-se com facilidade	0	0%	0	0%	7	100%
Coopera com os colegas	0	0%	0	0%	7	100%
Solicita repetição da instrução	0	0%	0	0%	7	100%
Conclui as atividades que iniciou	0	0%	0	0%	7	100%
Caminha pela classe durante a aula	0	0%	0	0%	7	100%
Esquece materiais, datas, letras de músicas	0	0%	0	0%	7	100%
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	0	0%	0	0%	7	100%
Demonstra interesse pelas atividades propostas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 47: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

		Discordo	Neutro
É organizado	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Aceita regras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Distrai-se com facilidade	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coopera com os colegas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Solicita repetição da instrução	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Conclui as atividades que iniciou	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Caminha pela classe durante a aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Esquece materiais, datas, letras de músicas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demonstra interesse pelas atividades propostas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 48: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

Modalidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
É organizado	0	0%	0	0%	7	100%
Aceita regras	0	0%	0	0%	7	100%
Distrai-se com facilidade	0	0%	0	0%	7	100%
Coopera com os colegas	0	0%	0	0%	7	100%
Solicita repetição da instrução	0	0%	0	0%	7	100%
Conclui as atividades que iniciou	0	0%	0	0%	7	100%
Caminha pela classe durante a aula	0	0%	0	0%	7	100%
Esquece materiais, datas, letras de músicas	0	0%	0	0%	7	100%
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	0	0%	0	0%	7	100%
Demonstra interesse pelas atividades propostas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 49: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

		Discordo	Neutro
É organizado	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Aceita regras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Distrai-se com facilidade	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coopera com os colegas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Solicita repetição da instrução	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Conclui as atividades que iniciou	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Caminha pela classe durante a aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Esquece materiais, datas, letras de músicas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demonstra interesse pelas atividades propostas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 50: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

Credibilidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
É organizado	0	0%	0	0%	7	100%
Aceita regras	0	0%	0	0%	7	100%
Distrai-se com facilidade	0	0%	0	0%	7	100%
Coopera com os colegas	0	0%	0	0%	7	100%
Solicita repetição da instrução	0	0%	0	0%	7	100%
Conclui as atividades que iniciou	0	0%	0	0%	7	100%
Caminha pela classe durante a aula	0	0%	0	0%	7	100%
Esquece materiais, datas, letras de músicas	0	0%	0	0%	7	100%
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	0	0%	0	0%	7	100%
Demonstra interesse pelas atividades propostas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 51: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

		Discordo	Neutro
É organizado	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Aceita regras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Distrai-se com facilidade	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coopera com os colegas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Solicita repetição da instrução	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Conclui as atividades que iniciou	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Caminha pela classe durante a aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Esquece materiais, datas, letras de músicas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demonstra interesse pelas atividades propostas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 52: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

Extensão da sentença	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
É organizado	1	14%	0	0%	6	86%
Aceita regras	1	14%	0	0%	6	86%
Distrai-se com facilidade	0	0%	0	0%	7	100%
Coopera com os colegas	0	0%	0	0%	7	100%
Solicita repetição da instrução	0	0%	0	0%	7	100%
Conclui as atividades que iniciou	0	0%	0	0%	7	100%
Caminha pela classe durante a aula	1	14%	0	0%	6	86%
Esquece materiais, datas, letras de músicas	1	14%	0	0%	6	86%
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	1	14%	0	0%	6	86%
Demonstra interesse pelas atividades propostas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 53: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério extensão da sentença na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

		Discordo	Neutro
É organizado	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Aceita regras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Distrai-se com facilidade	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coopera com os colegas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Solicita repetição da instrução	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Conclui as atividades que iniciou	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Caminha pela classe durante a aula	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Esquece materiais, datas, letras de músicas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Demonstra interesse pelas atividades propostas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 54: Distribuição dos itens quanto à estruturação frasal para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

Estrutura Frasal	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
É organizado	1	14%	0	0%	6	86%
Aceita regras	1	14%	0	0%	6	86%
Distrai-se com facilidade	0	0%	0	0%	7	100%
Coopera com os colegas	0	0%	0	0%	7	100%
Solicita repetição da instrução	0	0%	0	0%	7	100%
Conclui as atividades que iniciou	0	0%	0	0%	7	100%
Caminha pela classe durante a aula	1	14%	0	0%	6	86%
Esquece materiais, datas, letras de músicas	1	14%	0	0%	6	86%
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	1	14%	0	0%	6	86%
Demonstra interesse pelas atividades propostas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 55: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estruturação frasal na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

		Discordo	Neutro
É organizado	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Aceita regras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Distrai-se com facilidade	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coopera com os colegas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Solicita repetição da instrução	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Conclui as atividades que iniciou	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Caminha pela classe durante a aula	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Esquece materiais, datas, letras de músicas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Demonstra interesse pelas atividades propostas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 56: Distribuição dos itens quanto ao vocabulário utilizado para a categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais

Vocabulário Utilizado	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
É organizado	1	14%	0	0%	6	86%
Aceita regras	1	14%	0	0%	6	86%
Distrai-se com facilidade	0	0%	0	0%	7	100%
Coopera com os colegas	0	0%	0	0%	7	100%
Solicita repetição da instrução	0	0%	0	0%	7	100%
Conclui as atividades que iniciou	0	0%	0	0%	7	100%
Caminha pela classe durante a aula	1	14%	0	0%	6	86%
Esquece materiais, datas, letras de músicas	1	14%	0	0%	6	86%
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	1	14%	0	0%	6	86%
Demonstra interesse pelas atividades propostas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 57: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Aspectos Comportamentais e Atencionais”

		Discordo	Neutro
É organizado	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Aceita regras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Distrai-se com facilidade	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coopera com os colegas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Solicita repetição da instrução	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Conclui as atividades que iniciou	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Caminha pela classe durante a aula	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Esquece materiais, datas, letras de músicas	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Tem dificuldade em manter a atenção na aula	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta comportamento agitado e impulsivo	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Demonstra interesse pelas atividades propostas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 58: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Aspectos Motores”

Objetividade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Utiliza preensão tridígito	1	14%	0	0%	6	86%
A caligrafia é boa e legível	1	14%	1	14%	5	71%
Não gosta ou evita desenhar	0	0%	0	0%	7	100%
Respeita o espaço da figura ao pintar	0	0%	0	0%	7	100%
Pressiona adequadamente o lápis no papel	0	0%	0	0%	7	100%
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	0	0%	0	0%	7	100%
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	0	0%	0	0%	7	100%
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 59: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Aspectos Motores”

		Discordo	Neutro
Utiliza preensão tridígito	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
A caligrafia é boa e legível	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Não gosta ou evita desenhar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Respeita o espaço da figura ao pintar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Pressiona adequadamente o lápis no papel	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 60: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Aspectos Motores”

Simplicidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Utiliza preensão tridígito	3	43%	0	0%	4	57%
A caligrafia é boa e legível	1	14%	1	14%	5	71%
Não gosta ou evita desenhar	0	0%	0	0%	7	100%
Respeita o espaço da figura ao pintar	0	0%	0	0%	7	100%
Pressiona adequadamente o lápis no papel	0	0%	0	0%	7	100%
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	1	14%	0	0%	6	86%
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	1	14%	0	0%	6	86%
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 61: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Aspectos Motores”

		Discordo	Neutro
Utiliza preensão tridigital	Neutro	0,051	
	Concordo	0,593	0,018
A caligrafia é boa e legível	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Não gosta ou evita desenhar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Respeita o espaço da figura ao pintar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Pressiona adequadamente o lápis no papel	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 62: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Aspectos Motores”

Clareza	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Utiliza preensão tridígito	4	57%	0	0%	3	43%
A caligrafia é boa e legível	1	14%	0	0%	6	86%
Não gosta ou evita desenhar	0	0%	0	0%	7	100%
Respeita o espaço da figura ao pintar	1	14%	0	0%	6	86%
Pressiona adequadamente o lápis no papel	2	29%	0	0%	5	71%
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	1	14%	0	0%	6	86%
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	1	14%	0	0%	6	86%
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 63: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Aspectos Motores”

		Discordo	Neutro
Utiliza preensão tridigital	Neutro	0,018	
	Concordo	0,593	0,051
A caligrafia é boa e legível	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Não gosta ou evita desenhar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Respeita o espaço da figura ao pintar	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Pressiona adequadamente o lápis no papel	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 64: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Aspectos Motores”

Relevância	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Utiliza preensão tridigital	1	14%	0	0%	6	86%
A caligrafia é boa e legível	0	0%	0	0%	7	100%
Não gosta ou evita desenhar	0	0%	0	0%	7	100%
Respeita o espaço da figura ao pintar	0	0%	0	0%	7	100%
Pressiona adequadamente o lápis no papel	0	0%	0	0%	7	100%
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	1	14%	0	0%	6	86%
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	0	0%	0	0%	7	100%
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 65: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Aspectos Motores”

		Discordo	Neutro
Utiliza preensão tridígito	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
A caligrafia é boa e legível	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Não gosta ou evita desenhar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Respeita o espaço da figura ao pintar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Pressiona adequadamente o lápis no papel	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 66: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Aspectos Motores”

Precisão	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Utiliza preensão tridigital	0	0%	0	0%	7	100%
A caligrafia é boa e legível	0	0%	0	0%	7	100%
Não gosta ou evita desenhar	0	0%	0	0%	7	100%
Respeita o espaço da figura ao pintar	0	0%	0	0%	7	100%
Pressiona adequadamente o lápis no papel	0	0%	0	0%	7	100%
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	0	0%	0	0%	7	100%
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	0	0%	0	0%	7	100%
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 67: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Aspectos Motores”

		Discordo	Neutro
Utiliza preensão tridigital	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
A caligrafia é boa e legível	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Não gosta ou evita desenhar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Respeita o espaço da figura ao pintar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Pressiona adequadamente o lápis no papel	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 68: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Aspectos Motores”

Amplitude	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Utiliza preensão tridigital	0	0%	0	0%	7	100%
A caligrafia é boa e legível	0	0%	0	0%	7	100%
Não gosta ou evita desenhar	0	0%	0	0%	7	100%
Respeita o espaço da figura ao pintar	0	0%	0	0%	7	100%
Pressiona adequadamente o lápis no papel	0	0%	0	0%	7	100%
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	0	0%	0	0%	7	100%
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	0	0%	0	0%	7	100%
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 69: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Aspectos Motores”

		Discordo	Neutro
Utiliza preensão tridígito	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
A caligrafia é boa e legível	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Não gosta ou evita desenhar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Respeita o espaço da figura ao pintar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Pressiona adequadamente o lápis no papel	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 70: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Aspectos Motores”

Modalidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Utiliza preensão tridígito	0	0%	0	0%	7	100%
A caligrafia é boa e legível	1	14%	0	0%	6	86%
Não gosta ou evita desenhar	0	0%	0	0%	7	100%
Respeita o espaço da figura ao pintar	0	0%	0	0%	7	100%
Pressiona adequadamente o lápis no papel	0	0%	0	0%	7	100%
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	0	0%	0	0%	7	100%
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	0	0%	0	0%	7	100%
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 71: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Aspectos Motores”

		Discordo	Neutro
Utiliza preensão tridígito	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
A caligrafia é boa e legível	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Não gosta ou evita desenhar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Respeita o espaço da figura ao pintar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Pressiona adequadamente o lápis no papel	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 72: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Aspectos Motores”

Credibilidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Utiliza preensão tridígito	1	14%	0	0%	6	86%
A caligrafia é boa e legível	0	0%	0	0%	7	100%
Não gosta ou evita desenhar	0	0%	0	0%	7	100%
Respeita o espaço da figura ao pintar	0	0%	0	0%	7	100%
Pressiona adequadamente o lápis no papel	0	0%	0	0%	7	100%
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	1	14%	0	0%	6	86%
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	0	0%	0	0%	7	100%
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 73: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Aspectos Motores”

		Discordo	Neutro
Utiliza preensão tridígito	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
A caligrafia é boa e legível	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Não gosta ou evita desenhar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Respeita o espaço da figura ao pintar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Pressiona adequadamente o lápis no papel	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 74: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Aspectos Motores”

Extensão da sentença	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Utiliza preensão tridígito	1	14%	0	0%	6	86%
A caligrafia é boa e legível	2	29%	0	0%	5	71%
Não gosta ou evita desenhar	0	0%	0	0%	7	100%
Respeita o espaço da figura ao pintar	0	0%	0	0%	7	100%
Pressiona adequadamente o lápis no papel	1	14%	0	0%	6	86%
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	0	0%	0	0%	7	100%
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	1	14%	0	0%	6	86%
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 75: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério extensão da sentença na categoria “Aspectos Motores”

		Discordo	Neutro
Utiliza preensão tridígito	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
A caligrafia é boa e legível	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Não gosta ou evita desenhar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Respeita o espaço da figura ao pintar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Pressiona adequadamente o lápis no papel	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 76: Distribuição dos itens quanto à estrutura frasal para a categoria “Aspectos Motores”

Estrutura Frasal	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Utiliza preensão tridígito	1	14%	0	0%	6	86%
A caligrafia é boa e legível	2	29%	0	0%	5	71%
Não gosta ou evita desenhar	0	0%	0	0%	7	100%
Respeita o espaço da figura ao pintar	0	0%	0	0%	7	100%
Pressiona adequadamente o lápis no papel	1	14%	0	0%	6	86%
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	0	0%	0	0%	7	100%
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	1	14%	0	0%	6	86%
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela77: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estruturação frasal na categoria “Aspectos Motores”

		Discordo	Neutro
Utiliza preensão tridígito	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
A caligrafia é boa e legível	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Não gosta ou evita desenhar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Respeita o espaço da figura ao pintar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Pressiona adequadamente o lápis no papel	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 78: Distribuição dos itens quanto ao vocabulário utilizado para a categoria “Aspectos Motores”

Vocabulário Utilizado	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Utiliza preensão tridígito	4	57%	1	14%	2	29%
A caligrafia é boa e legível	1	14%	1	14%	5	71%
Não gosta ou evita desenhar	0	0%	0	0%	7	100%
Respeita o espaço da figura ao pintar	1	14%	0	0%	6	86%
Pressiona adequadamente o lápis no papel	1	14%	0	0%	6	86%
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens)	2	29%	0	0%	5	71%
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	1	14%	0	0%	6	86%
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 79: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Aspectos Motores”

		Discordo	Neutro
Utiliza preensão tridígito	Neutro	0,094*	
	Concordo	0,280	0,515
A caligrafia é boa e legível	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Não gosta ou evita desenhar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Respeita o espaço da figura ao pintar	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Pressiona adequadamente o lápis no papel	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens)	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 80: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”

Objetividade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Diferencia letras de números	0	0%	0	0%	7	100%
Demanda esforço para escrever	1	14%	1	14%	5	71%
Demora para finalizar as atividades	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve corretamente seu nome completo	0	0%	1	14%	6	86%
Nomeia cores e formas geométricas simples	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	0	0%	0	0%	7	100%
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	1	14%	1	14%	5	71%
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 81: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”

		Discordo	Neutro
Diferencia letras de números	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demanda esforço para escrever	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Demora para finalizar as atividades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve corretamente seu nome completo	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Nomeia cores e formas geométricas simples	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 82: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”

Simplicidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Diferencia letras de números	0	0%	0	0%	7	100%
Demanda esforço para escrever	0	0%	3	43%	4	57%
Demora para finalizar as atividades	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve corretamente seu nome completo	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia cores e formas geométricas simples	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	0	0%	0	0%	7	100%
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	1	14%	0	0%	6	86%
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 83: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”

		Discordo	Neutro
Diferencia letras de números	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demanda esforço para escrever	Neutro	0,051	
	Concordo	0,018	0,593
Demora para finalizar as atividades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve corretamente seu nome completo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia cores e formas geométricas simples	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 84: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”

Clareza	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Diferencia letras de números	0	0%	0	0%	7	100%
Demanda esforço para escrever	2	29%	2	29%	3	43%
Demora para finalizar as atividades	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve corretamente seu nome completo	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia cores e formas geométricas simples	0	0%	1	14%	6	86%
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	1	14%	0	0%	6	86%
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	1	14%	1	14%	5	71%
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 85: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

		Discordo	Neutro
Diferencia letras de números	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demanda esforço para escrever	Neutro	1,000	
	Concordo	0,577	0,577
Demora para finalizar as atividades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve corretamente seu nome completo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia cores e formas geométricas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 86: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

Relevância	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Diferencia letras de números	0	0%	1	14%	6	86%
Demanda esforço para escrever	0	0%	0	0%	7	100%
Demora para finalizar as atividades	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve corretamente seu nome completo	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia cores e formas geométricas simples	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	0	0%	0	0%	7	100%
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	1	14%	0	0%	6	86%
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 87 Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”

		Discordo	Neutro
Diferencia letras de números	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Demanda esforço para escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demora para finalizar as atividades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve corretamente seu nome completo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia cores e formas geométricas simples	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 88: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”

Precisão	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Diferencia letras de números	0	0%	1	14%	6	86%
Demanda esforço para escrever	0	0%	1	14%	6	86%
Demora para finalizar as atividades	0	0%	1	14%	6	86%
Escreve corretamente seu nome completo	0	0%	1	14%	6	86%
Nomeia cores e formas geométricas simples	0	0%	1	14%	6	86%
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	0	0%	1	14%	6	86%
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	0	0%	1	14%	6	86%
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	0	0%	0	0%	7	100%
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	1	14%	1	14%	5	71%
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 89: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

		Discordo	Neutro
Diferencia letras de números	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Demanda esforço para escrever	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Demora para finalizar as atividades	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Escreve corretamente seu nome completo	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Nomeia cores e formas geométricas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 90: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

Amplitude	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Diferencia letras de números	0	0%	0	0%	7	100%
Demanda esforço para escrever	0	0%	0	0%	7	100%
Demora para finalizar as atividades	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve corretamente seu nome completo	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia cores e formas geométricas simples	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	0	0%	0	0%	7	100%
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	1	14%	0	0%	6	86%
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 91: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

		Discordo	Neutro
Diferencia letras de números	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demanda esforço para escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demora para finalizar as atividades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve corretamente seu nome completo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia cores e formas geométricas simples	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 92: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

Modalidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Diferencia letras de números	0	0%	0	0%	7	100%
Demanda esforço para escrever	0	0%	0	0%	7	100%
Demora para finalizar as atividades	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve corretamente seu nome completo	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia cores e formas geométricas simples	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	0	0%	0	0%	7	100%
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	1	14%	0	0%	6	86%
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 93: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

		Discordo	Neutro
Diferencia letras de números	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demanda esforço para escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demora para finalizar as atividades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve corretamente seu nome completo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia cores e formas geométricas simples	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 94: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

Credibilidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Diferencia letras de números	0	0%	0	0%	7	100%
Demanda esforço para escrever	0	0%	0	0%	7	100%
Demora para finalizar as atividades	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve corretamente seu nome completo	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia cores e formas geométricas simples	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	0	0%	0	0%	7	100%
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	1	14%	0	0%	6	86%
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 95 Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

		Discordo	Neutro
Diferencia letras de números	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demanda esforço para escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demora para finalizar as atividades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve corretamente seu nome completo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia cores e formas geométricas simples	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 96: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

Extensão da sentença	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Diferencia letras de números	0	0%	0	0%	7	100%
Demanda esforço para escrever	1	14%	1	14%	5	71%
Demora para finalizar as atividades	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve corretamente seu nome completo	1	14%	0	0%	6	86%
Nomeia cores e formas geométricas simples	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	0	0%	0	0%	7	100%
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	1	14%	0	0%	6	86%
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 97: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério extensão da sentença na categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”

		Discordo	Neutro
Diferencia letras de números	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demanda esforço para escrever	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Demora para finalizar as atividades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve corretamente seu nome completo	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Nomeia cores e formas geométricas simples	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 98: Distribuição dos itens quanto à estrutura frasal para a categoria “Habilidades Predictoras da Alfabetização”

Estrutura Frasal	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Diferencia letras de números	0	0%	0	0%	7	100%
Demanda esforço para escrever	1	14%	0	0%	6	86%
Demora para finalizar as atividades	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve corretamente seu nome completo	1	14%	0	0%	6	86%
Nomeia cores e formas geométricas simples	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	0	0%	0	0%	7	100%
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	1	14%	1	14%	5	71%
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 99: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estrutura frasal na categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

		Discordo	Neutro
Diferencia letras de números	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demanda esforço para escrever	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Demora para finalizar as atividades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve corretamente seu nome completo	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Nomeia cores e formas geométricas simples	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 100: Distribuição dos itens quanto ao vocabulário utilizado para a categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

Vocabulário Utilizado	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Diferencia letras de números	0	0%	0	0%	7	100%
Demanda esforço para escrever	2	29%	1	14%	4	57%
Demora para finalizar as atividades	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve corretamente seu nome completo	1	14%	0	0%	6	86%
Nomeia cores e formas geométricas simples	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	0	0%	0	0%	7	100%
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	0	0%	0	0%	7	100%
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	0	0%	0	0%	7	100%
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	1	14%	1	14%	5	71%
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 101: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Habilidades Preditoras da Alfabetização”

		Discordo	Neutro
Diferencia letras de números	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Demanda esforço para escrever	Neutro	0,515	
	Concordo	0,280	0,094*
Demora para finalizar as atividades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve corretamente seu nome completo	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Nomeia cores e formas geométricas simples	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 102: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Leitura”

Objetividade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Lê com fluência	1	14%	1	14%	5	71%
Omite letras ou palavras ao ler	0	0%	1	14%	6	86%
Gosta de ler em voz alta na classe	0	0%	1	14%	6	86%
Interpreta o texto após fazer leitura oral	1	14%	1	14%	5	71%
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	1	14%	1	14%	5	71%
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	0	0%	1	14%	6	86%
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	0	0%	0	0%	7	100%
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	1	14%	1	14%	5	71%

Tabela 103: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Leitura”

		Discordo	Neutro
Lê com fluência	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Omite letras ou palavras ao ler	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Gosta de ler em voz alta na classe	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Interpreta o texto após fazer leitura oral	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031

Tabela 104: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Leitura”

Simplicidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Lê com fluência	3	43%	0	0%	4	57%
Omite letras ou palavras ao ler	0	0%	0	0%	7	100%
Gosta de ler em voz alta na classe	0	0%	0	0%	7	100%
Interpreta o texto após fazer leitura oral	2	29%	0	0%	5	71%
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	2	29%	0	0%	5	71%
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	0	0%	0	0%	7	100%
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	0	0%	0	0%	7	100%
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 105: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Leitura”

		Discordo	Neutro
Lê com fluência	Neutro	0,051	
	Concordo	0,593	0,018
Omite letras ou palavras ao ler	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Gosta de ler em voz alta na classe	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Interpreta o texto após fazer leitura oral	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 106: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Leitura”

Clareza	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Lê com fluência	4	57%	0	0%	3	43%
Omite letras ou palavras ao ler	0	0%	0	0%	7	100%
Gosta de ler em voz alta na classe	0	0%	0	0%	7	100%
Interpreta o texto após fazer leitura oral	2	29%	0	0%	5	71%
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	2	29%	0	0%	5	71%
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	2	29%	0	0%	5	71%
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	0	0%	0	0%	7	100%
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 107: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Leitura”

	Discordo		Neutro
	Neutro		
Lê com fluência	Neutro	0,018	
	Concordo	0,593	0,051
Omite letras ou palavras ao ler	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Gosta de ler em voz alta na classe	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Interpreta o texto após fazer leitura oral	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 108: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Leitura”

Relevância	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Lê com fluência	2	29%	0	0%	5	71%
Omite letras ou palavras ao ler	0	0%	0	0%	7	100%
Gosta de ler em voz alta na classe	0	0%	0	0%	7	100%
Interpreta o texto após fazer leitura oral	1	14%	0	0%	6	86%
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	1	14%	0	0%	6	86%
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	0	0%	0	0%	7	100%
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	0	0%	0	0%	7	100%
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 109: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Leitura”

		Discordo	Neutro
Lê com fluência	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Omite letras ou palavras ao ler	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Gosta de ler em voz alta na classe	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Interpreta o texto após fazer leitura oral	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 110: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Leitura”

Precisão	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Lê com fluência	1	14%	1	14%	5	71%
Omite letras ou palavras ao ler	0	0%	0	0%	7	100%
Gosta de ler em voz alta na classe	0	0%	1	14%	6	86%
Interpreta o texto após fazer leitura oral	0	0%	0	0%	7	100%
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	0	0%	0	0%	7	100%
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	0	0%	0	0%	7	100%
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	0	0%	0	0%	7	100%
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 111: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Leitura”

		Discordo	Neutro
Lê com fluência	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Omite letras ou palavras ao ler	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Gosta de ler em voz alta na classe	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Interpreta o texto após fazer leitura oral	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 112: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Leitura”

Amplitude	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Lê com fluência	1	14%	0	0%	6	86%
Omite letras ou palavras ao ler	0	0%	0	0%	7	100%
Gosta de ler em voz alta na classe	0	0%	0	0%	7	100%
Interpreta o texto após fazer leitura oral	0	0%	0	0%	7	100%
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	0	0%	0	0%	7	100%
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	0	0%	0	0%	7	100%
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	0	0%	0	0%	7	100%
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 113: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Leitura”

		Discordo	Neutro
Lê com fluência	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Omite letras ou palavras ao ler	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Gosta de ler em voz alta na classe	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Interpreta o texto após fazer leitura oral	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 114: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Leitura”

Modalidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Lê com fluência	1	14%	0	0%	6	86%
Omite letras ou palavras ao ler	0	0%	0	0%	7	100%
Gosta de ler em voz alta na classe	0	0%	0	0%	7	100%
Interpreta o texto após fazer leitura oral	0	0%	0	0%	7	100%
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	0	0%	0	0%	7	100%
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	0	0%	0	0%	7	100%
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	0	0%	0	0%	7	100%
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 115: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Leitura”

		Discordo	Neutro
Lê com fluência	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Omite letras ou palavras ao ler	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Gosta de ler em voz alta na classe	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Interpreta o texto após fazer leitura oral	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 116: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Leitura”

Credibilidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Lê com fluência	2	29%	0	0%	5	71%
Omite letras ou palavras ao ler	0	0%	0	0%	7	100%
Gosta de ler em voz alta na classe	0	0%	0	0%	7	100%
Interpreta o texto após fazer leitura oral	1	14%	0	0%	6	86%
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	1	14%	0	0%	6	86%
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	0	0%	0	0%	7	100%
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	0	0%	0	0%	7	100%
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 117: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Leitura”

		Discordo	Neutro
Lê com fluência	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Omite letras ou palavras ao ler	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Gosta de ler em voz alta na classe	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Interpreta o texto após fazer leitura oral	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 118: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Leitura”

Extensão da sentença	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Lê com fluência	1	14%	0	0%	6	86%
Omite letras ou palavras ao ler	0	0%	0	0%	7	100%
Gosta de ler em voz alta na classe	1	14%	0	0%	6	86%
Interpreta o texto após fazer leitura oral	1	14%	0	0%	6	86%
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	1	14%	0	0%	6	86%
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	0	0%	0	0%	7	100%
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	1	14%	0	0%	6	86%
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 119: Distribuição do valor de p referente aos itens extensão da sentença para o critério objetividade na categoria “Leitura”

		Discordo	Neutro
Lê com fluência	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Omite letras ou palavras ao ler	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Gosta de ler em voz alta na classe	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Interpreta o texto após fazer leitura oral	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 120: Distribuição dos itens quanto à estrutura frasal para a categoria “Leitura”

Estrutura Frasal	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Lê com fluência	1	14%	0	0%	6	86%
Omite letras ou palavras ao ler	0	0%	0	0%	7	100%
Gosta de ler em voz alta na classe	1	14%	0	0%	6	86%
Interpreta o texto após fazer leitura oral	1	14%	0	0%	6	86%
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	1	14%	0	0%	6	86%
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	0	0%	0	0%	7	100%
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	1	14%	0	0%	6	86%
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 121: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estrutura frasal na categoria “Leitura”

	Discordo		Neutro
	Neutro	Concordo	
Lê com fluência	0,299	0,008	0,001
Omite letras ou palavras ao ler	- x -	<0,001	<0,001
Gosta de ler em voz alta na classe	0,299	0,008	0,001
Interpreta o texto após fazer leitura oral	0,299	0,008	0,001
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	0,299	0,008	0,001
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	- x -	<0,001	<0,001
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	- x -	<0,001	<0,001
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	0,299	0,008	0,001
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	0,299	0,008	0,001

Tabela 122: Distribuição dos itens quanto ao vocabulário utilizado para a categoria “Leitura”

Vocabulário Utilizado	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Lê com fluência	2	29%	1	14%	4	57%
Omite letras ou palavras ao ler	0	0%	0	0%	7	100%
Gosta de ler em voz alta na classe	1	14%	0	0%	6	86%
Interpreta o texto após fazer leitura oral	2	29%	0	0%	5	71%
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	2	29%	0	0%	5	71%
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	0	0%	0	0%	7	100%
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	1	14%	0	0%	6	86%
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 123: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Leitura”

		Discordo	Neutro
Lê com fluência	Neutro	0,515	
	Concordo	0,280	0,094*
Omite letras ou palavras ao ler	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Gosta de ler em voz alta na classe	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Interpreta o texto após fazer leitura oral	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 124: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Escrita”

Objetividade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Não gosta ou evita escrever e copiar	0	0%	1	14%	6	86%
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	1	14%	1	14%	5	71%
Apresenta lentidão para copiar/escrever	0	0%	1	14%	6	86%
A escrita é incompleta com muitas rasuras	0	0%	1	14%	6	86%
Escreve palavras compostas por sílabas simples	2	29%	1	14%	4	57%
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	0	0%	1	14%	6	86%
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g, s/z	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	0	0%	1	14%	6	86%

Tabela 125: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Escrita”

		Discordo	Neutro
Não gosta ou evita escrever e copiar	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Apresenta lentidão para copiar/escrever	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
A escrita é incompleta com muitas rasuras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Escreve palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,515	
	Concordo	0,280	0,094*
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008

Tabela 126 Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Escrita”

Simplicidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Não gosta ou evita escrever e copiar	0	0%	0	0%	7	100%
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta lentidão para copiar/escrever	0	0%	0	0%	7	100%
A escrita é incompleta com muitas rasuras	1	14%	0	0%	6	86%
Escreve palavras compostas por sílabas simples	1	14%	0	0%	6	86%
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	2	29%	0	0%	5	71%
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 127: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Escrita”

		Discordo	Neutro
Não gosta ou evita escrever e copiar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta lentidão para copiar/escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
A escrita é incompleta com muitas rasuras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Escreve palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 128: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Escrita”

Clareza	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Não gosta ou evita escrever e copiar	1	14%	0	0%	6	86%
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	1	14%	1	14%	5	71%
Apresenta lentidão para copiar/escrever	0	0%	0	0%	7	100%
A escrita é incompleta com muitas rasuras	2	29%	0	0%	5	71%
Escreve palavras compostas por sílabas simples	2	29%	0	0%	5	71%
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	2	29%	0	0%	5	71%
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 129: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Escrita”

		Discordo	Neutro
Não gosta ou evita escrever e copiar	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Apresenta lentidão para copiar/escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
A escrita é incompleta com muitas rasuras	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Escreve palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 130: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Escrita”

Relevância	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Não gosta ou evita escrever e copiar	0	0%	0	0%	7	100%
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta lentidão para copiar/escrever	0	0%	0	0%	7	100%
A escrita é incompleta com muitas rasuras	1	14%	0	0%	6	86%
Escreve palavras compostas por sílabas simples	0	0%	0	0%	7	100%
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 131: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Escrita”

		Discordo	Neutro
Não gosta ou evita escrever e copiar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta lentidão para copiar/escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
A escrita é incompleta com muitas rasuras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Escreve palavras compostas por sílabas simples	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 132: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Escrita”

Precisão	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Não gosta ou evita escrever e copiar	0	0%	1	14%	6	86%
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	1	14%	1	14%	5	71%
Apresenta lentidão para copiar/escrever	0	0%	1	14%	6	86%
A escrita é incompleta com muitas rasuras	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve palavras compostas por sílabas simples	2	29%	1	14%	4	57%
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	0	0%	1	14%	6	86%
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 133: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Escrita”

		Discordo	Neutro
Não gosta ou evita escrever e copiar	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Apresenta lentidão para copiar/escrever	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
A escrita é incompleta com muitas rasuras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,515	
	Concordo	0,280	0,094*
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 134: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Escrita”

Amplitude	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Não gosta ou evita escrever e copiar	0	0%	0	0%	7	100%
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta lentidão para copiar/escrever	0	0%	0	0%	7	100%
A escrita é incompleta com muitas rasuras	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve palavras compostas por sílabas simples	1	14%	0	0%	6	86%
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 135: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Escrita”

		Discordo	Neutro
Não gosta ou evita escrever e copiar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta lentidão para copiar/escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
A escrita é incompleta com muitas rasuras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 136: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Escrita”

Modalidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Não gosta ou evita escrever e copiar	0	0%	0	0%	7	100%
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta lentidão para copiar/escrever	0	0%	0	0%	7	100%
A escrita é incompleta com muitas rasuras	0	0%	1	14%	6	86%
Escreve palavras compostas por sílabas simples	1	14%	0	0%	6	86%
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 137: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Escrita”

		Discordo	Neutro
Não gosta ou evita escrever e copiar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta lentidão para copiar/escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
A escrita é incompleta com muitas rasuras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Escreve palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 138: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Escrita”

Credibilidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Não gosta ou evita escrever e copiar	0	0%	0	0%	7	100%
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta lentidão para copiar/escrever	0	0%	0	0%	7	100%
A escrita é incompleta com muitas rasuras	1	14%	0	0%	6	86%
Escreve palavras compostas por sílabas simples	1	14%	0	0%	6	86%
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	0	0%	0	0%	7	100%
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 139: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Escrita”

		Discordo	Neutro
Não gosta ou evita escrever e copiar	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta lentidão para copiar/escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
A escrita é incompleta com muitas rasuras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Escreve palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 140: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Escrita”

Extensão da sentença	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Não gosta ou evita escrever e copiar	1	14%	0	0%	6	86%
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	0	0%	0	0%	7	100%
Apresenta lentidão para copiar/escrever	0	0%	0	0%	7	100%
A escrita é incompleta com muitas rasuras	1	14%	0	0%	6	86%
Escreve palavras compostas por sílabas simples	1	14%	0	0%	6	86%
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 141: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério extensão da sentença na categoria “Escrita”

		Discordo	Neutro
Não gosta ou evita escrever e copiar	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Apresenta lentidão para copiar/escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
A escrita é incompleta com muitas rasuras	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Escreve palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 142: Distribuição dos itens quanto à estrutura frasal para a categoria “Escrita”

Estrutura Frasal	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Não gosta ou evita escrever e copiar	1	14%	0	0%	6	86%
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	1	14%	0	0%	6	86%
Apresenta lentidão para copiar/escrever	0	0%	0	0%	7	100%
A escrita é incompleta com muitas rasuras	0	0%	0	0%	7	100%
Escreve palavras compostas por sílabas simples	1	14%	0	0%	6	86%
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 143: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estrutura frasal na categoria “Escrita”

		Discordo	Neutro
Não gosta ou evita escrever e copiar	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Apresenta lentidão para copiar/escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
A escrita é incompleta com muitas rasuras	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Escreve palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 144: Distribuição dos itens quanto à vocabulário utilizado para a categoria “Escrita”

Vocabulário Utilizado	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Não gosta ou evita escrever e copiar	1	14%	0	0%	6	86%
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	1	14%	0	0%	6	86%
Apresenta lentidão para copiar/escrever	0	0%	0	0%	7	100%
A escrita é incompleta com muitas rasuras	2	29%	0	0%	5	71%
Escreve palavras compostas por sílabas simples	2	29%	0	0%	5	71%
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	2	29%	0	0%	5	71%
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	1	14%	0	0%	6	86%
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 145: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Escrita”

		Discordo	Neutro
Não gosta ou evita escrever e copiar	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Dificuldade para copiar da lousa ou livro	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Apresenta lentidão para copiar/escrever	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
A escrita é incompleta com muitas rasuras	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Escreve palavras compostas por sílabas simples	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g , s/z	Neutro	0,127	
	Concordo	0,109*	0,005
Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 146: Distribuição dos itens quanto à objetividade para a categoria “Matemática”

Objetividade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Associa o número à quantidade (1 a 15)	1	14%	1	14%	5	71%
Resolve as contas da esquerda para a direita	1	14%	1	14%	5	71%
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	0	0%	1	14%	6	86%
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	0	0%	1	14%	6	86%
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	0	0%	1	14%	6	86%
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	0	0%	0	0%	7	100%
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 147: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério objetividade na categoria “Matemática”

		Discordo	Neutro
Associa o número à quantidade (1 a 15)	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Resolve as contas da esquerda para a direita	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 148: Distribuição dos itens quanto à simplicidade para a categoria “Matemática”

Simplicidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Associa o número à quantidade (1 a 15)	1	14%	0	0%	6	86%
Resolve as contas da esquerda para a direita	1	14%	0	0%	6	86%
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	0	0%	0	0%	7	100%
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	0	0%	0	0%	7	100%
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	1	14%	0	0%	6	86%
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 149: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério simplicidade na categoria “Matemática”

	Discordo		Neutro
	Neutro	0,299	
Associa o número à quantidade (1 a 15)	Concordo	0,008	0,001
Resolve as contas da esquerda para a direita	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 150: Distribuição dos itens quanto à clareza para a categoria “Matemática”

Clareza	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Associa o número à quantidade (1 a 15)	1	14%	0	0%	6	86%
Resolve as contas da esquerda para a direita	1	14%	0	0%	6	86%
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	0	0%	0	0%	7	100%
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	0	0%	0	0%	7	100%
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	1	14%	0	0%	6	86%
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 151: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério clareza na categoria “Matemática”

		Discordo	Neutro
Associa o número à quantidade (1 a 15)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Resolve as contas da esquerda para a direita	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 152: Distribuição dos itens quanto à relevância para a categoria “Matemática”

Relevância	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Associa o número à quantidade (1 a 15)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve as contas da esquerda para a direita	1	14%	0	0%	6	86%
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	0	0%	0	0%	7	100%
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	0	0%	0	0%	7	100%
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	1	14%	0	0%	6	86%
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 153: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério relevância na categoria “Matemática”

		Discordo	Neutro
Associa o número à quantidade (1 a 15)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve as contas da esquerda para a direita	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 154: Distribuição dos itens quanto à precisão para a categoria “Matemática”

Precisão	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Associa o número à quantidade (1 a 15)	0	0%	2	29%	5	71%
Resolve as contas da esquerda para a direita	1	14%	1	14%	5	71%
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	1	14%	0	0%	6	86%
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	1	14%	0	0%	6	86%
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	1	14%	0	0%	6	86%
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	1	14%	0	0%	6	86%
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	1	14%	0	0%	6	86%

Tabela 155: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério precisão na categoria “Matemática”

		Discordo	Neutro
Associa o número à quantidade (1 a 15)	Neutro	0,127	
	Concordo	0,005	0,109
Resolve as contas da esquerda para a direita	Neutro	1,000	
	Concordo	0,031	0,031
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001

Tabela 156: Distribuição dos itens quanto à amplitude para a categoria “Matemática”

Amplitude	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Associa o número à quantidade (1 a 15)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve as contas da esquerda para a direita	0	0%	1	14%	6	86%
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	0	0%	1	14%	6	86%
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	0	0%	1	14%	6	86%
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	0	0%	1	14%	6	86%
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	0	0%	0	0%	7	100%
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 157: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério amplitude na categoria “Matemática”

		Discordo	Neutro
Associa o número à quantidade (1 a 15)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve as contas da esquerda para a direita	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 158: Distribuição dos itens quanto à modalidade para a categoria “Matemática”

Modalidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Associa o número à quantidade (1 a 15)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve as contas da esquerda para a direita	0	0%	1	14%	6	86%
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	0	0%	0	0%	7	100%
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	0	0%	0	0%	7	100%
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	0	0%	0	0%	7	100%
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 159: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério modalidade na categoria “Matemática”

		Discordo	Neutro
Associa o número à quantidade (1 a 15)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve as contas da esquerda para a direita	Neutro	0,299	
	Concordo	0,001	0,008
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 160: Distribuição dos itens quanto à credibilidade para a categoria “Matemática”

Credibilidade	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Associa o número à quantidade (1 a 15)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve as contas da esquerda para a direita	0	0%	1	14%	6	86%
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	0	0%	0	0%	7	100%
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	0	0%	0	0%	7	100%
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	1	14%	0	0%	6	86%
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 161: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério credibilidade na categoria “Matemática”

	Discordo	Neutro
Associa o número à quantidade (1 a 15)	Neutro	- x -
	Concordo	<0,001
Resolve as contas da esquerda para a direita	Neutro	0,299
	Concordo	0,001
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	Neutro	- x -
	Concordo	<0,001
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	Neutro	- x -
	Concordo	<0,001
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	Neutro	- x -
	Concordo	<0,001
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	Neutro	0,299
	Concordo	0,008
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	Neutro	- x -
	Concordo	<0,001

Tabela 162: Distribuição dos itens quanto à extensão da sentença para a categoria “Matemática”

Extensão da sentença	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Associa o número à quantidade (1 a 15)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve as contas da esquerda para a direita	0	0%	0	0%	7	100%
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	0	0%	0	0%	7	100%
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	0	0%	0	0%	7	100%
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	0	0%	0	0%	7	100%
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 163: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério extensão da sentença na categoria “Matemática”

		Discordo	Neutro
Associa o número à quantidade (1 a 15)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve as contas da esquerda para a direita	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 164: Distribuição dos itens quanto à estrutura frasal para a categoria “Matemática”

Estrutura Frasal	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Associa o número à quantidade (1 a 15)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve as contas da esquerda para a direita	0	0%	0	0%	7	100%
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	0	0%	0	0%	7	100%
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	0	0%	0	0%	7	100%
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	0	0%	0	0%	7	100%
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 165: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério estrutura frasal na categoria “Matemática”

		Discordo	Neutro
Associa o número à quantidade (1 a 15)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve as contas da esquerda para a direita	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

Tabela 166: Distribuição dos itens quanto ao vocabulário utilizado para a categoria “Matemática”

Vocabulário Utilizado	Discordo		Neutro		Concordo	
	N	%	N	%	N	%
Associa o número à quantidade (1 a 15)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve as contas da esquerda para a direita	0	0%	0	0%	7	100%
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	0	0%	0	0%	7	100%
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	0	0%	0	0%	7	100%
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	0	0%	0	0%	7	100%
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	1	14%	0	0%	6	86%
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	0	0%	0	0%	7	100%

Tabela 167: Distribuição do valor de p referente aos itens para o critério vocabulário utilizado na categoria “Matemática”

	Discordo		Neutro
Associa o número à quantidade (1 a 15)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve as contas da esquerda para a direita	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Faz cálculos de adição e subtração de unidades	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001
Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	Neutro	0,299	
	Concordo	0,008	0,001
É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	Neutro	- x -	
	Concordo	<0,001	<0,001

APÊNDICE I – Apresentação qualitativa das alterações efetuadas na versão preliminar do questionário, na qual todas as sentenças foram reescritas na forma interrogativa.

Categoria	VERSÃO PRELIMINAR	VERSÃO APÓS VALIDAÇÃO POR JUÍZES
LO	Alteração na produção da fala	Inicia e mantém um diálogo?
	Inicia e mantém uma conversa	Apresenta troca de sons na fala?
	O vocabulário é amplo e diferenciado	Apresenta vocabulário restrito para idade?
	Compreende as instruções passadas	Compreende as instruções dadas pelo professor?
	Articula corretamente os sons da fala	Tem facilidade para dar nome a objetos e/ou pessoas?
	Identifica e produz rimas nas palavras	Identifica e produz rima nas palavras (Ex: pão rima com ...)?
	Expressa claramente seus pensamentos	Identifica e produz palavras que se iniciam com o mesmo som? (Ex: casa começa com o mesmo som que...)?
	Reconta uma história ou situação de vida diária	Consegue expressar claramente seus pensamentos?
HPA	Tem facilidade para nomear objetos ou pessoas	Reconta uma história ou situação de vida diária respeitando a sequência dos fatos?
	Diferencia letras de números	Nomeia cores e formas geométricas simples?
	Demanda esforço para escrever	Tem noção espacial (em cima embaixo, direita/esquerda)?
	Demora para finalizar as atividades	Tem noção temporal (antes/depois, manhã/tarde/noite, ontem/amanhã)?
	Escreve corretamente seu nome completo	Consegue dizer todos os dias da semana e os meses do ano?
	Nomeia cores e formas geométricas simples	Diferencia letras de números?
	Tem noções de direita/esquerda, em cima embaixo	Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória?
	Tem noção temporal (antes/depois, ontem/amanhã)	Escreve seu nome completo corretamente?
	Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória	Demora para finalizar as atividades propostas pelo professor?
	Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples	Apresenta dificuldade para realizar atividades que envolvem escrita?
ACA	Sabe os dias da semana, meses do ano, datas comemorativas	Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples (Ex: bola, caneta, telefone)?
	É organizado	Aceita e segue regras?
	Aceita regras	Distrai-se com facilidade?
	Distrai-se com facilidade	Interage com os colegas?
	Coopera com os colegas	É organizado com a carteira e com os materiais?
	Solicita repetição da instrução	Esquece tarefas, letras de músicas e/ou materiais escolares?
	Conclui as atividades que iniciou	Demonstra interesse pelas atividades propostas?
	Caminha pela classe durante a aula	Apresenta comportamento agitado durante a aula?
	Esquece materiais, datas, letras de músicas	Caminha pela sala durante as explicações?
	Tem dificuldade em manter a atenção na aula	Apresenta dificuldade em manter a atenção durante as explicações?
	Apresenta comportamento agitado e impulsivo	Solicita repetição da instrução dada pelo professor?
	Demonstra interesse pelas atividades propostas	Compreende as instruções dadas pelo professor?
		Conclui as atividades iniciadas?
AM		Frequentemente termina as atividades com atraso?
	Utiliza preensão tridígito	Não gosta ou evita desenhar?
	A caligrafia é boa e legível	Respeita o limite da figura ao pintar?
	Não gosta ou evita desenhar	Apresenta coordenação motora global preservada (Ex: pula, corre, agarra)?
	Respeita o espaço da figura ao pintar	Apresenta coordenação motora fina preservada (Ex: recorta, abotoa, amarra)?
	Pressiona adequadamente o lápis no papel	Apresenta dificuldade na preensão do lápis?
	Organizado no uso da folha (respeita linhas, margens).	Pressiona adequadamente (nem forte nem fraco) o lápis no papel?
	Coordenação motora global preservada (pula, corre, dança)	As letras têm tamanho desproporcional (grandes ou pequenas)?
	Coordenação motora fina preservada (recorta, abotoa, amarra)	A caligrafia é legível (independente do tipo de letra utilizada)?
		Apresenta dificuldade para fazer o traçado da letra cursiva?
LE	Lê com fluência	Consegue ler palavras compostas por sílabas simples sem dificuldade (Ex: gato, comida, telefone)?
	Omite letras ou palavras ao ler	Apresenta lentidão na leitura de palavras?
	Gosta de ler em voz alta na classe	Apresenta lentidão na leitura de frases?
	Interpreta o texto após fazer leitura oral	Apresenta dificuldade para associar letras ao som?
	Interpreta o texto após fazer leitura silenciosa	Tenta adivinhar a palavra quando lê o início dela?
	Tenta adivinhar a palavra quando lê o começo dela	Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura?
	Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura	Confunde letras/sílabas visualmente semelhantes (Ex: m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)?
	Confunde letras/sílabas semelhantes visualmente (m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)	Omite letras ou palavras ao ler?
	Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura	Gosta de ler em voz alta na sala de aula?
		Compreende o texto após fazer leitura oral?
		Compreende o texto após fazer leitura silenciosa?

		É um dos últimos a terminar as tarefas que envolvem leitura?
		Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura?
ES	Não gosta ou evita escrever e copiar	Se recusa ou evita escrever?
	Dificuldade para copiar da lousa ou livro	É organizado no uso da folha (respeita linhas, usa margens)?
	Apresenta lentidão para copiar/escrever	Sua escrita é incompleta com muitas rasuras no papel?
	A escrita é incompleta com muitas rasuras	Apresenta dificuldade para copiar da lousa ou do livro?
	Escreve palavras compostas por sílabas simples	Apresenta escrita “espelhada”?
	Omite, adiciona ou substitui palavras ao escrever	Apresenta lentidão para copiar e/ou escrever?
	Confunde letras similares auditivamente: p /b, t/ d, f/v, k/g, s/z	Omite, adiciona ou substitui palavras inteiras ao copiar frases?
	Confunde letras semelhantes visualmente: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e	Escreve corretamente palavras compostas por sílabas simples (Ex: fogo, panela, canivete)?
	Confunde a sequência de sílabas nas palavras: “sapato” – “pasato”	No ditado, confunde letras auditivamente similares (Ex: p/b, t/d, f/v, c/g, s/z)?
		Na cópia ou na escrita espontânea, confunde letras visualmente semelhantes (Ex: p/ q, p/ d, b/d, n/ u, o/a, i/e)?
MA		Na cópia ou escrita espontânea, confunde a sequência de sílabas nas palavras (Ex: “sapato” – “pasato”)?
		Apresenta escrita com erros significativos quando comparado aos demais colegas de sala?
	Associa o número à quantidade (1 a 15)	Identifica semelhanças e diferenças em formas geométricas?
	Resolve as contas da esquerda para a direita	É capaz de fazer comparações envolvendo quantidade e tamanho (Ex: mais/menos, maior/menor)?
	Faz cálculos de adição e subtração de unidades	Conta oralmente até 20 respeitando a sequência numérica?
	Tem conhecimento monetário (valor do dinheiro/troco)	Escreve e lê numerais na ordem de unidades?
	Resolve contas de dezenas e centenas que envolvem restos	Faz correspondência de número à quantidade (de 1 a 9)?
	Compreende o conceito de antecessor e sucessor nos números até 10	Faz cálculos de adição e subtração de unidades mentalmente?
	É capaz de fazer comparações (mais ou menos, maior ou menor)	Escreve e lê numerais na ordem de dezenas?
		Compreende o conceito de antecessor e sucessor em dezenas?
		Resolve contas de dezenas sem reserva?
		Resolve contas de dezenas com reserva?
		Escreve e lê numerais na ordem de centenas?
		Resolve contas de centenas sem reserva?

Fonte: elaborado pela autora.

Legenda: LO: “Linguagem Oral”; HPA: “Habilidades Preditoras da Alfabetização”; LE: “Leitura”; ES: “Escrita”; MA: “Matemática”; AM: “Aspectos Motores”; ACA: “Aspectos Comportamentais e Atencionais”.

APÊNDICE J – Segunda versão do “Questionário para identificação precoce dos sinais de risco para a dislexia” modificada após a avaliação de conteúdo por juízes.

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS SINAIS DE RISCO PARA A DISLEXIA

Aluno: DN:/...../..... Idade:
Escola: Ano: Período:
Prof: Nº de alunos em sala:
Tem algum laudo médico? Data do preenchimento:/...../.....
Preenchido por: Função:

INSTRUÇÕES

Este questionário é composto por 78 afirmativas. Leia cuidadosamente cada uma delas.

Utilizando como critério “0” para “nunca” e “10” para “sempre” assinale um número em cada escala considerando a intensidade com que o comportamento é observado no escolar.

Algumas afirmativas podem parecer semelhantes, mas não são iguais. Não deixe nenhuma em branco.

Exemplo de preenchimento:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

LINGUAGEM ORAL												
1	Inicia e mantém um diálogo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Apresenta troca de sons na fala?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Apresenta vocabulário restrito para idade?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Compreende as instruções dadas pelo professor?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Tem facilidade para dar nome a objetos e/ou pessoas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Identifica e produz rima nas palavras (Ex: pão rima com ...)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Identifica e produz palavras que se iniciam com o mesmo som? (Ex: casa começa com o mesmo som que...)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Consegue expressar claramente seus pensamentos?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Reconta uma história ou situação de vida diária respeitando a sequência dos fatos?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HABILIDADES PREDITORAS DA ALFABETIZAÇÃO												
10	Nomeia cores e formas geométricas simples?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Tem noção espacial (em cima embaixo, direita/esquerda)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Tem noção temporal (antes/depois, manhã/tarde/noite, ontem/amanhã)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Consegue dizer todos os dias da semana e os meses do ano?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	Diferencia letras de números?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Escreve seu nome completo corretamente?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	Demora para finalizar as atividades propostas pelo professor?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	Apresenta dificuldade para realizar atividades que envolvem escrita?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples (Ex: bola, caneta, telefone)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LEITURA												
20	Consegue ler palavras compostas por sílabas simples sem dificuldade (Ex: gato, comida, telefone)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	Apresenta lentidão na leitura de palavras?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22	Apresenta lentidão na leitura de frases?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	Apresenta dificuldade para associar letras ao som?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	Tenta adivinhar a palavra quando lê o início dela?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25	Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26	Confunde letras/sílabas visualmente semelhantes (Ex: m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	Omite letras ou palavras ao ler?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28	Gosta de ler em voz alta na sala de aula?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29	Compreende o texto após fazer leitura oral?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30	Compreende o texto após fazer leitura silenciosa?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31	É um dos últimos a terminar as tarefas que envolvem leitura?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32	Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ESCRITA												
33	Se recusa ou evita escrever?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34	É organizado no uso da folha (respeita linhas, usa margens)?											
35	Sua escrita é incompleta com muitas rasuras no papel?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36	Apresenta dificuldade para copiar da lousa ou do livro?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37	Apresenta escrita "espelhada"	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38	Apresenta lentidão para copiar e/ou escrever?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39	Omite, adiciona ou substitui palavras inteiras ao copiar frases?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40	Escreve corretamente palavras compostas por sílabas simples (Ex: fogo, panela, canivete)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41	No ditado, confunde letras auditivamente similares (Ex: p/b, t/d, f/v, c/g, s/z)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
42	Na cópia ou na escrita espontânea, confunde letras visualmente semelhantes (Ex: p/ q, p/ d, b/d, n/u, o/a, i/e)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43	Na cópia ou escrita espontânea, confunde a sequência de sílabas nas palavras (Ex: "sapato" – "pasato")?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44	Apresenta escrita com erros significativos quando comparado aos demais colegas de sala?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
MATEMÁTICA												
45	Identifica semelhanças e diferenças em formas geométricas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46	É capaz de fazer comparações envolvendo quantidade e tamanho (Ex: mais/menos, maior/menor)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
47	Conta oralmente até 20 respeitando a sequência numérica?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48	Escreve e lê numerais na ordem de unidades?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49	Faz correspondência de número à quantidade (de 1 a 9)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
50	Faz cálculos de adição e subtração de unidades mentalmente?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
51	Escreve e lê numerais na ordem de dezenas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
52	Compreende o conceito de antecessor e sucessor em dezenas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
53	Resolve contas de dezenas sem reserva?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
54	Resolve contas de dezenas com reserva?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
55	Escreve e lê numerais na ordem de centenas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
56	Resolve contas de centenas sem reserva?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ASPECTOS MOTORES												
57	Não gosta ou evita desenhar?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
58	Respeita o limite da figura ao pintar?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
59	Apresenta coordenação motora global preservada (Ex: pula, corre, agarra)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
60	Apresenta coordenação motora fina preservada (Ex: recorta, abotoa, amarra)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
61	Apresenta dificuldade na preensão do lápis?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
62	Pressiona adequadamente (nem forte nem fraco) o lápis no papel?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
63	As letras têm tamanho desproporcional (grandes ou pequenas)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
64	A caligrafia é legível (independente do tipo de letra utilizada)?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
65	Apresenta dificuldade para fazer o traçado da letra cursiva?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ASPECTOS COMPORTAMENTAIS E ATENCIONAIS												
66	Aceita e segue regras?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
67	Distrai-se com facilidade?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
68	Interage com os colegas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
69	É organizado com a carteira e com os materiais?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
70	Esquece tarefas, letras de músicas e/ou materiais escolares?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
71	Demonstra interesse pelas atividades propostas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
72	Apresenta comportamento agitado durante a aula?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
73	Caminha pela sala durante as explicações?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
74	Apresenta dificuldade em manter a atenção durante as explicações?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
75	Solicita repetição da instrução dada pelo professor?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
76	Compreende as instruções dadas pelo professor?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
77	Conclui as atividades iniciadas?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
78	Frequentemente termina as atividades com atraso?	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

APÊNDICE K– Relação de escolas do município de Marília.

Escola Privada	Escola Pública	
	Municipal	Estadual
Centro Educacional Sesi	EMEF “Prof. Amaury Pacheco	EE “Abel Augusto Fragata”
Colégio Água Viva	EMEF “Prof. Américo Capelozza”	EE “Prof. Amaury Pacheco”
Colégio Bezerra de Menezes	EMEF “Prof. Antonio Moral”	EE “Prof. Antônio Gomes de Oliveira”
Colégio Compacto	EMEF “Prof. Antonio Ribeiro ”	EE “Bento de Abreu Sampaio Vidal”
Colégio COOPEN	EMEF “Profª. Cecília Alves Guelpa”	EE “Profª Carlota de N. Rocha”
Colégio Criativo	EMEF “Prof. Célio Corradi”	EE “Prof. Geraldo Zancopé”
Colégio Esmeraldas	EMEF “Profª. Edméa Braz Rojo Sola”	EE “Maria Izabel Sampaio Vidal”
Colégio Esquema Único	EMEF “Profª. Geralda César Vilardi”	EE “Profª Maria Stella de C. Cesar”
Colégio Interação	EMEF “Gov. Mário Covas”	EE “Profª Maria Stella de C. Cesar”
Colégio Sagrado Coração de Jesus	EMEF “Prof. Isaltino De Campos”	EE “Mons. Pirmino Antonio Schmidt”
Cristo Rei Colégio	EMEF “Prof. Myrthes Pupo Negreiros”	EE “Profª Neuza Maria Mariana Feijão”
Escola Realize	EMEF “Prof. Nelson Gabaldi”	EE “Profª Ruth Mamede de Godoy”
Fundação Bradesco Orbe	EMEF “Profª Nicácia Garcia Gil”	
	EMEF “Nivando Mariano Dos Santos”	
	EMEF “Prof. Olímpio Cruz”	
	EMEF “Prof. Paulo R. Neves Freire”	
	EMEF “Profª. Reny Pereira Cordeiro”	
	EMEF “Roberto Caetano Cimino”	
	EMEFEI “Antonio Garcia Egéa”	
	EMEFEI “Chico Xavier”	

Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Marília e Diretoria de Ensino, 2017.

APÊNDICE L – Orientações aos participantes para o preenchimento dos questionários

Prezado(a) professor(a)! Muito obrigada por aceitar participar desta pesquisa!

Preciso, por favor, que:

1- Assine o termo de consentimento

2- Leia o panfleto sobre dislexia

3- Pense nos alunos de sua sala que se encaixem no perfil da dislexia

4- Preencha uma checklist para cada aluno que você achar que se encaixa neste perfil (pode tirar xerox se precisar de mais protocolos em branco)

Se não quiser identificar a criança coloque somente as iniciais do seu nome.

O objetivo neste momento é verificar a eficácia da checklist.

Estou à disposição!

Marília Seno

(14) 981181487

APÊNDICE M – Folder de orientação elaborado para nortear os participantes

Os sinais da dislexia geralmente são identificados no período da alfabetização, quando a criança entra em contato formal com a leitura e com a escrita.



As manifestações da dislexia podem ser percebidas desde a fase pré-escolar.

ATENTE-SE PARA:

- Vocabulário restrito
- Dificuldades com rimas
- Inabilidade de orientação espacial
- Alterações articulatórias persistentes
- Dificuldades para compreender instruções
- Comprometimentos na coordenação motora fina

D I S L E X I A

O QUE É DISELEXIA?

É um transtorno específico da aprendizagem que afeta a leitura e a escrita devido ao comprometimento na habilidade de decodificação fonológica.

A DISELEXIA TEM CURA?

Não. A dislexia do desenvolvimento é uma condição neurobiológica; ou seja, é intrínseca ao indivíduo e o acompanhará por toda a vida.

QUAL PROFISSIONAL FAZ O DIAGNÓSTICO ?

O diagnóstico envolve uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogo, neuropsicólogo e psicopedagogo, especialistas no assunto. Exames e avaliações médicas complementares auxiliam na exclusão de outros comprometimentos.

QUAIS SÃO OS SINAIS DA DISELEXIA NO ENSINO FUNDAMENTAL?

- Dificuldades ortográficas
- Falta de interesse nas aulas
- Omissão de letras ou de palavras na leitura
- Dificuldade para finalizar as atividades
- Escrita incompleta com presença de rasuras
- Lentidão para copiar e para escrever
- Confusões de letras visualmente parecidas ou auditivamente semelhantes

Caso já tenha alguém disléxico na família, acompanhe com atenção o desenvolvimento das crianças.

QUAL É O TRATAMENTO?

Intervenção multidisciplinar com ênfase na terapia fonoaudiológica baseada no estímulo das habilidades que envolvem os processos metafonológicos e visuais.

No Brasil, entre 3 e 10 % da população escolar tem dislexia.

COMO O PROFESSOR PODE AJUDAR?

Entenda a dislexia;
Deixe o aluno sentar-se na frente;
Esteja disponível para ajudá-lo;
Incentive-o e elogie seus progressos;
Abuse de material concreto e de pistas visuais;
Assegure-se de que as instruções foram compreendidas;
Entregue-lhe o material já impresso;
Respeite suas limitações;
Não peça para que faça leitura oral;
Grife as informações mais importantes;
Promova adequações curriculares considerando suas dificuldades;
Modifique seus trabalhos e pesquisas;
Garanta que tenha mais tempo para realizar provas;
Faça avaliações orais.

A dislexia atinge mais o sexo masculino numa proporção de 3:1.

O que a legislação diz....

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

"Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promova um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade."

"Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação."

"Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade."

"As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões."

Referência:
Dutra, C.P. (2007). Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Investir na formação do professor é o melhor caminho para reduzir o índice, cada vez mais elevado, do fracasso escolar em nosso país.

Para saber mais sobre a dislexia e outros transtornos da aprendizagem procure um fonoaudiólogo educacional.

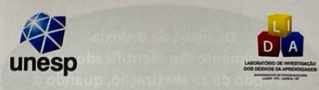


Dedicatória:

A todo professor....

Pela paciência, sabedoria, dedicação, perseverança, compreensão e competência com que dedicam seu trabalho em quaisquer que sejam as condições.

Contato: mariliaseno@hotmail.com



DISLEXIA E INCLUSÃO ESCOLAR



Fga. Me. Marília Piazzini Seno
Profª Draª Simone A. Capellini

Marília-SP
2018

APÊNDICE N – Versão final do “Questionário para identificação precoce dos sinais de risco para a dislexia” definida após realização do estudo piloto com alteração da escala utilizada

CHECKLIST PARA IDENTIFICAÇÃO PRECOCE DOS SINAIS DE RISCO PARA A DISLEXIA

Aluno: Data de nascimento:/...../..... Idade:

Escola: Série: Período:

Prof: Nº de alunos em sala:

Tem algum laudo médico? Data do preenchimento:/...../.....

Preenchido por: Função:

INSTRUÇÕES

Este questionário é composto por 78 afirmativas. Leia cuidadosamente cada uma delas.

Algumas afirmativas podem parecer semelhantes, mas não são iguais. Não deixe nenhuma em branco.

Para o preenchimento utilize como critério:

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

LINGUAGEM ORAL						
1	Inicia e mantém um diálogo?	1	2	3	4	5
2	Apresenta troca de sons na fala?	1	2	3	4	5
3	Apresenta vocabulário restrito para idade?	1	2	3	4	5
4	Compreende as instruções dadas pelo professor?	1	2	3	4	5
5	Tem facilidade para dar nome a objetos e/ou pessoas?	1	2	3	4	5
6	Identifica e produz rima nas palavras (Ex: pão rima com ...)?	1	2	3	4	5
7	Identifica e produz palavras que se iniciam com o mesmo som? (Ex: casa começa com o mesmo som que...)?	1	2	3	4	5
8	Consegue expressar claramente seus pensamentos?	1	2	3	4	5
9	Reconta uma história ou situação de vida diária respeitando a sequência dos fatos?	1	2	3	4	5
HABILIDADES PREDITORA DA ALFABETIZAÇÃO						
10	Nomeia cores e formas geométricas simples?	1	2	3	4	5
11	Tem noção espacial (em cima <u>embaixo</u> , direita/esquerda)?	1	2	3	4	5
12	Tem noção temporal (antes/depois, manhã/tarde/noite, ontem/amanhã)?	1	2	3	4	5
13	Consegue dizer todos os dias da semana e os meses do ano?	1	2	3	4	5
14	Diferencia letras de números?	1	2	3	4	5
15	Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória?	1	2	3	4	5
16	Escreve seu nome completo corretamente?	1	2	3	4	5
17	Demora para finalizar as atividades propostas pelo professor?	1	2	3	4	5
18	Apresenta dificuldade para realizar atividades que envolvem escrita?	1	2	3	4	5
19	Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples (Ex: bola, caneta, telefone)?	1	2	3	4	5
LEITURA						
20	Consegue ler palavras compostas por sílabas simples sem dificuldade (Ex: gato, comida, telefone)?	1	2	3	4	5
21	Apresenta lentidão na leitura de palavras?	1	2	3	4	5
22	Apresenta lentidão na leitura de frases?	1	2	3	4	5
23	Apresenta dificuldade para associar letras ao som?	1	2	3	4	5
24	Tenta adivinhar a palavra quando lê o início dela?	1	2	3	4	5
25	Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura?	1	2	3	4	5
26	Confunde letras/sílabas visualmente semelhantes (Ex: m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)?	1	2	3	4	5
27	Omite letras ou palavras ao ler?	1	2	3	4	5
28	Gosta de ler em voz alta na sala de aula?	1	2	3	4	5
29	Compreende o texto após fazer leitura oral?	1	2	3	4	5
30	Compreende o texto após fazer leitura silenciosa?	1	2	3	4	5
31	É um dos últimos a terminar as tarefas que envolvem leitura?	1	2	3	4	5
32	Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura?	1	2	3	4	5

ESCRITA						
33	Se recusa ou evita escrever?	1	2	3	4	5
34	É organizado no uso da folha (respeita linhas, usa margens)?	1	2	3	4	5
35	Sua escrita é incompleta com muitas rasuras no papel?	1	2	3	4	5
36	Apresenta dificuldade para copiar da lousa ou do livro?	1	2	3	4	5
37	Apresenta escrita "espelhada"?	1	2	3	4	5
38	Apresenta lentidão para copiar e/ou escrever?	1	2	3	4	5
39	Omite, adiciona ou substitui palavras inteiras ao copiar frases?	1	2	3	4	5
40	Escreve corretamente palavras compostas por sílabas simples (Ex: fogo, panela, canivete)?	1	2	3	4	5
41	No ditado, confunde letras auditivamente similares (Ex: p/b, t/d, f/v, c/g, s/z)?	1	2	3	4	5
42	Na cópia ou na escrita espontânea, confunde letras visualmente semelhantes (Ex: p/ q, p/ d, b/d, n/u, o/a, i/e)?	1	2	3	4	5
43	Na cópia ou escrita espontânea, confunde a sequência de sílabas nas palavras (Ex: "sapato" – "pasato")?	1	2	3	4	5
44	Apresenta escrita com erros significativos quando comparado aos demais colegas de sala?	1	2	3	4	5
MATEMÁTICA						
45	Identifica semelhanças e diferenças em formas geométricas?	1	2	3	4	5
46	É capaz de fazer comparações envolvendo quantidade e tamanho (Ex: mais/menos, maior/menor)?	1	2	3	4	5
47	Conta oralmente até 20 respeitando a sequência numérica?	1	2	3	4	5
48	Escreve e lê numerais na ordem de unidades?	1	2	3	4	5
49	Faz correspondência de número à quantidade (de 1 a 9)?	1	2	3	4	5
50	Faz cálculos de adição e subtração de unidades mentalmente?	1	2	3	4	5
51	Escreve e lê numerais na ordem de dezenas?	1	2	3	4	5
52	Compreende o conceito de antecessor e sucessor em dezenas?	1	2	3	4	5
53	Resolve contas de dezenas sem reserva?	1	2	3	4	5
54	Resolve contas de dezenas com reserva?	1	2	3	4	5
55	Escreve e lê numerais na ordem de centenas?	1	2	3	4	5
56	Resolve contas de centenas sem reserva?	1	2	3	4	5
ASPECTOS MOTORES						
57	Não gosta ou evita desenhar?	1	2	3	4	5
58	Respeita o limite da figura ao pintar?	1	2	3	4	5
59	Apresenta coordenação motora global preservada (Ex: pula, corre, agarra)?	1	2	3	4	5
60	Apresenta coordenação motora fina preservada (Ex: recorta, abotoa, amarra)?	1	2	3	4	5
61	Apresenta dificuldade na preensão do lápis?	1	2	3	4	5
62	Pressiona adequadamente (nem forte nem fraco) o lápis no papel?	1	2	3	4	5
63	As letras têm tamanho desproporcional (grandes ou pequenas)?	1	2	3	4	5
64	A caligrafia é legível (independente do tipo de letra utilizada)?	1	2	3	4	5
65	Apresenta dificuldade para fazer o traçado da letra cursiva?	1	2	3	4	5
ASPECTOS COMPORTAMENTAIS E ATENCIONAIS						
66	Aceita e segue regras?	1	2	3	4	5
67	Distrai-se com facilidade?	1	2	3	4	5
68	Interage com os colegas?	1	2	3	4	5
69	É organizado com a carteira e com os materiais?	1	2	3	4	5
70	Esquece tarefas, letras de músicas e/ou materiais escolares?	1	2	3	4	5
71	Demonstra interesse pelas atividades propostas?	1	2	3	4	5
72	Apresenta comportamento agitado durante a aula?	1	2	3	4	5
73	Caminha pela sala durante as explicações?	1	2	3	4	5
74	Apresenta dificuldade em manter a atenção durante as explicações?	1	2	3	4	5
75	Solicita repetição da instrução dada pelo professor?	1	2	3	4	5
76	Compreende as instruções dadas pelo professor?	1	2	3	4	5
77	Conclui as atividades iniciadas?	1	2	3	4	5
78	Frequentemente termina as atividades com atraso?	1	2	3	4	5

APÊNDICE O – Apresentação, em negrito, dos itens que tiveram escalas invertidas para análise dos resultados

1	Inicia e mantém um diálogo?
2	Apresenta troca de sons na fala?
3	Apresenta vocabulário restrito para idade?
4	Compreende as instruções dadas pelo professor?
5	Tem facilidade para dar nome a objetos e/ou pessoas?
6	Identifica e produz rima nas palavras (Ex: pão rima com ...)?
7	Identifica e produz palavras que se iniciam com o mesmo som? (Ex: casa começa com o mesmo som que...)?
8	Consegue expressar claramente seus pensamentos?
9	Reconta uma história ou situação de vida diária respeitando a sequência dos fatos?
10	Nomeia cores e formas geométricas simples?
11	Tem noção espacial (em cima embaixo, direita/esquerda)?
12	Tem noção temporal (antes/depois, manhã/tarde/noite, ontem/amanhã)?
13	Consegue dizer todos os dias da semana e os meses do ano?
14	Diferencia letras de números?
15	Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória?
16	Escreve seu nome completo corretamente?
17	Demora para finalizar as atividades propostas pelo professor?
18	Apresenta dificuldade para realizar atividades que envolvem escrita?
19	Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples (Ex: bola, caneta, telefone)?
20	Consegue ler palavras compostas por sílabas simples sem dificuldade (Ex: gato, comida, telefone)?
21	Apresenta lentidão na leitura de palavras?
22	Apresenta lentidão na leitura de frases?
23	Apresenta dificuldade para associar letras ao som?
24	Tenta adivinhar a palavra quando lê o início dela?
25	Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura?
26	Confunde letras/sílabas visualmente semelhantes (Ex: m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)?
27	Omite letras ou palavras ao ler?
28	Gosta de ler em voz alta na sala de aula?
29	Compreende o texto após fazer leitura oral?
30	Compreende o texto após fazer leitura silenciosa?
31	É um dos últimos a terminar as tarefas que envolvem leitura?
32	Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura?
33	Se recusa ou evita escrever?
34	É organizado no uso da folha (respeita linhas, usa margens)?
35	Sua escrita é incompleta com muitas rasuras no papel?
36	Apresenta dificuldade para copiar da lousa ou do livro?
37	Apresenta escrita “espelhada”?
38	Apresenta lentidão para copiar e/ou escrever?
39	Omite, adiciona ou substitui palavras inteiras ao copiar frases?
40	Escreve corretamente palavras compostas por sílabas simples (Ex: fogo, panela, canivete)?
41	No ditado, confunde letras auditivamente similares (Ex: p/b, t/d, f/v, c/g, s/z)?
42	Na cópia ou na escrita espontânea, confunde letras visualmente semelhantes (Ex: p/ q, p/ d, b/d, n/u, o/a, i/e)?
43	Na cópia ou escrita espontânea, confunde a sequência de sílabas nas palavras (Ex: “sapato” – “pasato”)?
44	Apresenta escrita com erros significativos quando comparado aos demais colegas de sala?
45	Identifica semelhanças e diferenças em formas geométricas?
46	É capaz de fazer comparações envolvendo quantidade e tamanho (Ex: mais/menos, maior/menor)?
47	Conta oralmente até 20 respeitando a sequência numérica?
48	Escreve e lê numerais na ordem de unidades?
49	Faz correspondência de número à quantidade (de 1 a 9)?

50	Faz cálculos de adição e subtração de unidades mentalmente?
51	Escreve e lê numerais na ordem de dezenas?
52	Compreende o conceito de antecessor e sucessor em dezenas?
53	Resolve contas de dezenas sem reserva?
54	Resolve contas de dezenas com reserva?
55	Escreve e lê numerais na ordem de centenas?
56	Resolve contas de centenas sem reserva?
57	Não gosta ou evita desenhar?
58	Respeita o limite da figura ao pintar?
59	Apresenta coordenação motora global preservada (Ex: pula, corre, agarra)?
60	Apresenta coordenação motora fina preservada (Ex: recorta, abotoa, amarra)?
61	Apresenta dificuldade na preensão do lápis?
62	Pressiona adequadamente (nem forte nem fraco) o lápis no papel?
63	As letras têm tamanho desproporcional (grandes ou pequenas)?
64	A caligrafia é legível (independente do tipo de letra utilizada)?
65	Apresenta dificuldade para fazer o traçado da letra cursiva?
66	Aceita e segue regras?
67	Distrai-se com facilidade?
68	Interage com os colegas?
69	É organizado com a carteira e com os materiais?
70	Esquece tarefas, letras de músicas e/ou materiais escolares?
71	Demonstra interesse pelas atividades propostas?
72	Apresenta comportamento agitado durante a aula?
73	Caminha pela sala durante as explicações?
74	Apresenta dificuldade em manter a atenção durante as explicações?
75	Solicita repetição da instrução dada pelo professor?
76	Compreende as instruções dadas pelo professor?
77	Conclui as atividades iniciadas?
78	Frequentemente termina as atividades com atraso?

APÊNDICE P – Análise estatística de ítem-total do questionário

Questão	Estatísticas de ítem-total				
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de ítem total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
q1	199,04	1659,710	0,446		0,939
q2	199,49	1704,399	0,004		0,942
q3	199,56	1680,222	0,254		0,940
q4	199,62	1664,813	0,460		0,939
q5	199,04	1660,990	0,477		0,939
q6	200,20	1652,635	0,544		0,939
q7	199,88	1637,274	0,656		0,938
q8	199,66	1659,352	0,484		0,939
q9	199,48	1651,465	0,569		0,939
q10	199,11	1653,088	0,533		0,939
q11	199,47	1647,342	0,620		0,939
q12	199,58	1647,222	0,624		0,939
q13	200,29	1654,878	0,577		0,939
q14	198,68	1657,528	0,481		0,939
q15	199,42	1633,170	0,602		0,939
q16	199,75	1640,510	0,556		0,939
q17	200,33	1676,439	0,292		0,940
q18	200,59	1678,103	0,287		0,940
q19	199,87	1640,405	0,570		0,939
q20	200,23	1636,853	0,631		0,939
q21	200,64	1672,091	0,362		0,940
q22	200,74	1677,074	0,324		0,940
q23	200,43	1665,679	0,434		0,940
q24	200,02	1698,965	0,054		0,941
q25	200,16	1675,603	0,291		0,940
q26	200,27	1666,921	0,398		0,940
q27	200,24	1664,095	0,428		0,940
q28	200,48	1660,958	0,466		0,939
q29	200,25	1654,572	0,502		0,939
q30	200,57	1664,062	0,470		0,939
q31	200,37	1670,943	0,340		0,940
q32	200,43	1658,315	0,461		0,939
q33	199,52	1654,347	0,442		0,939
q34	199,01	1761,712	-0,499		0,944
q35	200,12	1659,461	0,434		0,939
q36	200,10	1661,362	0,393		0,940
q37	199,57	1669,382	0,328		0,940
q38	200,34	1663,353	0,428		0,940
q39	200,23	1664,678	0,411		0,940

q40	200,09	1639,975	0,586		0,939
q41	200,32	1679,826	0,276		0,940
q42	200,17	1662,916	0,452		0,939
q43	200,01	1654,598	0,487		0,939
q44	200,49	1663,910	0,448		0,939
q45	199,20	1648,499	0,561		0,939
q46	199,16	1641,408	0,632		0,939
q47	199,19	1630,476	0,660		0,938
q48	199,55	1630,755	0,640		0,938
q49	198,98	1642,100	0,559		0,939
q50	200,21	1643,782	0,591		0,939
q51	200,27	1639,158	0,631		0,939
q52	200,26	1635,766	0,679		0,938
q53	200,35	1645,338	0,595		0,939
q54	200,67	1663,008	0,493		0,939
q55	200,70	1663,126	0,496		0,939
q56	200,72	1663,453	0,483		0,939
q57	198,82	1668,322	0,352		0,940
q58	199,23	1666,320	0,344		0,940
q59	198,60	1671,568	0,394		0,940
q60	199,17	1656,977	0,463		0,939
q61	198,99	1677,188	0,276		0,940
q62	199,12	1665,199	0,407		0,940
q63	199,54	1673,184	0,282		0,940
q64	199,27	1671,551	0,312		0,940
q65	200,12	1679,147	0,243		0,940
q66	198,87	1672,571	0,322		0,940
q67	200,65	1671,234	0,388		0,940
q68	198,61	1675,410	0,356		0,940
q69	199,73	1661,497	0,381		0,940
q70	199,88	1679,679	0,237		0,940
q71	199,37	1658,366	0,468		0,939
q72	199,50	1691,264	0,121		0,941
q73	199,08	1701,190	0,034		0,941
q74	200,50	1677,876	0,330		0,940
q75	200,00	1705,563	-0,003		0,942
q76	198,91	1761,206	-0,612		0,943
q77	199,67	1647,787	0,523		0,939
q78	200,37	1676,653	0,295		0,940

3. Categoria Leitura

[illegible]

5. Categoria: Matemática

[illegible]

5. Categoría: Aspectos Motores

[illegible]

6. Categoria: Aspectos comportamentais e atencionais

[illegible]

APÊNDICE R – Questionário com as exclusões realizadas baseadas na análise fatorial considerando o número de participantes atual

	LINGUAGEM ORAL
1	Inicia e mantém um diálogo?
2	~~Apresenta troca de sons na fala?~~
3	~~Apresenta vocabulário restrito para idade?~~
4	Compreende as instruções dadas pelo professor?
5	Tem facilidade para dar nome a objetos e/ou pessoas?
6	Identifica e produz rima nas palavras (Ex: pão rima com ...)?
7	Identifica e produz palavras que se iniciam com o mesmo som? (Ex: casa começa com o mesmo som que...)?
8	Consegue expressar claramente seus pensamentos?
9	Reconta uma história ou situação de vida diária respeitando a sequência dos fatos?
	HABILIDADES PREDITORAS DA ALFABETIZAÇÃO
10	Nomeia cores e formas geométricas simples?
11	Tem noção espacial (em cima embaixo, direita/esquerda)?
12	Tem noção temporal (antes/depois, manhã/tarde/noite, ontem/amanhã)?
13	Consegue dizer todos os dias da semana e os meses do ano?
14	Diferencia letras de números?
15	Nomeia todas as letras do alfabeto em ordem aleatória?
16	Escreve seu nome completo corretamente?
17	~~Demora para finalizar as atividades propostas pelo professor?~~
18	~~Apresenta dificuldade para realizar atividades que envolvem escrita?~~
19	Consegue soletrar palavras compostas por sílabas simples (Ex: bola, caneta, telefone)?
	LEITURA
20	~~Consegue ler palavras compostas por sílabas simples sem dificuldade (Ex: gato, comida, telefone)?~~
21	Apresenta lentidão na leitura de palavras?
22	Apresenta lentidão na leitura de frases?
23	Apresenta dificuldade para associar letras ao som?
24	Tenta adivinhar a palavra quando lê o início dela?
25	Troca os sons das letras p/b, t/d, f/v/ durante a leitura?
26	Confunde letras/sílabas visualmente semelhantes (Ex: m/n, a/e, /u/n, p/q, em/me)?
27	Omite letras ou palavras ao ler?
28	~~Gosta de ler em voz alta na sala de aula?~~
29	~~Compreende o texto após fazer leitura oral?~~
30	~~Compreende o texto após fazer leitura silenciosa?~~
31	É um dos últimos a terminar as tarefas que envolvem leitura?
32	Não consegue terminar as tarefas devido a dificuldades de leitura?

	ESCRITA
33	Se recusa ou evita escrever?
34	É organizado no uso da folha (respeita linhas, usa margens)?
35	Sua escrita é incompleta com muitas rasuras no papel?
36	Apresenta dificuldade para copiar da lousa ou do livro?
37	Apresenta escrita “espelhada”?
38	Apresenta lentidão para copiar e/ou escrever?
39	Omite, adiciona ou substitui palavras inteiras ao copiar frases?
40	Escreve corretamente palavras compostas por sílabas simples (Ex: fogo, panela, canivete)?
41	No ditado, confunde letras auditivamente similares (Ex: p/b, t/d, f/v, c/g, s/z)?
42	Na cópia ou na escrita espontânea, confunde letras visualmente semelhantes (Ex: p/ q, p/ d, b/d, n/u, o/a, i/e)?
43	Na cópia ou escrita espontânea, confunde a sequência de sílabas nas palavras (Ex: “sapato” – “pasato”)?
44	Apresenta escrita com erros significativos quando comparado aos demais colegas de sala?
	MATEMÁTICA
45	Identifica semelhanças e diferenças em formas geométricas?
46	É capaz de fazer comparações envolvendo quantidade e tamanho (Ex: mais/menos, maior/menor)?
47	Conta oralmente até 20 respeitando a sequência numérica?
48	Escreve e lê numerais na ordem de unidades?
49	Faz correspondência de número à quantidade (de 1 a 9)?
50	Faz cálculos de adição e subtração de unidades mentalmente?
51	Escreve e lê numerais na ordem de dezenas?
52	Compreende o conceito de antecessor e sucessor em dezenas?
53	Resolve contas de dezenas sem reserva?
54	Resolve contas de dezenas com reserva?
55	Escreve e lê numerais na ordem de centenas?
56	Resolve contas de centenas sem reserva?
	ASPECTOS MOTORES
57	Não gosta ou evita desenhar?
58	Respeita o limite da figura ao pintar?
59	Apresenta coordenação motora global preservada (Ex: pula, corre, agarra)?
60	Apresenta coordenação motora fina preservada (Ex: recorta, abotoa, amarra)?
61	Apresenta dificuldade na preensão do lápis?
62	Pressiona adequadamente (nem forte nem fraco) o lápis no papel?
63	As letras têm tamanho desproporcional (grandes ou pequenas)?
64	A caligrafia é legível (independente do tipo de letra utilizada)?
65	Apresenta dificuldade para fazer o traçado da letra cursiva?
	ASPECTOS COMPORTAMENTAIS E ATENCIONAIS
66	Aceita e segue regras?
67	Distrai-se com facilidade?
68	Interage com os colegas?
69	É organizado com a carteira e com os materiais?
70	Esquece tarefas, letras de músicas e/ou materiais escolares?
71	Demonstra interesse pelas atividades propostas?
72	Apresenta comportamento agitado durante a aula?
73	Caminha pela sala durante as explicações?
74	Apresenta dificuldade em manter a atenção durante as explicações?
75	Solicita repetição da instrução dada pelo professor?
76	Compreende as instruções dadas pelo professor?
77	Conclui as atividades iniciadas?
78	Frequentemente termina as atividades com atraso?

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp - Campus de Marília autorizando a realização da pesquisa.

**Plataforma
Brasil**

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

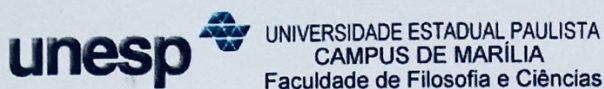
DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Elaboração e aplicação de um questionário de identificação precoce de escolares de risco para dislexia
Pesquisador Responsável: MARILIA PIAZZI SENO
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 74647117.8.0000.5406
Submetido em: 10/11/2017
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

**COORDENADOR**

Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_933261

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado para a realização da pesquisa.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**Elaboração e aplicação de um questionário de identificação precoce de escolares de risco para dislexia**” e gostaríamos que participasse da mesma.

Seus objetivos são: 1.Elaborar um questionário para identificação precoce de escolares de risco para a dislexia do primeiro ano do Ensino Fundamental e 2.Verificar a adequação do questionário para identificação precoce de escolares de risco para a dislexia do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar ou desistir em qualquer fase fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que:

A) Os resultados serão utilizados apenas para pesquisa e publicação de artigos científicos. A identificação da criança, pai ou professor ficará mantida em sigilo, garantindo assim, a não identificação dos participantes desta pesquisa.

B) Caso sejam identificados alunos com dislexia durante a realização desta pesquisa, os mesmos serão encaminhados para atendimento no Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem – CER/FFC/UNESP-Marília.

Eu, ... portador do RG..... aceito participar da pesquisa intitulada “**Elaboração e aplicação de um questionário de identificação precoce de escolares de risco para dislexia**”. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (14) 3422-9547 falar com Marília Piazzini Seno ou Profª Dra. Simone Aparecida Capellini.

Aceito,

Data ____/____/____

Assinatura do participante:

Nome do participante: