

# HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS NA RECUPERAÇÃO DO CICLO I: DIVERGÊNCIAS ENTRE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES E RESULTADOS EM TESTES PADRONIZADOS

---

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira; Chi Kow Mei; Alessandra Gotuzo Seabra; Deisy Ribas Emerich;  
Elizeu Coutinho de Macedo

---

**RESUMO** – No Brasil, as Classes de Recuperação de Ciclos são destinadas a desenvolver habilidades deficitárias dos alunos. Esse estudo verificou os possíveis ganhos em leitura e escrita de 23 crianças inseridas na Recuperação do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo. Os alunos foram avaliados no final do 2º e do 4º semestre. O professor fez a avaliação tradicional e os pesquisadores usaram os seguintes testes: Competência de Leitura de Palavras, Compreensão de Sentenças Escritas e Nomeação de Figuras por Escrita. Foram observados ganhos significativos apenas na avaliação feita pelos professores. Análises não revelaram aumento entre as duas avaliações com uso dos testes. Os principais resultados sugerem a utilização da rota fonológica para leitura e escrita, sem a utilização da rota lexical. Todos os participantes tiveram promoção automática para a 5ª série do ensino fundamental, mesmo não apresentando nível mínimo de leitura.

**UNITERMOS:** Leitura. Redação. Avaliação de desempenho.

---

*Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira - Psicóloga, Mestre em Psicologia e Doutora em Saúde pela Universidade Federal de Santa Catarina. Prof. Adjunto I do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).*

*Chi Kow Mei - Pedagoga, Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela UPM.*

*Alessandra Gotuzo Seabra - Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (USP). Profa. do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da UPM. Bolsista de Produtividade CNPq.*

*Deisy Ribas Emerich - Aluna de Graduação em Psicologia da UPM; Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.*

*Elizeu Coutinho de Macedo - Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia Experimental pela USP. Prof. do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da UPM. Bolsista de Produtividade CNPq.*

---

*Correspondência*

*Dra. Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira  
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde  
Universidade Presbiteriana Mackenzie*

*Rua da Consolação, 896 Prédio 38, Térreo –  
Consolação – São Paulo, SP – CEP: 01302-907*

*E-mail: cris@teixeira.org*

## INTRODUÇÃO

O fracasso escolar no Brasil tem se agravado consideravelmente. Há estudos que mostram diversos tipos de relações entre o desempenho escolar e uma multiplicidade de variáveis, por exemplo, uso de métodos de alfabetização ineficazes, condições inadequadas de infraestrutura escolar, problemas de capacitação do professor, problemas afetivo-emocionais das crianças, problemas no ambiente familiar, transtornos de aprendizagem, como a dislexia e inserção da promoção automática, dentre outros<sup>1-5</sup>. Uma frase de Gomes<sup>5</sup> caracterizava o sistema educacional brasileiro como de modestas tradições avaliativas e marcado pela “pedagogia da repetência”.

O interesse pelo esclarecimento das causas do fracasso escolar e da repetência tem sido norteado pelos resultados desfavoráveis que diversos países obtiveram no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Crahay<sup>6</sup>, por exemplo, publicou um estudo no qual analisa, em 31 países, os diversos efeitos da repetência à luz dos resultados do Pisa do ano 2000. O autor discute os altos e baixos escores na classificação internacional, assim como alguns dos fatores que afetam o rendimento dos sistemas educativos. O pesquisador chama a atenção para que os gestores políticos usufruam as pesquisas científicas da área educacional.

Conforme Capovilla e Capovilla<sup>7</sup>, as causas das dificuldades na leitura e escrita têm sido frequentemente reduzidas a variáveis do tipo infraestrutura escolar, problemas afetivo-emocionais das crianças e ambiente familiar. Conforme levantamento bibliográfico realizado pelos autores, porém, têm sido identificadas outras causas, principalmente relacionadas às habilidades metafonológicas. Tais habilidades são fundamentais para a aquisição da linguagem escrita que, segundo Frith<sup>8</sup>, ocorre ao longo de três estágios. No primeiro estágio logográfico, não há decodificação alfabética, o texto é processado como se fosse desenho, e a leitura consiste no reconhecimento visual global de uma série de palavras comuns que a criança

encontra com grande frequência. Nesse estágio, o texto ainda é tratado como um desenho, logo ele pode ser considerado um estágio de pseudo-leitura e pseudoescrita. No segundo, o estágio alfabético, iniciam-se os processos de leitura e escrita propriamente ditos, sendo que a escrita ocorre por meio da codificação fonografêmica e a seleção das letras e o seu sequenciamento mantêm-se sob o controle dos sons da fala. Assim durante a leitura, o leitor converte as letras do texto escrito em sons correspondentes, isto é, decodificação grafofonêmica. No terceiro estágio, o ortográfico, a leitura é realizada com rapidez e fluência, por meio do reconhecimento visual direto. Neste último estágio, usa-se a estratégia lexical, na escrita prevalece o uso do sistema lexical grafêmico e há habilidades para o reconhecimento da estrutura morfológica de cada palavra. Nesse modelo, a consciência fonológica é fundamental para o uso eficaz da estratégia alfabética de leitura.

A partir do modelo de Frith<sup>8</sup>, pesquisadores como Morton<sup>9</sup> e Ellis e Young<sup>10</sup> propuseram o modelo de dupla-rota para a leitura, segundo o qual a leitura propriamente dita pode ocorrer por meio de dois processos básicos, denominados também de rotas, a fonológica e a lexical. Na rota fonológica, a pronúncia da palavra é construída por meio da aplicação de regras de correspondência grafofonêmica, o significado é alcançado por mediação da forma auditiva da palavra, resultante da síntese fonológica. Já na rota lexical, o item sofre primeiro uma análise visual antes de ser processado pelo sistema de reconhecimento visual de palavras. O item somente será reconhecido como palavra se sua forma ortográfica (morfemas e palavras) estiver representada no léxico ortográfico. Esta rota permite o reconhecimento da palavra como um todo, sem a necessidade da conversão grafema-fonema. De acordo com as características psicolinguísticas das palavras a serem lidas, o uso de uma rota será predominante em relação à outra<sup>11,12</sup>. O desenvolvimento de ambas as rotas estão relacionados entre si, visto que a exposição da criança à leitura fonológica

permite a constituição de um léxico ortográfico, que possibilitará à criança, posteriormente, ler de acordo regras ortográficas<sup>7</sup>.

O processamento fonológico deficitário dificulta a leitura pela rota alfabética, sendo essa uma das principais dificuldades observadas em crianças com problemas de leitura<sup>13-15</sup>. Crianças com tais problemas apresentam, de forma geral, dificuldade em avançar ao estágio logográfico para o alfabético e, as instruções de alfabetização empregadas têm sido relacionadas ao grau de desenvolvimento fonológico<sup>16-18</sup>. Estudos anteriores apontam como fator importante no fracasso escolar o tipo de instrução de alfabetização empregado<sup>19-21</sup>.

Abordagens fônicas de alfabetização na língua portuguesa têm sido desenvolvidas para promover o desenvolvimento do processamento fonológico, contribuindo para o estabelecimento das representações fonológicas das palavras, o desenvolvimento da consciência fonológica e o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas<sup>7,12,18,22-30</sup>. Tais abordagens incluem, além das atividades de correspondências letra-som, atividades metafonológicas, por exemplo, exercícios de rima, aliteração, discriminação e manipulação silábicas e fonêmicas.

Freitas et al.<sup>31</sup> obtiveram resultados relevantes em relação ao uso de programas de ensino para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica em alunos com histórico de dificuldade na aquisição de leitura e escrita da terceira e quarta série do ensino fundamental de uma escola pública brasileira. O resultado corroborou outros achados sobre o papel essencial de estratégias fonológicas na aquisição destas habilidades associadas ao risco de fracassar no processo de alfabetização<sup>7,27,31-38</sup>.

Nikaedo<sup>12</sup> avaliou, no Brasil, a eficácia de uma intervenção coletiva com o Programa Alfabetização Fônica Computadorizada, em que foram conduzidas atividades de correspondências grafonêmicas e de consciência fonológica com escolares do Ensino Fundamental. A intervenção foi eficaz para aumentar a fluência na decodificação, contribuindo para o desenvolvimento

de habilidades de leitura e escrita na amostra estudada. Estas contribuições sugerem que é necessário investir na formação continuada de professores e revisar criticamente os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>22</sup>.

Porém, nem sempre o uso de métodos errôneos de alfabetização é reconhecido como uma das causas essenciais do fracasso escolar e da repetência<sup>24</sup>. Na verdade, no Brasil ainda há resistência em adotar este método, tendo sido adotadas outras medidas como tentativa de diminuir o fracasso escolar<sup>39</sup>. Dentre elas, o Ministério de Educação e a Secretaria da Educação do Estado São Paulo elaboraram o Plano Nacional de Educação, que estabeleceu uma medida no intuito de melhorar o desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes. No caso, a medida consistiu-se na Progressão Continuada que foi deliberada no Conselho Estadual da Educação, a partir da Deliberação CEE 9/1997<sup>40</sup> e abrange 10 meses (fevereiro até dezembro).

Conforme essa medida, o Ensino Fundamental teria duração de oito anos e seria dividido em dois ciclos. Somente após o término do primeiro ciclo (i.e., dos quatro primeiros anos), caso o aluno não estivesse alfabetizado, permaneceria na escola por mais um ano na mesma série. Tal medida extinguiu a reprovação por desempenho nas séries intermediárias do ciclo em vários estados onde a mesma foi implementada<sup>41</sup>. Após esse ano de recuperação, o aluno é promovido para a 5ª série, mesmo que não consiga se alfabetizar até o final do ano. Daí o nome da medida "Recuperação do Ciclo I". A medida foi proposta, mas muitas escolas a utilizam sem questionar o método de ensino vigente e sem aplicar outros avanços científicos de pesquisas nacionais e estrangeiras sobre a mesma medida<sup>42-46</sup>.

No caso específico do estado de São Paulo, a medida "Progressão Continuada no Ensino Fundamental", além de utilizar as avaliações formais, atribui, conforme acordo interno emitido pelos professores, um conceito aos alunos, dentre plenamente satisfatório (PS), satisfatório (S) e não satisfatório (NS). As diretrizes recomenda-

das pelo governo para a Recuperação do Ciclo I incluem método de ensino global, pressupondo que a criança comece por textos e frases formadas por palavras conhecidas para desenvolver a estratégia de leitura baseada na tentativa de adivinhar o significado das palavras a partir do contexto, ou seja, uma focalização progressiva em frases, palavras, sílabas até grafemas, dentre outras características<sup>18,47</sup>. Diante das evidências já discutidas anteriormente, pode-se questionar a eficácia desse procedimento para a alfabetização dos alunos já defasados dessas séries<sup>7,15,17,21</sup>.

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo verificar a relação entre dois procedimentos de avaliação de leitura e escrita em um grupo de crianças com história de fracasso escolar inseridas na Recuperação do Ciclo I. Uma avaliação foi realizada com uso de testes padronizados de habilidades de leitura e escrita baseados na psicologia cognitiva e no modelo de processamento da informação, e outra avaliação de tipo qualitativa, baseada na observação e descrição dos professores dos estágios de alfabetização, seguindo os pressupostos do construtivismo adotados na abordagem global. Partiu-se das seguintes hipóteses: a) Apenas as primeiras avaliações confirmarão correlação entre os escores dos testes padronizados de leitura e escrita e avaliação qualitativa do professor, b) Os testes padronizados identificarão com maior especificidade possíveis problemas de leitura escrita em ambas as avaliações.

## MÉTODO

### Participantes

Participaram do estudo 23 alunos de uma mesma Classe de Recuperação do Ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual localizada em Parque das Nações, na zona sul do Município de São Paulo. Destes, 15 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino. As idades dos participantes oscilaram entre 11 e 14 anos, com média de 11,4 anos e desvio padrão de 0,84.

Em relação aos desempenhos no Teste das Matrizes Progressivas de Raven, um teste de inteligência não verbal, especificamente do fator "g", proposto por Spearman, os participantes apresentavam uma média de 18,1 pontos, em termos de escores brutos, com desvio padrão de 6,7 pontos. Em termos de percentis, os desempenhos no Teste Raven variaram do percentil 5 ao percentil 25, com percentil médio de 15,9 e desvio padrão de 9,8, conforme as normas do manual brasileiro<sup>48</sup>.

### Instrumentos

A avaliação do desempenho escolar foi feita a partir de uma avaliação quantitativa e uma avaliação qualitativa. Na avaliação quantitativa, foram utilizados três dos sete testes computadorizados da Bateria de Avaliação de Leitura e Escrita BALE-*On-line*<sup>36</sup> e o Teste de Matrizes Progressivas de Raven – escala especial<sup>48</sup>.

A Bateria de Avaliação de Leitura e escrita *On-Line* - BALE *On-Line*<sup>36</sup> está formada por um conjunto de testes computadorizados que podem ser operados via Internet e avalia habilidades de leitura e escrita. Os testes utilizados da bateria foram Teste de Competência de Leitura de Palavras, Teste de Compreensão de Sentenças Escritas e Teste de Nomeação de Figuras por Escrita.

O Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras – TCLPP apresenta pares compostos por uma figura e um item escrito (palavra ou pseudopalavra), bem como as opções <CERTO-C> e <ERRADO-E>. A tarefa do aluno é julgar se o item escrito corresponde à figura apresentada, do ponto de vista gráfico e semântico. O teste é composto por 78 itens, sendo que oito são de treino e 70 de teste, assim a pontuação máxima a ser obtida é 70 pontos. Há sete tipos de pares ordenados aleatoriamente, com dez itens de cada tipo. São estes as palavras corretas regulares, como FADA sob figura de fada; palavras corretas irregulares, como TÁXI sob figura de táxi; palavras com incorreção semântica, como TREM sob figura de ônibus; pseudopalavras com trocas visuais,

como CAEBÇA sob figura de cabeça; pseudopalavras com trocas fonológicas, CANCURU sob figura de canguru; 6) pseudopalavras homófonas, PÁÇARU sob figura de pássaro; e pseudopalavras estranhas, como RASSUNO sob figura de mão. Os pares corretos incluem as palavras corretas regulares (CR) e as palavras corretas irregulares (CI), e os pares incorretos incluem palavras com trocas semânticas (TS), pseudopalavras com trocas visuais (TV), pseudopalavras com trocas fonológicas (TF), pseudopalavras homófonas (PH) e pseudopalavras estranhas (PE). O teste avalia o estágio de desenvolvimento da leitura ao longo das etapas do desenvolvimento da criança, sendo também utilizado para o diagnóstico diferencial de distúrbios relacionados à aquisição de leitura.

O Teste de Compreensão de Sentenças Escritas – TCSE avalia a compreensão de leitura de sentenças que variam em complexidade lexical e semântica. Consta de 46 telas, nas quais há uma sentença e cinco figuras, sendo que o aluno é solicitado a escolher a figura que corresponde à sentença escrita. Uma única alternativa é correta, as quatro figuras restantes são distratoras. Dentre as 46 telas, 6 telas são de treino e 40 são de teste. A pontuação máxima a ser obtida é de 40 pontos. Como há cinco figuras alternativas para cada sentença, a probabilidade de acerto acidental é de 20%. Pelo fato de existirem 40 sentenças, a pontuação por acerto casual é de 8 pontos.

Por último, o Teste de Nomeação de Figuras por Escolha de Palavras – TNF contém 36 itens que permitem avaliar o desenvolvimento da competência de leitura em Português. Cada tela apresenta uma figura e o aluno deverá escolher, dentre quatro palavras escritas, uma única opção que corresponda ao nome correto da figura. Dentre as opções há distratores semânticos, ortográficos e quirêmicos. A pontuação máxima para o teste é 36 pontos.

Na avaliação qualitativa utilizaram-se os resultados da avaliação de desempenho executada rotineiramente pelo professor da classe de Recuperação do Ciclo I. A mesma consistiu em

descrever o estágio de alfabetização que cada aluno se encontrava e foi realizada ao longo dos quatro bimestres do ano letivo: fevereiro-março (1), maio-junho (2), agosto-setembro (3) e novembro-dezembro (4). No presente estudo são descritos apenas os resultados das avaliações ao final do 2º e do 4º bimestres. A avaliação consiste em uma observação que o professor realiza com seus alunos para atribuir ao aluno o estágio de alfabetização que a criança se encontra: estágio pré-silábico; estágio silábico sem valor sonoro; estágio silábico com valor sonoro; estágio silábico alfabético e estágio alfabético. Os pressupostos dessa avaliação são construtivistas baseados em Ferreiro<sup>49</sup> sobre o processo de construção da escrita.

### Procedimentos

O estudo foi conduzido em duas fases. A primeira foi realizada no final do primeiro semestre do ano de Recuperação do Ciclo I, e a segunda fase foi executada no final do segundo semestre. Em ambas as fases, todos os participantes foram avaliados com os instrumentos acima descritos da BALE *On-Line*, bem como foram registrados os resultados da avaliação do professor no bimestre de acordo com o estágio de leitura. Além disso, na primeira avaliação, ao final do primeiro semestre, os alunos também foram avaliados nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – escala especial, apenas para fins de caracterização dos participantes, conforme anteriormente descrito.

Todos os testes da BALE *On-line* foram aplicados na sala de informática da escola. A sala constava de oito computadores que foram usados para efetuar as avaliações individualmente, isto é, uma criança em cada computador. Todas as crianças envolvidas no estudo já estavam familiarizadas com o uso do computador antes de iniciar as coletas de dados. Somente o Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven foi aplicado de forma tradicional, com papel e lápis, em sala reservada da escola, com grupos de aproximadamente oito alunos cada.

Os escores brutos dos testes da BALE *On-line* foram processados quantitativa e qualitativamen-

te e comparados com as avaliações do professor. Para efetuar essas comparações, as avaliações qualitativas efetuadas pelo professor foram transformadas em números. Assim, para cada estágio foi atribuído um número sequencial de 1 até 5, respeitando a mesma ordem dos estágios: número 1 foi associado ao estágio pré-silábico; número 2 ao estágio silábico sem valor sonoro; número 3 ao estágio silábico com valor sonoro; número 4 ao estágio silábico alfabético; ao estágio alfabético número 5 ao estágio alfabético não ortográfico e, número 6 ao estágio alfabético ortográfico.

## RESULTADOS

A Tabela 1 sumaria os desempenhos obtidos no 2º e no 4º bimestres para cada uma das quatro avaliações, a saber, testes de Competência em Leitura de Palavras (TCLP), Compreensão de Sentença Escrita (TCSE) e Nomeação de Figura por Escrita (TNF), bem como para as duas avaliações dos professores, em termos de média, desvio-padrão, mínimo e máximo.

De modo a comparar os desempenhos dos participantes ao final do primeiro e do segundo semestres escolares, foram conduzidas Análises de Variância de Medidas Repetidas, tendo o momento (primeira x segunda avaliação) como fator intra-sujeitos. Na Tabela 2, são sumariados os resultados de tais análises para os testes de Competência em Leitura de Palavras (TCLP), Compreensão de Sentença Escrita (TCSE) e Nomeação de Figura por Escrita (TNF), bem como

para as duas avaliações dos professores.

Conforme a Tabela 2, as análises falharam em revelar qualquer diferença significativa nos desempenhos dos participantes nos três testes quantitativos, a saber, Teste de Competência em Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP), Teste de Compreensão de Sentença Escrita (TCSE), Teste de Nomeação de Figura por Escrita (TNF).

Foi conduzida também uma análise de correlação de *Pearson* para verificar a existência de correlação entre os testes e as avaliações dos professores em ambos os momentos. Conforme sumariado na Tabela 3, os resultados demonstram correlação positiva estatisticamente significativa entre todos os testes padronizados e as avaliações dos professores em ambos os momentos, ou seja, final do 2º e do 4º bimestres.

Pode-se observar que a avaliação dos professores mostrou-se correlacionada positiva e significativamente com as avaliações padronizadas. Na primeira avaliação, tais correlações foram de moderadas a altas com os testes TCLPP, TCSE e TNF, com  $r = 0,53, 0,72$  e  $0,74$ , respectivamente. Já na segunda avaliação, apesar de tais correlações continuarem significativas, tenderam a diminuir um pouco em magnitude, com  $r = 0,55, 0,56$  e  $0,64$ , respectivamente.

## DISCUSSÃO

A partir da análise dos resultados observa-se que a única diferença significativa observada do

**Tabela 1** - Estatísticas descritivas, com média, desvio-padrão, mínimo e máximo, dos desempenhos nos 2º e 4º bimestres das avaliações conduzidas com uso do Teste de Competência em Leitura de Palavras (TCLP), Teste de Compreensão de Sentença Escrita (TCSE), Teste de Nomeação de Figura por Escrita (TNF) e avaliação dos professores (AP).

Avaliação	2º bimestre				4º bimestre			
	média	dp	mín	máx	média	dp	mín	máx
TCLP	47,20	48,20	31	64	48,20	9,059	30	61
TCSE	19,06	23,18	5	34	23,18	12,39	6	40
TNF	29,00	28,55	16	36	28,55	8,54	9	36
AP	4,96	5,43	2	6	5,43	0,90	3	6



**Tabela 2** – Resultados de *F* e *p* após Análises de Variância intrasujeitos dos desempenhos em ambos os momentos (2º e 4º bimestres) para as quatro avaliações conduzidas.

Avaliação	F	p
TCLPP	F(1, 19) = 0,22	p = 0,641
TCSE	F(1, 16) = 1,96	p = 0,181
TNF	F(1, 19) = 0,11	p = 0,748
AP	F(1, 22) = 14,95	p = 0,001

2º para o 4º bimestre foi em relação às avaliações dos professores. Assim, houve aumento no desempenho dos alunos na avaliação qualitativa feita em relação ao estágio de alfabetização que a criança se encontra: estágio pré-silábico; estágio silábico sem valor sonoro; estágio silábico com valor sonoro; estágio silábico alfabético, estágio alfabético não ortográfico e estágio alfabético ortográfico.

Pode-se observar que, conforme as avaliações dos professores, o escore médio na primeira avaliação foi em torno de 5 pontos, que

**Tabela 3** - Matriz de correlação de *Pearson* e nível de significância entre a primeira e a segunda avaliação no Teste de Competência em Leitura de Palavras (TCLP), Teste de Compreensão de Sentença Escrita (TCSE), Teste de Nomeação de Figura por Escrita (TNF) e avaliação dos professores (AP).

		TCLPP_1	TCSE_1	TNF_1	AP_1	TCLPP_2	TCSE_2	TNF_2
TCSE_1	r	0,706(**)						
	p	0,002						
	N	16						
TNF_1	r	0,618(**)	0,790(**)					
	p	0,006	0,000					
	N	18	19					
AP_1	r	0,531(*)	0,717(**)	0,742(**)				
	p	0,016	0,001	0,000				
	N	20	19	21				
TCLPP_2	r	0,456(*)	0,598(**)	0,531(*)	0,691(**)			
	p	0,043	0,007	0,013	0,000			
	N	20	19	21	23			
TCSE_2	r	0,370	0,408	0,448	0,332	0,550(**)		
	p	0,131	0,104	0,054	0,142	0,010		
	N	18	17	19	21	21		
TNF_2	r	0,303	0,579(*)	0,692(**)	0,614(**)	0,646(**)	0,357	
	p	0,207	0,012	0,001	0,002	0,001	0,112	
	N	19	18	20	22	22	21	
AP_2	r	0,410	0,536(*)	0,776(**)	0,816(**)	0,551(**)	0,558(**)	0,644(**)
	p	0,072	0,018	0,000	0,000	0,006	0,009	0,001
	N	20	19	21	23	23	21	22

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01.

corresponde à classificação de estágio alfabético não-ortográfico, subindo para 5,43 pontos na segunda avaliação, que corresponde a um estágio intermediário entre o alfabético não-ortográfico e o ortográfico. Entretanto, as médias nas duas avaliações em cada um dos testes da BALE *On-line* utilizados mostram que as pontuações desses alunos encontram-se abaixo da média de acertos esperados para crianças da 4ª série, de acordo com Nikaedo et al.<sup>50</sup> e Diana<sup>51</sup>. Estes escores médios obtidos nas três avaliações padronizadas dos testes são compatíveis com habilidades de desenvolvimento de linguagem escrita de crianças de 2ª série. Por exemplo, o TCSE foca habilidades de compreensão e de leitura de sentenças e as médias de acertos nas avaliações inicial e final são plausíveis de serem interpretadas como decorrentes de um processamento de informações ainda não ortográfico, ou seja, uma leitura que, provavelmente, encontra-se entre o nível logográfico e o nível alfabético<sup>36</sup>. Mas são crianças que serão promovidas para a 5ª série independentemente deste resultado.

De um lado é conhecida a estreita relação que existe entre o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e a sensibilidade que a criança deve ter aos diferentes segmentos silábicos e fonêmicos<sup>15,52,53</sup>. De outro, apresenta-se um conceito final nos estágios da leitura e escrita segundo critérios de professor que não parecem refletir o aproveitamento das crianças. Os escores da BALE *On-Line* parecem ir à contramão das avaliações do professor. Observou-se no estudo que os dois piores resultados obtidos pelos alunos foram nos subtestes pares de palavras Pseudopalavras Homófonas e Troca Fonológica do TCLP. Um dos principais erros cometidos pelos alunos foi deixar de rejeitar pseudopalavras com trocas fonológicas e leituras incorretas de palavras que se afetou pela irregularidade das mesmas. Uma conclusão parcial é que os alunos que participaram do presente estudo ainda não atingiram os estágios de leitura e escrita ortográficos e não são capazes de acessar o léxico semântico a partir da identificação de unidades

morfêmicas. Isto confirma uma vez mais que eles estavam lendo pela rota fonológica, ou seja, pela decodificação grafofonêmica estrita, sem fazer o uso da rota lexical. Há neste grupo ausência de processamento de leitura, leitura no nível meramente logográfico, leitura no nível perilexical com falta de acesso ao léxico ortográfico e falta de acesso semântico, como comprovado por outros autores<sup>36,52</sup>. Esses achados confirmam a necessidade de programas de intervenção com uso de estimulação de consciência fonológica que facilitem a percepção fonêmica, assim como a compreensão básica de princípios alfabéticos, como mostrado no estudo de Silva e Capellini<sup>54</sup>, realizado com crianças entre 8 e 10 anos de idade.

Independentemente deste resultado no teste, ao finalizar a recuperação do ciclo, todos os alunos são, inexoravelmente, promovidos para a 5ª série, segundo a medida de Progressão Continuada deliberada no Conselho Estadual da Educação, a partir da Deliberação CEE 9/1997<sup>40</sup>.

Trata-se de uma promoção compulsória de alunos para a 5ª série que não é efetiva em termos de melhoras de ensino nem de aprendizagem<sup>43</sup>. Em 2001, provou-se que a própria medida é avaliada como negativa e contraditória por 10.027 professores de ensino do estado de São Paulo, como relatado no estudo de Almeida et al.<sup>55</sup>.

## CONCLUSÃO

O presente estudo permite uma reflexão sobre a eficácia da Classe de Recuperação de Ciclo I na promoção da competência de leitura e escrita. Como foi observado, os alunos da presente amostra não apresentaram qualquer ganho significativo em testes padronizados de leitura e escrita do segundo para o quarto bimestre do ano escolar. Além disso, seu nível de leitura caracterizou-se basicamente como logográfico, apesar de já terem cursado os primeiros quatro anos do ensino fundamental e, adicionalmente, a classe de recuperação. Ou seja, além desses alunos estarem com um nível de leitura e escrita incipiente, eles em nada



melhoraram do segundo para o quarto semestre escolar e, apesar disso, foram todos aprovados para a 5ª série do ensino fundamental.

Tais achados, apesar de terem sido coletados com uma amostra pequena e proveniente de uma única classe, corroboram os resultados de pesquisas prévias. Estudo anterior em que foram avaliadas habilidades de leitura, escrita e aritmética de alunos do ensino fundamental já havia revelado dificuldades na aquisição das habilidades acadêmicas ao final do ciclo da progressão continuada. Gomes<sup>44</sup>, em estudo de revisão sistemática sobre implementações da progressão continuada em vários países do mundo, comenta que o sistema, em muitos países, garantiu um bom aprendizado de discentes quando se combinaram a promoção automática com a flexibilidade da organização e avaliações externas rigorosas. Entretanto, em muitos países de América Latina, esta promoção automática não assegurou melhor aprendizagem ou a eliminação da repetência. Por exemplo, Brasil que, dentre outros efeitos negativos, a progressão continuada tem servido apenas para transferir os problemas para o fim do ciclo básico.

Desta forma, a medida da progressão continuada parece estar garantindo um alto índice de aprovação sem o devido sucesso escolar propriamente dito<sup>46</sup>, e o sistema de classes de recuperação de ciclo não parece estar sendo eficaz. De fato, o presente estudo mostrou que os participantes promovidos para a 5ª não desenvolveram habilidades de leitura e escrita conforme os testes da BALE *On-Line* que foram utilizados.

Adicionalmente, observou-se, no presente estudo, que os conceitos atribuídos pelos professores aos alunos tornaram-se menos correlacionados aos desempenhos nos testes padro-

nizados com o passar dos bimestres. Sabendo que tais testes são padronizados no contexto nacional<sup>36</sup>, infere-se que os estágios da leitura e escrita atribuídos pelos professores aos alunos parecem seguir critérios variáveis, sem sistematização científica e, conseqüentemente, imprecisos. Assim, pode-se questionar o quanto são capazes de refletir o real aproveitamento das crianças. Isto confirma o apontado por Carvalho<sup>46</sup> e Junior et al.<sup>31</sup>, quando colocam que os professores utilizam um procedimento de avaliação ambíguo e inconsistente ao outorgar um ou outro conceito. Estas ambigüidades já foram apontadas em outros sistemas de ensino, como é o caso de Portugal. Neste sentido, Fernândes critica a denominada avaliação sumativa utilizada em Portugal, cuja função é classificar e certificar os alunos para estabelecer balanços globais sobre o que o aluno sabe e é capaz de fazer. O autor ainda assinala que este tipo de avaliação parece não ter contribuído para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa orientadas para a melhoria do ensino e das aprendizagens.

Pode-se sugerir, a partir dos dados obtidos, a fragilidade do sistema de avaliação escolar que está sendo usado na escola que foi *locus* da pesquisa. Ressalta-se, porém, a necessidade de que este estudo seja replicado em outros contextos escolares e com amostras mais amplas, com a finalidade de avaliar, mediante o uso de instrumentos padronizados, as habilidades de leitura e escrita de alunos da recuperação do ciclo I. Dados como estes poderão contribuir com o questionamento não só do sistema de avaliação vigente, mas também com o questionamento da própria medida de progressão continuada.

## SUMMARY

Reading and writing skills of child into recovery cycle I: divergences between assessment of teachers and results of standardized tests

In Brazil, the Recovery Cycles Classes are implemented to improve academics abilities of some students. The aim of this research was to assess the impact of the Recovery Cycle I Class in reading and writing abilities of 23 children inserted in a public school in São Paulo. Students were evaluated at the end of the 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> semesters. The teacher made the traditional evaluation and the researchers applied the following tests: Word Reading Competence, Sentence Reading Comprehension and Picture-Print Writing. Significant improvements were observed only in the assessment made by teachers. The scores in the tests have not changed. The main results suggest that the reading and spelling of these children occur by the phonological route without doing the use of the lexical route. All participants had automatic promotion to the 5<sup>th</sup> grade of elementary school, even not presenting a minimum level of reading.

**KEY WORDS:** Reading. Writing. Performance assessment.

## REFERÊNCIAS

1. Morais J. A arte de ler. São Paulo:Editora UNESP;1996.
2. Ferreira MC, Marturano EM. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicol Reflex Crit.* 2002;15(1):35-44.
3. Carneiro GR, Martinelli SC, Sisto FF. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicol Reflex Crit.* 2003;16(3):427-40.
4. Carvalho MP. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cad Pagu.* 2004;22:247-90.
5. Gomes CA. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. *Rev Bras Educ.* 2004;25:39-52.
6. Crahay M. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cad Pesqui.* 2006;36(127):223-46.
7. Capovilla AG, Capovilla FC. Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo:Memnon;2006.
8. Frith U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson K, Marshall J, Coltheart M, eds. *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading.* London:Erlbaum;1985.
9. Morton J. An information-processing account of reading acquisition. In: Galaburda AM, ed. *From reading to neurons.* Cambridge: MIT Press;1989.
10. Ellis A, Young AW. *Human cognitive neuropsychology.* Londres:Lawrence Erlbaum;1988.
11. Partz MP. A avaliação da leitura em neuropsicologia. In: Grégoire J, Piérart B, eds. *Avaliação dos problemas de leitura.* Porto Alegre:Artes Médicas;1997.
12. Nikaedo CC. *Intervenção coletiva com programa alfabetização fônica computadorizada em escolares do ensino fundamental [Dissertação].* São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2006.
13. Salles JF. *O uso das rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica [Dissertação].* Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre; 2001.
14. Salles JF, Parente MA. *Funções neuropsicológicas em crianças com dificuldades de leitura e escrita.* *Psic Teor Pesqui.*

- 2006;22(2):153-62.
15. Alcock KJ, Ngorosho D, Deus C, Jukes M. We don't have language at our house: disentangling the relationship between phonological awareness, schooling, and literacy. *Br J Edu Psychol.* 2010;80(Pt 1):55-76.
  16. Torgensen JK, Wagner RK, Rashotte CA. Longitudinal studies of phonological processing and reading. *J Learn Disabil.* 1988;27(5):276-86.
  17. Hesketh A. Early literacy achievement of children with a history of speech problems. *Int J Lang Commun Disord.* 2004;39(4):453-68.
  18. Oliveira JB. ABC do alfabetizador. Belo Horizonte: Alfa Educativa; 2006.
  19. Capovilla AG, Macedo EC, Capovilla FC, Diana C. Alfabetização fônica computadorizada. São Paulo: Memnon; 2005.
  20. Leitão S, Fletcher J. Literacy outcomes for students with speech impairment: long-term follow-up. *Int J Lang Commun Disord* 2004;39(2):245-56.
  21. Shapiro LR, Hurry J, Masterson J, Wydell TN, Doctor E. Classroom implications of recent research into literacy development: from predictors to assessment. *Dyslexia.* 2009;15(1):1-22.
  22. Cardoso-Martins C, Capovilla F, Gombert JE, Oliveira JBA, Morais JCJ, Adams MJ, et al. Os novos caminhos da alfabetização infantil. Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. São Paulo: Editora Memnon; 2005.
  23. Macedo EC, Capovilla FC, Diana C, Covre P. Desenvolvimento de instrumentos computadorizados de avaliação de funções cognitivas na www: o possível e o necessário. In: Macedo EC, Gonçalves MJ, Capovilla FC, Sennyey AL, eds. Tecnologia em (re) habilitação cognitiva: um novo olhar para a avaliação e intervenção. São Paulo: Centro Universitário São Camilo; 2002.
  24. Capovilla AG, Capovilla FC. Alfabetização: método fônico. São Paulo: Memnon; 2004.
  25. Vellutino FR, Scanlon DM. Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: evidence from a longitudinal and experimental study. *MPQ.* 1987;33:321-63.
  26. Watson BU, Miller TK. Auditory perception, phonological processing, and reading ability/disability. *J Speech Hear Res.* 1993;36:850-63.
  27. Rvachew S. Phonological processing and reading in children with speech sound disorders. *Am J Speech Lang Pathol.* 2007;16(3):260-70.
  28. Snowling M, Hulme C. The development of phonological skills. *Phil Trans R Soc Lond B.* 1994;346(1315):21-8.
  29. Whitehurst GJ, Lonigan CJ. Child development and emergent literacy. *Child Dev.* 1998;69(3):848-72.
  30. Bernhardt B, Major E. Speech, language and literacy skills 3 years later: a follow-up study of early phonological and metaphonological intervention. *Int J Lang Commun Disord.* 2005;40(1):1-27.
  31. Freitas FR, Souza D, Maranhe EA, Bandini HH. Reading and writing acquisition as a result of teaching phonological awareness abilities. *Rev Bras Educ Espec.* 2006;12(3):423-50.
  32. Nunes T, Buarque L, Bryant P. Dificuldades na aprendizagem da leitura. São Paulo: Cortez; 2000.
  33. Ehri LC, Nunes SR, Willows DM, Schuster BV, Yaghoub-Zadeh Z, Shanahan T. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *RRQ.* 2001;36:250-87.
  34. Barrera SD, Maluf MR. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicol Reflex Crit.* 2003;16(3):491-502.
  35. Hatcher PJ, Hulme C, Snowling MJ. Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *J Child Psychol Psychiatry.* 2004;45(2):338-58.
  36. Macedo EC, Capovilla FC, Nikaedo, CC, Orsati, FT, Lukasova K, Capovilla AGS, et al. Teleavaliação de habilidade de leitura no ensino infantil e fundamental. *Psicol Esc Educ.* 2005;9(1):127-34.
  37. Maluf MR, Zanella MS, Molina PK. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Bol Psicol.* 2006;56(124):67-92.
  38. Capovilla AG, Dias NM, Montiel JM. Desenvolvimento dos componentes da cons-

- ciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Psico USF*. 2007;12(1):55-64.
39. Mortatti MR. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cad CEDES*. 2000;20(52): 41-54.
  40. Deliberação CEE 9/1997. Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Legislação e Normas Básicas para sua Implementação. São Paulo: Imprensa Oficial; 1998.
  41. Barretto ES, Sousa SZ. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educ Pesqui*. 2004;30(1): 31-50.
  42. Arcas PH. Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos [Dissertação]. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo; 2001.
  43. Neves ER, Boruchovitch E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psic Teor Pesqui*. 2004; 20(1):77-85.
  44. Gomes CA. Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? Ensaio: *Aval Pol Públ Educ*. 2005;13(46):11-38.
  45. Rizzo G. Alfabetização natural. São Paulo: Editora Bertrand Brasil;2005.
  46. Carvalho MP. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. *Educ Soc*. 2001; 22(77): 231-52.
  47. Secretaria de Estado da Educação. Classes de aceleração: orientações para capacitação de professores. São Paulo: Imprensa Oficial;1999.
  48. Angelini AL, Alves ICB, Custódio EM, Duarte WF, Duarte JLM. Manual - Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala Especial. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia;1999.
  49. Ferreira E. A escrita antes das letras. In: Sinclair H, ed. A produção de notações na criança. São Paulo:Cortez Editora;1990.
  50. Nikaedo CC, Kuriyama C, Macedo EC. Avaliação longitudinal de leitura e escrita com testes de diferentes pressupostos teóricos. *Psic*. 2007;8(2):185-93.
  51. Diana CA. Tele-avaliação: validação da bateria de avaliação da leitura e escrita - (BALE) On-Line [Dissertação]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie;2007.
  52. Capovilla AG, Gutschow CR, Capovilla FC. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicol Teor Prát*. 2004;6(2):13-26.
  53. Yates M. Phonological neighborhood spread facilitates lexical decisions. *Q J Exp Psychol (Colchester)*. 2009;62(7):1304-14.
  54. Silva APC, Capellini SA. Desempenho de escolares com dificuldades de aprendizagem em um programa de intervenção com a consciência fonológica. *Rev Psicoped*. 2009;80:207-19.
  55. Almeida MI, Fusari JC, Manfredi S, Pimenta SG, Santos R. As reformas educacionais do Estado de São Paulo: com a palavra os professores. *Educação*. 2001;13: 15-29.

---

*Trabalho realizado no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP.*

---

*Artigo recebido: 3/4/2010  
Aprovado: 5/8/2010*