PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Janaina de Albuquerque Venezian

VALIDAÇÃO DOS INDICADORES DE RISCO PARA A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR/ESCREVENTE

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Janaina de Albuquerque Venezian

VALIDAÇÃO DOS INDICADORES DE RISCO PARA A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR/ESCREVENTE

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Fonoaudiologia, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Regina Maria Ayres de Camargo Freire.

SÃO PAULO

2015

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

_____

Janaina de Albuquerque Venezian

São Paulo, 20 de janeiro de 2015

DEDICATÓRIA

Aos fonoaudiólogos e estudiosos da área de leitura e escrita,

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer à minha orientadora Regina Freire por todo o apoio, generosidade, respeito à minha autoria e pela oportunidade de receber ensinamentos em pesquisa, em fonoaudiologia e em linguagem que contribuíram não apenas para este trabalho em si, mas para o toda a mudança que o processo dele gerou em mim pessoalmente e profissionalmente.

Agradeço aos professores da pós-graduação, Léslie Piccolotto, Teresa Momensohn, Claudia Cunha, Beatriz Novaes, Luiz Augusto (Tuto), Marta Andrada, Lucia Arantes pelas aulas ministradas e por contribuírem cada um a seu modo para a construção deste trabalho.

À Virgínia, secretária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da PUC/SP, pela disponibilidade na resolução das questões burocráticas do mestrado.

A todos os parceiros do grupo de pesquisa "A alfabetização e seus avatares" pelas trocas e discussões, em especial à Manoela Piccirilli, pelas construções no grupo de professores, Ivana Tavares, Keila Balbino, Silvana Soares, Eneias Ferreira, Elisabete Lima por compartilharem suas experiências do contexto escolar, à Bruna Diógenes pela abertura à discussão dos nossos projetos parceiros e por ter me convencido num banco do metrô que eu poderia sim fazer o mestrado, à Alcilene Botelho e à Eliana Campos por toda a colaboração com os dados.

Às minhas colegas de mestrado, em especial Lygia Mattos, Lilian Damasceno, Eliane da costa, Bruna Andrade e Sofia Lieber com quem pude rir muito, dividir as preocupações, e encontrar em todos os momentos um acolhimento especial de amigo.

À Stela Verzinhasse pelos cálculos estatísticos, e pela paciência e disponibilidade em traduzir esta ciência para nós.

Aos meus colegas trapezistas e ex-trapezistas de todos estes anos desde 2008, principalmente ao Silmar Gannam pelas discussões sobre os dados, Sabrina Veloso e Juliana Vidigal pela amizade, à Flávia Vasconcellos e Isabel Moreira que me ensinaram um jeito diferente e especial de olhar para o sujeito.

Agradeço em especial à minha família, por não ter deixado de me apoiar em um só instante. À meu pai Nicomedes Venezian pela aposta certa em meu saber, à minha mãe Stela Venezian pelo carinho, comidinhas, preocupação, às minhas irmãs Juliana Venezian e Luciana Venezian por serem meus exemplos, e muito bons exemplos, na vida e na profissão, ao meu cunhado José Eduardo pelas discussões e ao meu sobrinho Martim Azevedo por alegrar meu dia sempre que vejo ou lembro.

À Ronaldo Torres, sem o qual eu não poderia sustentar esta escolha, do desejo.

Agradeço especialmente a Pedro Rafaldi por estar ao meu lado, com carinho e paciência neste tempo.

À Mariana Constantino, Mariana Prieto, Nicole Santini, Patricia Zechetti e Juliana Capitanio pela amizade tão especial e pelas risadas que aliviaram e muito a tensão.

À Juliana Mori, Carlos Frazão, Débora Almeida e Sonia Moraes pela parceria e carinho que vão além da rotina de trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/OBEDUC), pelo auxílio que tornou possível a realização deste trabalho.

RESUMO

VENEZIAN JA. Validação dos indicadores de risco para a constituição do leitor/escrevente Dissertação [Mestrado em Fonoaudiologia] – Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da PUCSP; 2015.

INTRODUÇÃO: Dado o alto índice de analfabetismo funcional na população, pessoas com baixa escolarização ou que passam por anos de escola e não realizam a leitura e a escrita de maneira competente, questiona-se como o fonoaudiólogo poderia atuar para modificar esse panorama. **OBJETIVO:** Validar indicadores de risco para a constituição do leitor/escrevente. **MÉTODO:** estudo exploratório de abordagem quanti-qualitativa no qual um questionário retrospectivo de auto preenchimento, elaborado a partir de indicadores de risco para a escrita, foi aplicado a uma população de 293 pais de crianças de uma escola pública do município de São Paulo. A sondagem, avaliação oficial realizada nas escolas estaduais de São Paulo, e a avaliação da produção de texto foram utilizadas como dados complementares sobre o desempenho atual da criança em leitura e escrita. Os dados obtidos foram analisados conforme a teoria adotada e estatisticamente. Foram calculadas as validades interna e externa do instrumento: confiabilidade, validade convergente e validade do construto. **RESULTADOS:** verifica-se que a confiabilidade do questionário foi de $\alpha_{Cronbach}$=0,73, considerado aceitável, conforme referência. Na análise de validade convergente, verificou-se que o questionário apresentou uma correlação positiva estatisticamente significativa com a sondagem (r=0,27; p<0,001), correlação classificada como regular. Já o questionário e o desempenho na produção de texto tiveram correlação estatisticamente positiva somente para aqueles preenchidos por responsáveis que apresentaram queixa em relação a leitura e escrita de seus filhos (r=0,55; p=0,029). Foi possível atestar a validade do construto em um conjunto de 8 dos 15 indicadores propostos inicialmente. **CONCLUSÃO:** A pesquisa permitiu a validação de indicadores de risco para a constituição do leitor/escrevente. Sugerimos que a mesma seja extendida a um contingente maior de sujeitos, de diferentes idades e níveis sócio econômicos e, ao mesmo tempo, que sejam elaboradas medidas de intervenção para os casos em que os resultados da aplicação dos indicadores apontem para a possibilidade de problemas no domínio da leitura e da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos de Validação; indicadores de qualidade em assistência à saúde; Fonoaudiologia; Leitura e escrita; Educação.

ABSTRACT

VENEZIAN, JA. Validation of the risk indicators for the constitution of the reader/writer. Dissertation [Masters in Speech-Language Pathology] – São Paulo: Graduate Program on Speech-Language Pathology Studies, Pontifical Catholic University of Sao Paulo; 2015.

INTRODUCTION: Due to the high functional illiteracy rate in the population among people with low schooling or those who attend school for years and do not perform the reading and writing competently, we wonder how the speech terapist could act to modify this panorama. **OBJECTIVE:** Validate risk indicators for the constitution of the reader/writer. **METHOD:** It is a quantitative-qualitative research, in which a retrospective auto fill questionnaire, based on risk indicators for reading/writing, was applied to a population of 293 parents of children from a public school in São Paulo. The poll, official evaluation in the public schools of São Paulo, and the evaluation of text production were used as additional data about the current performance of the children in reading and writing. Data were analyzed according to the adopted theory and statistically. We calculated the internal and external validity of the instrument: reliability, convergent validity and construct validity. **RESULTS:** it was possible to verify that the reliability of questionnaire was of $\alpha_{Cronbach}$=0,73, considered acceptable, as reference. In convergent validity analysis, it was found that the questionnaire showed a statistically significant positive correlation to the poll (r=0,27; p<0,001), correlation classified as regular. But the questionnaire and performance on text production had statistically positive correlation only for those filled by parents who had complaints about their children's reading and writing (r=0,55; p=0,029). It was possible to attest the validity of the construct in a set of 8 of the 15 indicators initially proposed. **CONCLUSION:** The research allowed the validation of risk indicators for the constitution of the reader/writer. We suggest it to be extended to a larger number of subjects, of different ages and socio economic levels and, at the same time that intervention measures be developed for cases where the results of the application of the indicators point to the possibility of problems in reading and writing.

KEYWORDS: Validation studies; Quality indicators in health care; Speech Therapy; Reading and writing; Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Eixos e indicadores.....40

Tabela 2 – Resumo das modificações.....46

Tabela 3 – Número e percentual de crianças, segundo características demográficas.....51

Tabela 4 – Número e percentual de pais/responsáveis, segundo escolaridade.....51

Tabela 5 – Número e percentual de crianças, segundo materiais de leitura disponível nas casas. 52

Tabela 6 – Número e percentual de crianças, segundo questões de 1 a 5.....53

Tabela 7 – Número e percentual de crianças, segundo as questões 6 a 10.....54

Tabela 8 – Número e percentual de crianças, segundo questões de 11 a 16.....55

Tabela 9 – Desempenho dos alunos de 1º. e 2º. ano na sondagem 56

Tabela 10 - Desempenho dos alunos de 3º. a 5º. ano na sondagem e produção de texto.....56

Tabela 11 – Análise descritiva dados e o Coeficiente de Alfa de Cronbach.....61

Tabela 12 – Validade convergente pelo teste de correlação de Spearman entre o questionário proposto e as variáveis sondagem e texto.....63

Tabela 13 – Valores de variâncias da análise geral, segundo questões.....64

Tabela 14 – Valores de variâncias da análise geral, segundo questões.....64

Tabela 15 – Valores de variâncias da análise geral, segundo questões.....65

Tabela 16 – Número e questões alocadas segundo fatores.....66

Tabela 17 - Perguntas, indicadores e eixos validados.....69

Tabela 18 – Valores de variâncias, segundo questões para o sexo masculino 1.....81

Tabela 19 – Valores de variâncias, segundo sexo masculino 2.....82

Tabela 20 - Número e questões alocadas segundo fatores para o sexo masculino.....83

Tabela 21 – Valores de variâncias, segundo questões para o sexo feminino.....84

Tabela 22 – Fatores para o sexo feminino. 85

Tabela 23 – Valores de variâncias, segundo questões e idade do informante < 33 anos.....86

Tabela 24 – Questões e cargas fatoriais segundo idade do informante (< 33 anos).....87

Tabela 25 – Valores de variâncias, segundo questões e ausência de queixa 1.....88

Tabela 26 – Valores de variâncias, segundo questões e ausência de queixa 2.....89
Tabela 27 – Valores de variâncias, segundo questões e ausência de queixa 3.....90
Tabela 28 – Questões e valores das cargas fatoriais, segundo ausência de queixa.....91
Tabela 29 – Valores de variâncias, segundo questões e material de leitura 1 a 2 (1).....92
Tabela 30 – Valores de variâncias, segundo questões e material de leitura 1 a 2 (2).....93
Tabela 31 – Valores de variâncias, segundo questões e material de leitura 1 a 2 (3).....94
Tabela 32 – Valores de variâncias, segundo questões e material de leitura 1 a 2 (4).....95
Tabela 33 – Questões e cargas fatoriais, segundo material de leitura 1 a 2.....95
Tabela 34 – Valores de variâncias, segundo questões e material de leitura 3 a 4 (1).....96
Tabela 35 – Valores de variâncias, segundo questões material de leitura 3 a 4 (2).....97
Tabela 36 – Valores de variâncias, segundo questões e material de leitura 3 a 4 (3).....98
Tabela 37 – Questões e cargas fatoriais segundo material de leitura 3 a 4.....99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de perguntas respondidas negativamente por sujeito.....45

Gráfico 2 – Respostas obtidas por pergunta.....45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Parâmetros para validação.....80

Quadro 2 – Resumo da Análise Fatorial Exploratória. 100

SUMÁRIO

Agradecimento vi

Resumo viii

Abstract ix

Lista de Tabelas xi

Lista de Graficos xii

Lista de Quadros xii

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....15

1 PRELIMINARES.....19

1.1 A educação e seus impasses 19

1.2 Alfabetização, Letramento e Escrita.....22

2 INDICADORES DE SAÚDE E RISCO.....33

3 MÉTODO.....42

3.1 Construção da ficha/questionário retrospectivo.....42

3.2 Estudo piloto.....43

3.3 Estudo propriamente dito.....47

3.3.1 Casuística.....47

3.3.2 Material.....47

3.3.3 Procedimento.....48

3.3.4 Coleta de dados.....48

3.3.5 Organização e Analise de dados.....48

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....50

4.1 Análise Descritiva.....50

4.2 Hipóteses levantadas a partir dos resultados.....57

4.3 Confiabilidade e validade convergente.....60

4.4 Análise Fatorial Exploratória.....63

5 CONCLUSÃO.....68

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....72

ANEXOS.....78

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Um olhar sobre crianças e adolescentes em idade escolar, tanto na cidade de São Paulo como no país, indica um cenário de problemas na educação; apesar do aumento do número de pessoas que têm acesso à escola, permanece o registro de que crianças e adolescentes passam por anos de escolarização sem chegar a ler e a escrever com propriedade.

Para ilustrar esta afirmação seguem alguns dados estatísticos:

- O IDEB, índice que busca representar a qualidade de aprendizado no Brasil relacionando fluxo (progressão de séries) e aprendizado (prova Brasil e SAEB), indica que 84,5% das escolas de São Paulo não atingiram o valor de referência em 2011.

- Segundo o Censo Demográfico de 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, em pessoas com 15 anos ou mais, era de 9,6%, ou seja, 13.933.173 pessoas. Esta taxa, em São Paulo, era de 3,2% ou 283.472 pessoas.

- Quanto maior o nível de escolaridade, maior a probabilidade de domínio da língua escrita, o que o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) nomeia como alfabetismo pleno. O INAF 2011 revela que apesar do aumento do número de pessoas que chegam ao ensino médio, a porcentagem da população de 15 a 64 anos que atingiu este nível mantém-se em 26%, mesma porcentagem de 2001. Dentre as pessoas que completaram o ensino médio apenas 35% apresenta alfabetismo pleno.

Ao nos perguntarmos o(s) motivo(s) de tantas pessoas não se alfabetizarem, ou refazendo a pergunta, sobre o motivo de os alunos passarem por anos de escola e não chegarem a ler e escrever com propriedade, nos deparamos com uma enorme gama de hipóteses. Traremos aqui algumas destas hipóteses para os problemas na educação

Constata-se que o “fracasso escolar” está presente na educação brasileira desde seu início (PAULA e TFOUNI, 2009) e, para abordar este tema, traremos dois artigos de revisão de literatura que o tratam de forma abrangente.

Angelucci et al. (2004) realizaram um levantamento de teses e dissertações sobre o fracasso escolar, produzidas entre 1991 e 2002, na Faculdade de Educação e no Instituto de

Psicologia da Universidade de São Paulo. Encontraram 32 doutorados e 39 mestrados que, analisados, foram agrupados de acordo com o entendimento do que estaria na base daquele fenômeno. Chegaram assim, a quatro possibilidades de causas de problemas e seus desdobramentos, a saber:

- como problema psíquico - em que a família é culpabilizada por gerar um ambiente patologizante que causa prejuízos emocionais e, consequentemente, intelectuais à criança; apesar de os trabalhos mencionarem questões culturais, sociais e econômicas não se aprofundam no tema. Nas condições colocadas, a solução para a questão do fracasso escolar seria o fortalecimento das capacidades egóicas da criança para adaptar-se, ajustar-se a escola.
- como um problema técnico - em que os professores e as técnicas de ensino usadas na escola aparecem como os culpados. Consta nos trabalhos desta categoria que as autoridades não proporcionam formação adequada aos professores pelo fato de a escola ser voltada para crianças ideais e não para as crianças pobres da escola publica. Estes alunos sofreriam com dificuldades emocionais e culturais e supõe-se que o professor, com melhor formação, poderia solucioná-las.
- como questão institucional - nesta categoria afirma-se que a escola, inserida em uma sociedade de classes, é regida por interesses do capital , assim desde seu surgimento no Brasil reproduziria este funcionamento excludente. Neste pensamento, a solução estaria na mudança da politica educacional para uma politica progressista, complementada por adequada formação dos professores para sua aplicação.
- como questão política - em que o problema reside nas relações de poder estabelecidas na escola, que se estrutura conforme a cultura dominante, desvalorizando a cultura popular. Nos trabalhos desta categoria há críticas às visões de fracasso escolar que pensam as dificuldades dos alunos de maneira a focar o indivíduo, ressignificando estas dificuldades como reflexos da luta de classes no interior da escola.

Paula e Tfouni (2009) tratam do fracasso escolar analisando textos teóricos e textos de revisão de literatura sobre o tema, a partir da teoria da análise do discurso de Pêcheux. Os trabalhos analisados foram buscados em periódicos indexados na SciELO Brasil,

na PePSIC e na Biblioteca Central da Universidade de São Paulo, Campus Ribeirão Preto, não constando o período selecionado para pesquisa. Dentre seus resultados, pontuam que as teorizações atuais sobre o tema, ao invés de evoluírem, repetem as antigas, voltando ao mesmo ponto, ou seja, estando a serviço de tamponar os questionamentos, o "real da luta de classes" (s.p.), de dar uma explicação ao fato de as crianças fracassarem no aprender enquanto, na verdade, a explicação não seria outra que a existência da riqueza e da pobreza em que cada ator deve manter sua posição no modo de produção para manter o equilíbrio do sistema. As teorias sobre fracasso escolar são cada vez mais elaboradas e buscam uma resposta, como se o fracasso escolar fosse um fenômeno único. Citando Lahire (1997), autor contrário às generalizações sobre a causa do fracasso escolar, dizem que as articulações entre as dimensões que definem o desempenho do sujeito no aprender podem ser muito diferentes para cada um, não havendo como generalizar.

A partir deste cenário e de minhas vivências como fonoaudióloga, na saúde pública e privada, recebendo de escolas encaminhamentos de alunos e tratando estas crianças, adolescentes e suas famílias, surgiram algumas inquietações: Qual seria a causa destes problemas? Estas questões dizem respeito à saúde e/ou à educação? Como o fonoaudiólogo pode contribuir para que os problemas na leitura e escrita não se configurem como um sintoma tão frequente na população? A partir destas questões nos parece relevante também esclarecer, como a criança se torna leitor/escritor/escrevente[1]?

O fonoaudiólogo enfrenta estas questões tanto no tratamento, quando detectado um problema de leitura e escrita, como na promoção de saúde, contribuindo para uma educação de qualidade para todos. De acordo com o documento "Fonoaudiologia na Educação" de 2010, elaborado pelo Conselho Regional de Fonoaudiologia 2ª região, o fonoaudiólogo inserido na escola deve auxiliar na busca de soluções para dificuldades encontradas, desenvolvendo ações voltadas à consultoria, formação e assessoria.

O meu desejo em atuar como fonoaudióloga e pesquisadora nesta problemática levou-me a integrar, em 2011, o projeto "A alfabetização e seus avatares" da linha de pesquisa Linguagem e Subjetividade do PEPG em Fonoaudiologia da PUC-SP do qual participo até o momento presente. A partir da experiência junto a professores

[1] Termo com o qual vamos nos referir àquele esta iniciando na atividade escrita.

alfabetizadores e discussões internas à linha de pesquisa delineou-se a ideia de intervir sobre as dificuldades de leitura e escrita a partir de um olhar da promoção de saúde.

O presente trabalho é parte do projeto de pesquisa "Indicadores de saúde e de risco em Fonoaudiologia"[2], que tem como objetivo construir indicadores de saúde e de risco para alterações de linguagem oral e escrita que possam funcionar como instrumento na prevenção destas alterações e promoção de saúde.

Daremos continuidade a proposta de indicadores de risco para a constituição do sujeito leitor/escritor de Beatriz Reis (2011), observando-se a substituição do termo escritor por escrevente, já que tratamos aqui daquele que está em processo de se constituir pela escrita, mas não necessariamente se tornará um escritor, no sentido de produzir no campo da literatura (Barthes, 1982; Teberosky, 2003). Para essa etapa, pretende-se validar os indicadores de risco por meio da proposta de um questionário e da análise de sua aplicação, em relação aos dados atuais de desempenho das crianças na leitura e escrita, avaliando a confiabilidade do instrumento e a validade convergente dos indicadores e do construto.

Para contextualizar a relevância e lugar deste trabalho na produção teórica/científica trazemos primeiramente um panorama da situação atual em relação ao desempenho de nossos alunos em leitura e escrita. No capítulo 1, a educação e seus impasses, colocamos as contribuições da psicanálise que nos indicam uma maneira de pensar estes impasses que enlaçam sujeito e laço social e os enfoques sobre o conceito de escrita, situando a teoria adotada no trabalho.

O capítulo 2 é sobre os indicadores de saúde e risco, nele dissertamos sobre a produção no campo dos indicadores de saúde e risco nas ciências humanas, e explicitamos a construção dos indicadores de risco para a constituição do leitor/escrevente.

No capítulo 3, explicitaremos o método e, a seguir, virão os resultados e a discussão e, por fim, as conclusões.

[2] FREIRE, R. M. A. C. Indicadores clínicos de risco em Fonoaudiologia – projeto de pesquisa 551389/2009-5, Brasília, DF, 2009.

1 . PRELIMINARES

1.1 A educação e seus impasses

Freud, em 1925, já indicava um problema estrutural relacionado à educação. Para ele, educar - bem como governar e psicanalisar - é uma profissão impossível. Que papel caberia ao impossível da educação nos fracassos escolares?

Para explicar tal afirmação faremos um breve percurso pela teoria psicanalítica freudiana, passando pela sexualidade infantil e sua relação com o saber. Em "Três ensaios sobre a sexualidade" (1905), Freud diz que "De início, a atividade sexual se liga a funções que atendem à finalidade de autopreservação[...]" (Freud, p.186), como o mamar, uma das primeiras experiências de prazer da criança. Em busca deste prazer, da satisfação da zona erógena envolvida, ou satisfação sexual, a criança poderá vir a sugar o dedo, ou ter outras experiências relacionadas a pulsões parciais, derivadas da pulsão sexual: as pulsões oral, anal e escópica. Estas pulsões têm relação com prazeres vividos pela criança, por exemplo na defecação, manipulação do corpo, têm como objeto o próprio corpo. Em função da moral e do próprio eu, ao evitar o desprazer que pode advir destas experiências, tais memórias são recalcadas. "[...]no decorrer da constituição dos seres humanos estão presentes práticas de natureza perversa, que sucumbirão mais tarde à repressão" (Kupfer, 2000, p.40).

Posteriormente, ocorre a construção da genitalidade, momento em que a pulsão sexual dirigirá sua busca a um único objeto, que pode ser qualquer um, sexual ou não. É necessário em um dado momento uma renúncia pulsional do sujeito em prol do processo civilizatório, de estar no laço social (Quinet, 2006), estes objetos ora escolhidos devem ser renunciados e os representantes mentais deles, recalcados. O representante da pulsão reprimida pode ser sublimado, parte dele é recalcada, se torna conteúdo inconsciente e parte dele pode dirigir-se a outros fins que não apenas os sexuais, é aqui que entra a educação. "A pulsão é dita sublimada quando deriva para um alvo não-sexual" (Kupfer, 2000, p.42) Assim, de certa maneira, educar tem relação com reprimir e oferecer outras possibilidades.

Até o momento estamos falando de uma primeira educação, pré-escolar, que possibilita a constituição do sujeito, e opera na relação da criança com os pais ou daqueles que cumprem a função de pai e mãe.

É na fase pré-escolar também que as crianças fazem suas "pesquisas sexuais infantis" (Freud, 1905, p.199), demonstrando um instinto de saber. Teriam origem na descoberta da diferença sexual anatômica entre homem e mulher e, num raciocínio semelhante ao anterior, as curiosidades sexuais são recalcadas e aparecem em perguntas diversas do porquê das coisas, ou seja, aparecem de maneira sublimada; para suas dúvidas constroem teorias sexuais próprias, sendo que a informação fornecida pelos adultos sobre o sexo será interpretada de forma peculiar por cada criança (Freud, 1908). Esta curiosidade sustenta o pensar mesmo posteriormente, na idade escolar e durante toda a vida, pois logo que sabemos a resposta para um enigma, "criamos outros, os porquês não são uma fase, mas um elemento da estrutura da razão humana." (Voltolini, 2006, p.43)

Sendo assim, por que educar seria impossível? Vejamos o que Kupfer (2000) nos diz:

> O educador deve promover a sublimação, mas sublimação não se promove por ser inconsciente. Deve-se ilustrar, esclarecer as crianças a respeito da sexualidade, se bem que elas não irão dar ouvidos. O educador deve se reconciliar com a criança que há dentro dele, mas é uma pena que ele tenha se esquecido de como era mesmo essa criança. (p. 50)

Ou seja, a divisão do sujeito entre consciente e inconsciente, que se impõe nas situações exemplificadas por Kupfer e, em tantas outras, torna estas ações da educação impossíveis de serem concluídas plenamente.

A ideia de um sistema inconsciente, formulada por Freud, implica que o homem não possui controle pleno e consciente sobre suas ações, pensamento e fala. Os atos falhos, por exemplo, mostram que o individuo que fala o faz por efeito de seu consciente e também de seu inconsciente. "...não [somos] senhores nem mesmo em nossa própria casa uma vez que não estamos totalmente no comando daquilo que pensamos". (Voltolini, 2006)

Um outro ponto fundamental que reforça este impossível do educar, é o fato de ser uma profissão que se apoia nas palavras, de origem arbitrária em relação a seu significado, não portando garantia alguma de que aquilo que foi falado será aquilo que foi escutado. Estamos frente à opacidade e a polissemia da linguagem.

O resultado das palavras, explicações e intervenções na escola têm seu objetivo, porém o futuro é impalpável, e assim, impossível de ser previsto. A aposta do professor está sempre sobre um solo de incertezas e, para transmitir seu saber, precisa enfrentar este desafio, criando modos de intervir sobre o inesperado que encontrará em sala de aula.

Apesar de impossível, Freud (1925) diz que os educadores não devem deixar de empenhar-se. O educador "tem o objetivo de orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem" (p.342) Uma maneira de aproximar-se do ato educativo seria aceitar que ao final não estaremos plenamente satisfeitos e que apesar do planejamento, algumas ações serão decididas na hora, como diz Kupfer (1998) "no imprevisto e no improviso".

Vemos então que , segundo Freud, para aprender é necessário um desejo de saber do aluno, e uma postura implicada do professor neste processo; porém atualmente podemos observar outras questões em jogo.

Para Vasconcellos (2012), o impasse escolar é um sintoma social, e a autora confirma seu ponto de vista, sustentada em 3 pontos fundamentais:

1) Baseada em Hannah Arendt (1997), que diz que o homem contemporâneo tem se recusado a assumir a responsabilidade de transmissão da cultura às crianças por sua própria insatisfação com o mundo. Com isso, as crianças foram abandonadas à própria sorte, devendo descobrir sozinhas como responder a seus semelhantes.

2) Trazendo Lajonquière (1992), coloca que o discurso (pseudo) cientifico encaixa-se ao que falta neste cenário: adultos desimplicados e a educação que ignora seus impossíveis. Nesta situação procura-se um culpado, encontrado em um diagnóstico, em uma falha orgânica do aluno. A escola em sua posição de impotência, passou a subordinar-se a conceitos da psicologia, pautada no biológico e na pretensão de conhecer tudo do funcionamento do ser humano. Nesta perspectiva busca dominar o modo como se dá a aprendizagem e assim retirar quaisquer arestas que a impeçam. Esta maneira de pensar supõe que não há nada entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e que as falhas que possam acontecer no aprendizado tem como causas falhas no corpo biológico. A

psicanálise posiciona-se no entendimento de que o aprender está ligado ao desejar, à relação do sujeito com o outro e com a cultura, supõe um sujeito do inconsciente sobre o qual não é possível prever e chegar a um resultado exatamente como o planejado.

3) Trazendo Askofaré (1997) e Melman (1992) faz uma articulação entre as teorias de Lacan e Marx, para Marx "o proletariado é "despojado de todos os seus meios de produção" (p.50), para Lacan, a partir da teoria dos discursos, o proletário foi "despojado de sua função de saber" (p.50). O proletário, desprovido de saber e submetido ao discurso do mestre contemporâneo, que é o discurso do capitalista, é um sujeito do consumo, está desimplicado, desresponsabilizado da transmissão de saber à criança, e busca uma falsa completude. A ciência e o capital trabalham juntos para negar a incompletude humana, e oferecem remédios e diagnósticos prontos para tamponar o buraco que fica quando há "conflito psíquico, ou inquietações inconscientes ou existenciais". (p.52)

Isto posto, entendemos que problemas, ou falhas no aprendizado em geral e na leitura e escrita sempre existirão, e um dos papéis do fonoaudiólogo nesta situação é empoderar a escola e os educadores da função que lhes cabe, de ensinar, de educar, e não de tomar seu lugar. O trabalho em questão busca encaixar-se neste quebra-cabeça sem a ilusão de tamponar a problemática dos problemas escolares, mas de, a partir do pressuposto de que é o adulto quem educa e pode inserir a criança no funcionamento da escrita, pensar um instrumento que leve em conta a relação adulto, criança e língua, relevante para que os problemas de leitura e escrita não se configurem como um sintoma tão frequente na população.

1.2 Alfabetização, Letramento e Escrita

As questões relativas à como a criança passa a ler e escrever tem sido exploradas em diversas áreas de conhecimento, dentre elas a Educação, a Psicologia, a Psicanálise e a Fonoaudiologia.

Tendo em vista a importância da concepção de aquisição da escrita para a delimitação do campo a ser explorado nesta pesquisa, já que tem como foco o processo

vivido pela criança antes de sua alfabetização formal, começaremos com a contribuição de Ferreiro e Teberosky (1979) no livro “Psicogênese da língua escrita”, nele está parte dos pressupostos que hoje são seguidos, no campo da alfabetização, na educação brasileira, e possui inegável valor pelo rigor metodológico e teórico do estudo.

As autoras partem da perspectiva psicogenética de Piaget e da coleta de dados em jardins da infância em Buenos Aires, com crianças de 4 a 6 anos, para repensar o processo de aprendizagem da criança, especificamente no campo da leitura e da escrita. O trabalho foi publicado no México, em 1979.

No prólogo, Hermine Sinclair coloca que a mudança nesta proposta se dá por tratar como fatores secundários a aprendizagem da leitura e escrita "a discriminação das formas, seu traçado, a capacidade de acompanhar um texto com os olhos, etc..” (p.13) e como fator fundamental e mais profundo, uma “aquisição conceitual”. Os trabalhos anteriores a este priorizavam habilidades que deveriam preceder o aprendizado da leitura e escrita, usando o conceito de “prontidão para alfabetização”, linha de pensamento que podemos observar também hoje com uma nova roupagem em trabalhos que priorizam as “habilidades metalinguísticas” para que a criança possa ler e escrever (WOLF et al., 2002; CAPOVILLA et al., 2003; VULKOVIC et al. 2004; SILVA et al. 2010; HARN et al., 2008; CAPELLINI e CUNHA, 2009, 2011).

Ao falar sobre os métodos tradicionais de alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1979) descrevem os analíticos, que partem de elementos mínimos, as letras e sílabas, para a palavra, e os sintéticos, que partem da palavra, unidade significativa ou elementos maiores para os menores. Faz parte dos métodos sintéticos seguir uma sequencia, do mais simples ao mais complexo (por exemplo, de sílabas simples às complexas ortograficamente). Tem-se como pano de fundo que a leitura é inicialmente um processo mecânico, e a escrita parte da fala, da relação letra-som, assim deve-se falar corretamente para escrever corretamente. Corresponde ao modelo teórico associacionista (AJURIAGUERRA e AUZIAS, 1982), segundo o qual a possibilidade de desenvolver a escrita está ligada à integridade e maturação dos aspectos motores, visuais e perceptuais do indivíduo. A criança parte de um ponto em que "não sabe", passa por uma etapa mecânica e quando "já sabe" passa a compreender a escrita. Sob esta perspectiva, há um predomínio da audição, da análise auditiva, para que a criança possa associar um som a uma letra.

No método analítico, a leitura é um ato "global" e "ideovisual", e o método sintético é criticado como mecanicista por defender que a criança precisa começar com unidades significativas, palavras ou orações para depois perceber componentes menores. Neste caso, a escrita seria uma tarefa essencialmente visual.

As autoras criticam ambas as visões por priorizarem os aspectos perceptivos e não proporem reflexões sobre a "competência linguística da criança [e] suas capacidades cognoscitivas" (p.21).

A concepção de aquisição da língua oral implícita nestas visões de aprendizagem da leitura e escrita, aponta que numa visão associacionista tem-se que a criança aprende a falar, pois tem uma tendência a imitar os adultos, e os sons da língua que produz são “reforçados” pelos adultos e ligados a palavras, assim passam a ser reproduzidos nas palavras da criança. As autoras criticam esta visão por considerarem que a criança não fica numa espera passiva pelo conhecimento vindo do adulto, e sim cria hipóteses, procura entender a natureza da linguagem, "reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio" (p.22).

Sobre a ocorrência de erros, dizem que na visão tradicional seriam considerados "falta de conhecimento" e conforme seus estudos são considerados "erros construtivos" ligados a "constituição de sistemas onde o valor das partes vai se redefinindo em função das mudanças no sistema total"(p.23). Assim, questionam:

> Podemos continuar atuando como se a criança nada soubesse a respeito de sua própria língua? Podemos continuar atuando de maneira que a obriguemos a ignorar tudo o que ela sabe sobre sua língua para ensinar-lhe, precisamente, a transcrever esta mesma língua em código gráfico? (op.cit., p. 25)

Consideravam que esta luta entre os métodos seria em vão enquanto não se pudesse considerar o sujeito cognoscente da teoria piagetiana, ou seja, mudar o foco de discussão sobre “qual é o melhor método” para “como a criança aprende”.

Como fruto da coleta e análise de dados descreveram as formas iniciais pelas quais as crianças demonstram seus conhecimentos sobre a escrita, as hipóteses realizadas frente à realidade do objeto de conhecimento (o sistema alfabético) e quais processos de "apropriação deste objeto" utilizavam.

As perguntas às quais a criança buscaria resposta e assim mudaria suas hipóteses passo a passo até chegar à hipótese alfabética são “...o que é que a escrita representa, e qual é a estrutura deste modo de representação?”(p. 261)

Numa perspectiva que se diferencia desta elucidada anteriormente, o documento “Os novos caminhos da alfabetização infantil" (CAPOVILLA et al., 2003), é um relatório encomendado pela Câmara dos deputados com o objetivo de analisar a situação da educação no Brasil e sugerir novas propostas políticas e práticas, nele especialistas brasileiros e estrangeiros colocam que “ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o significado de uma palavra a partir de sinais gráficos. Escrever consiste na capacidade de codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra.”(p.20) Os autores em unanimidade defendem que metodologias de alfabetização com base na ciência cognitiva da leitura, como o método fônico, podem ser a solução para os problemas no campo da Educação e dão pistas de que os outros métodos não seriam científicos.

Em uma crítica à este documento, Belintane (2006) pontua que por propor-se a ser um documento neutro em relação à linha teórica não poderia ter como seus criadores apenas autores adeptos ao método fônico e aponta que o mesmo não analisa outras questões do contexto educacional brasileiro, como os problemas socioeconômicos. Belintane reforça que ao falar da hegemonia em relação a este método, o relatório dá pistas de que os outros métodos não seriam científicos e sugere que autores como Vygotsky, Piaget, Bruner e Flavel são ultrapassados, também desprezando outros direta ou indiretamente, como Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Paulo Freire.

Segundo Rojo (2010), até 1950 era considerada alfabetizada uma pessoa que pudesse assinar seu nome sendo que apenas uma elite era capaz de ler e escrever funcionalmente; dos demais, 57,2% era analfabeta e boa parte dos 42,8% restantes sabia apenas assinar o nome. Em 1958, as demandas de escrita do contexto de trabalho e da vida nas cidades torna necessária uma mudança nesta classificação e passa a ser considerada uma pessoa alfabetizada aquela que é "capaz de ler e escrever com compreensão um enunciado curto de sua vida cotidiana".(UNESCO, 1958, p. 97, tradução nossa)

Em 1978, passa a circular nestas classificações o termo "funcional", sendo a pessoa alfabetizada funcional aquela que pode "funcionar em atividades e práticas letradas muito

diversas (...) requer competências de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas, que aqui opto por denominar (níveis de) alfabetismo." (Rojo, 2010, p. 25)

Rojo coloca que este processo, em que é revista a participação da escrita no cotidiano das pessoas, ao perceber que as práticas letradas são múltiplas e dependem de como é a vida e a cultura numa sociedade, culminou em 1980, com a criação do termo letramento.

> (...)o termo “letramento” busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente. (Rojo, 2010, p. 26)

E traz ainda o termo “letramentos” já que identifica variadas práticas e eventos de letramento.

Segundo Tfouni (1994), em uma perspectiva sócio-histórica, letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, e está intimamente ligado à existência de um código escrito na sociedade, sendo letrado o sujeito que sofre influencia deste meio, não tendo o letramento ligação necessária com a escolaridade ou com a alfabetização.

Soares (2003) refere que, questionando o conceito de alfabetização em meados dos anos 80, surge o termo “letramento” ressaltando a importância e a necessidade de se olhar para o uso competente da leitura na aprendizagem inicial da escrita. A autora distingue os termos alfabetização e letramento e defende que ambos devem ser usados simultaneamente para que ocorra a entrada no mundo da escrita. Chama atenção para o fato de que o termo "letramento" emerge, contemporaneamente, em diversas sociedades, distantes "geograficamente, socioeconomicamente e culturalmente" (p.6), como na França (illettrisme), em Portugal (literacia) e nos Estados Unidos (literacy - nome já utilizado, porém não diferenciado anteriormente dos termos "reading instruction" e "beginning literacy"). Diferencia o fenômeno em países desenvolvidos como França e EUA do ocorrido no Brasil, colocando que nestes países os problemas na área do letramento aparecem nomeando parte da população, que "embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias para uma participação social efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita"(p.6), e seriam independentes da questão da

aprendizagem básica da escrita. No Brasil, o termo letramento surge como "importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se a partir de um questionamento do conceito alfabetização" (p.7). A autora refere ainda uma perda da especificidade do processo de alfabetização, desde a década de 80, contrapondo-se a uma excessiva especificidade anterior que compreendia tal processo como a “autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico” (p.9). Esta perda ocorre devido à mudança da escola para o sistema de ciclos, à progressão continuada e principalmente à mudança de concepção de aprendizagem da escrita difundida no Brasil, a partir de meados da década de 1980, que marcou alfabetização e letramento como coisas que não poderiam caminhar juntas. A autora sintetiza sua proposta dizendo que numa concepção tradicional a alfabetização seria a aquisição do sistema convencional de escrita, ler seria decodificar e escrever codificar, este seria um processo independente do letramento, que faria referencia à exposição a gêneros textuais variados, compreensão das funções da escrita, desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita. “Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos.”

Atualmente, a política nacional de educação propõe que alfabetização e letramento sejam realizados em paralelo. Podemos observar em textos divulgados pelo MEC a diferenciação de ambos e valorização, em suma, de uma entrada no mundo da escrita que tenha sentido para a criança, que aconteça por meio de textos reais produzidos na sociedade e que proporcione ao mesmo tampo o ensino das regras da escrita. Como podemos observar no texto “Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos”, Correia (2009) enfatiza que a leitura não é compreendida como uma simples ação de decodificação de símbolos gráficos, que toma como pressuposto que a relação entre fala e escrita seja apenas relação de modalidades perceptuais diferentes (visual e auditiva), se assim fosse, a escrita seria a simples transcrição do sonoro para o código visual. Defende que na escrita o sujeito necessita compreender a natureza desse sistema de representação, implicar-se para que reflita sobre o conteúdo a ser escrito, a melhor forma de expressá-lo e se é possível ao destinatário aproximar-se de sua ideia. Coloca diferenciações entre letramento e alfabetização, porém refere que são processos interdependentes e indissociáveis. A alfabetização seria o domínio da tecnologia

que capacita o sujeito a exercer a escrita, do código e das habilidades usadas para isso. O letramento seria o exercício efetivo e competente da escrita e, para que ocorra seriam necessárias as capacidade de ler e escrever com o intuito de interagir, informar-se, assim como a capacidade de interpretar e produzir diferentes textos, ou seja, inserir-se efetivamente no mundo da escrita e participar de situações em que a escrita é fundamental.

Se as visões apresentadas falam de um saber que ocorre com o desenvolvimento da criança e que implicam alguma forma de aprendizagem, a psicanálise apontará um saber sobre a escrita muito anterior à formalização desta, afastando a aprendizagem e enfatizando a captura da criança pela língua escrita. Ainda que Ferreiro e Teberosky também tenham indicado um saber da criança anterior à formalização da escrita, estas teorias falam de saberes fundamentalmente diferentes. A idéia de "sujeito cognoscente" na teoria psicogenética e de "sujeito do inconsciente" na psicanálise, indicam posições opostas sobre o que cada vertente entende como sujeito – centrado em um e descentrado na outra; de língua escrita, "objeto de conhecimento" em uma e, na outra "lei, Outro, funcionamento"; e de adulto/escrevente, "mediador na aquisição da escrita" em uma e, na outra, "quem insere a criança no funcionamento da língua através de seu discurso".

Os autores da psicanálise que trazemos aqui partem da teoria de Lacan (1998/1957), que cria a noção de "instância da letra no inconsciente" a partir da noção de escrita de Freud em "A interpretação dos sonhos" (Lacet, 2003). A noção de letra em Lacan remete ao inconsciente estruturado como linguagem, mais especificamente como escrita, esta ideia vem negar a concepção Freudiana de que o inconsciente seria uma sede de instintos (Fragelli, 2011, p.113).

Para melhor explicar esta noção no que se relaciona com a constituição do leitor/ escrevente, começando aqui da constituição do sujeito trazemos o artigo de Lacet (2003) "Considerações sobre a letra e a escrita na clínica psicanalítica". A letra articula-se aos três tempos de constituição do sujeito que é concomitante a constituição do significante (p.56), como explica a autora:

- 1º. tempo: há a inscrição do traço, o início da operação de instalação do significante, da letra para o sujeito. Por exemplo, a inscrição mnemônica no

bebê da primeira experiência de satisfação, a marca que se faz na falta dessa experiência, é um primeiro registro, sinal de sujeito, a partir da percepção.

- 2º. tempo: ocorre o apagamento do traço pela operação de recalque originário, quando institui-se o S1, significante unário, o primeiro significante do sujeito; o apagamento deste primeiro traço faz uma marca, S2, e a partir da relação S1-S2 terá início a cadeia significante.

- 3º. tempo: "O sujeito desponta a partir da leitura das marcas anteriormente inscritas" e , a partir do significante Nome do Pai, o desejo da mãe é interditado, e o sujeito, dividido pela linguagem, entra na lei simbólica. A interdição "permite que as marcas do Outro (materno) transformem-se em marcas próprias, para que o sujeito possa se dizer."

Alguns autores (Kupfer, 2002; Carvalho, 2005; Rego, 2005 ; Dunker, 2011; Fragelli 2002, 2011) desenvolveram a partir da teoria de Lacan elaborações que ligam a incidência desta primeira letra à posterior escrita ortográfica. Como nos diz Dunker a seguir:

> [...] a entrada no discurso alfabético exige, no primeiro momento, um trabalho de negação desta primeira incidência da letra. No segundo momento a letra funciona como suporte para a instalação dos processos metafóricos e metonímicos que acompanham a aquisição da fala. No terceiro momento um novo letramento, agora arbitrário e coletivo, volta a se instalar retomando os termos, mas não a mesma função do letramento primário. A entrada no discurso alfabético corresponderia assim a um letramento secundário. (Dunker,2011, s.p.)

Outro autor reconhecido por diversas publicações nesta interface é Gérard Pommier que, em seu livro Naissance et Renaissance de l'ecriture (1993), refere que a criança refaz a história da escrita da humanidade ao fazer a sua própria. Um dos marcos do surgimento da escrita alfabética é o aparecimento do monoteísmo, que ocorreu com a instauração das leis do tabu. Concomitantemente ocorreu a destruição da imagem dos deuses e a escrita que era utilizada, hieroglífica, deu lugar a consonantização, e foi recalcada. A escrita fonética, como lei, tornou-se a única possibilidade. O autor faz um paralelo entre a filogênese da escrita com os tempos de constituição do sujeito, mais particularmente com o complexo de Édipo, e com a aprendizagem da escrita pela criança. Segundo Pommier (2008), a entrada da criança na linguagem leva à perda de seu "corpo de gozo"(p.17), e o traço,

como explicitado anteriormente, fica recalcado. Ao desenhar a criança busca recuperar isto que foi perdido, “representar no papel essa parte dela mesma da qual está exilada” (p.17), uma representação do corpo*,* porém ao tentar representar-se como sujeito não encontra uma maneira no desenho, o sujeito escapa à representação, é então que acontece a escrita, para representar seu nome próprio, “seu nome não faz parte da imagem e permite que ela se veja” (Pommier, 2008, p.18).

A definição de Pommier deixa clara a diferença entre sua concepção de letra e uma outra, tradicional.

> [...]a letra não vem do fonema. Sua existência material não depende de sua função de notação fonemática mais do que de sua referência à imagem. Ela não se definirá mais pela estilização de um desenho, mas pela memória do apagamento do desenho, lembrança do recalcamento da imagem de um corpo exposto à castração. (Pommier, 2011, p.71)

Alguns autores (Fragelli, 2011) fazem criticas a Pommier por, dentre outros pontos, pensar que a filogênese da escrita coincide somente com fenômenos da aquisição da escrita, pois não é fato que todos os sujeitos tenham a mesma história neste percurso. A autora pontua também que a escrita do inconsciente, retomando Lacan no seminário IX - A Identificação - é “uma escrita que não faz texto, pura marca distintiva que institui, no máximo, séries de traços”.(p.88)

Neste trabalho, tomaremos as influências da psicanálise sobre a vertente Interacionista da linguagem, ao entender a escrita como lei, por permitir fundar um laço social (Bastos, p.201). Partiremos de uma breve explanação sobre a aquisição de linguagem para, em seguida, focar na modalidade escrita.

De Lemos (2002) coloca que a língua precede o sujeito, assim, ela não é um objeto a ser apreendido, é nos processos dialógicos da criança com o adulto que ocorre a captura deste sujeito por um funcionamento linguístico-discursivo. Desta forma é possível pensar o vir a falar da criança como mudanças de posição do sujeito em uma estrutura e não como desenvolvimento de uma habilidade. A criança realiza uma trajetória de *infans* à sujeito falante, na qual ocorrem mudanças de posição desta em relação à fala do outro, à língua e à sua própria fala.

Sobre a aquisição de linguagem, Freire (2009), retomando De Lemos, afirma que de *infans* a sujeito falante, primeiramente ocorre a alienação do sujeito na fala do adulto, depois este é capturado pela língua, momento em que se encontra em posição de sujeito dividido pela fala e pela língua e, finalmente, o sujeito pode ocupar as posições de falante e ouvinte, fala à sua maneira, se ouve, ouve a língua na boca do outro e revê sua fala.

Andrade (2012) dedicou sua dissertação de mestrado a estudar a temática da aquisição da escrita sob o olhar da fonoaudiologia atravessada pela psicanálise lacaniana. A autora coloca que práticas discursivas orais conferem sentido à escrita. Seu texto inicia expondo discussões sobre a relação entre oralidade e escrita sob o ponto de vista de alguns autores para, a seguir, escrever sobre a aquisição de linguagem na perspectiva de Cláudia De Lemos, estabelecendo aqui a abordagem adotada na pesquisa para refletir sobre este tema. Depois, relaciona ao tema as noções de traço, letra e significante, propostas pela psicanálise, relatando estudos de Freud, Lacan e Allouch. Estas noções dizem da organização de um sistema de escrita anterior ao de significantes.

Entenderemos que, segundo De Lemos (1998), há efeitos da linguagem do Outro sobre a escrita da criança, pois o Outro ao interpretar coloca o sujeito na língua, ou seja, não ensina a ele a escrita. O texto oral dá significado ao escrito e com isso instaura relações e referências com textos-discursos e não com palavras e sílabas.

O Outro, por meio da suposição e reconhecimento de que há um potencial sujeito escrevente na criança, interpretará sua escrita, inserindo-a no movimento linguístico discursivo, por meio de atividades que a tornem ativa, como a leitura de textos, a interrogação sobre o que ela escreveu. Então, da mesma maneira que há uma captura pela língua da falada, como citado anteriormente, há uma captura pela língua escrita.

Barcellos (2004) coloca que os erros na escrita indicam que a criança ainda não foi totalmente assujeitada por esta modalidade do simbólico e somente após ser capturada pela linguagem é que a escrita da criança se assemelhará à do adulto/da língua. Inicialmente a criança apresenta uma escrita própria e aos poucos vai deixando esta escrita singular, questiona a língua a partir de sua subjetividade e também se submete à ela.

Reis (2011) refere que para além das visões sobre a aquisição da escrita, vista como um objeto a ser ensinado em etapas ou como modalidade simbólica subjetivante, o contato com a escrita, desde a entrada na linguagem e o contato com outros leitores/escritores tem função importante para a constituição do leitor/escritor. Explica que a participação dos outros nessa relação é a de interpretação, de reconhecimento da entrada do sujeito nessa modalidade de linguagem.

Com estes preliminares pretende-se que o leitor tenha ficado esclarecido sobre o percurso teórico adotado. De um lado, o abandono da vertente psicológica do aprender em favor de uma abordagem que coloque o sujeito e sua singularidade, no centro da cena. De outro, a partir do entendimento de que o letramento é o processo, anterior e suporte, da alfabetização de uma criança. Tendo esses elementos em mente, adotou-se a continuidade da pesquisa sobre os indicadores, a ser abordado no próximo passo para chegarmos ao foco do trabalho quer seja, a validação de indicadores de risco para o desenvolvimento do leitor/escrevente.

Desde sua construção inicial, os indicadores de risco para a constituição do leitor/escrevente tiveram como base a psicanálise e as teorizações no campo do Interacionismo. Assim, consideraremos que a criança é capturada pela escrita, e que isto ocorre em sua relação com o outro leitor/escrevente e com a língua/escrita, processo que tomará forma nesta proposta com os eixos teóricos explicitados no capítulo a seguir.

2 INDICADORES DE SAÚDE E RISCO

Indicadores de saúde e risco fazem parte da área de epidemiologia em saúde. Esta difere-se da clínica, pois tem como foco proteger a comunidade de riscos à saúde e não reabilitar indivíduo em sua especificidade. (ANDRADE, 2001)

Segundo os Descritores em Ciências da Saúde – DeCS (2014), indicadores são:

> [...] medidas que sintetizam situações importantes das quais interessa conhecer sua evolução no tempo. Constroem-se a partir de informação disponível para responder a perguntas determinadas, formuladas em um contexto específico. São o produto de uma seleção e elaboração dentro das possibilidades de conjunto de dados que oferecem os sistemas públicos ou outros. Além de permitirem as análises de resultados que se definem como esperadas ou desejáveis em uma variável, estabelecer comparações justas e rigorosas entre grupos e setores da população, incluindo zonas geográficas, etc., identificar os problemas e as disparidades sociais e estudar tendências, ou seja, conhecer as mudanças ao longo do tempo. (DECS, 2014)

Será correto usar o termo epidemiologia para pensarmos os problemas na leitura e escrita? Voltamos aqui a uma das perguntas da introdução: os problemas na leitura e escrita dizem respeito à saúde ou à educação?

A epidemiologia, que tem como objetivo proteger a saúde do indivíduo, viria a serviço de protegê-lo do que neste caso? Se nossa hipótese fosse de que há um defeito localizado no cérebro daquele que não aprende ou tem dificuldades em aprender a ler e escrever creio que algo anterior ao nascimento destes indivíduos deveria ser feito. Por supormos que quem insere a criança no funcionamento da escrita é o adulto leitor/escrevente podemos pensar ações na sociedade, envolvendo família, escola e comunidade em geral, no sentido de oferecer mais e melhores possibilidades de a criança embrenhar-se na escrita; por outro lado sabemos que é impossível evitar definitivamente sintomas neste campo.

Sob estas condições, um termo que pode nos auxiliar na construção da finalidade dos indicadores de risco para a constituição do leitor/escrevente é promoção de saúde.

> Promoção da saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um Estado de completo bem-estar físico, mental e social os indivíduos e

> grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente ... Assim, a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global" Carta de Ottawa(1986, tradução nossa)

Segundo Sutherland e Fulton (1992), há importância em considerar os determinantes gerais sobre as condições de saúde, para se pensar sua promoção. Os autores usam o conceito de qualidade de vida e nele incluem questões como nutrição, habitação, saneamento e inserção na educação.

Conforme Ferreira e Bógus (2007), as ações neste campo estariam voltadas "ao coletivo e ao ambiente, compreendidos num sentido amplo como ambiente físico, social, político, econômico e cultural"(p.124). Desta forma torna-se impossível separar saúde e educação, para se promover saúde são fundamentais as ações intersetoriais.

Na área de leitura e escrita encontramos na literatura nacional trabalhos relacionados a programas de intervenção precoce junto a crianças de séries iniciais do ensino fundamental com risco para dislexia (FUKUDA e CAPELLINI, 2012; CAPELLINI et al. 2010). Baseados na teoria cognitivista, buscam fatores que indiquem que a criança apresenta risco para dislexia avaliando-a quanto às habilidades fonológicas e a relação letra-som, e o programa de intervenção proposto trabalha com as habilidades que tiveram resultados abaixo do esperado.

Na literatura internacional foi possível encontrar estudos longitudinais com sujeitos da pré-escola que medem através de testes habilidades de linguagem, segundo os autores, expressão e compreensão, e testes que avaliam habilidades relacionadas ao código. Nas áreas da forma avaliam, por exemplo, a sintaxe e, no conteúdo, o vocabulário; quanto às habilidades relacionadas ao código, são considerados: o conhecimento sobre o alfabeto, escrita emergente e consciência fonológica. O objetivo é encontrar quais habilidades ou práticas, como por exemplo a leitura compartilhada em sala de aula, auxiliam no desempenho de leitura e escrita posteriormente (CABELL et al., 2011; ZUCKER et al., 2012).

Os trabalhos citados investigam o desenvolvimento da criança, tomando a escrita como um objeto a ser apreendido por meio de habilidades metalinguísticas sendo a

normalidade do processo de aquisição de escrita definida a partir de acertos ou erros da criança em relação à gramática da língua do adulto.

Nenhum dos trabalhos encontrados baseia-se no Interacionismo, ou seja, na teoria proposta por Cláudia De Lemos e expandida por seus seguidores. De Lemos (1992) defende que a criança é capturada pela língua e não a adquire. Sob inspiração lacaniana, a autora considera o Outro como discurso ou instância de funcionamento da língua constituída, que significa a criança como falante/escritora de uma língua. A entrada da criança na escrita se dá por meio de mudanças de posição em relação à língua escrita e ao outro. (DE LEMOS, 1996/98)

Um trabalho inspirado nesta teoria não poderia buscar na criança, a medida que indica risco para alterações de fala e escrita, mas na relação desta com a fala de seus interlocutores sobre a escrita.

Ainda assim permanece um problema: tendo em vista que os indicadores devem ser construídos mediante a observação de marcas que se repetem nos indivíduos de uma comunidade, que não têm como foco o sujeito em sua especificidade, como criar indicadores pensando a captura da criança pela linguagem, oral ou escrita, um processo que tem relação com sua história simbólica e singular?

Segundo Hanns (2000), é comum a abordagens psicodinâmicas, em psicologia como em psicanálise, a dificuldade em fazer descrições rigorosas de processos psíquicos que sirvam como base para comparações, porém se o material da área médica, usado em abordagens comportamentais da psicologia, não se adequa aos procedimentos das abordagens psicodinâmicas, cabe a elas criar modos próprios de compartilhar seu saber de maneira cientifica e acessível à sociedade, à saúde pública por exemplo, e às demais áreas de conhecimento. Apesar de lidar com fenômenos da subjetividade e da singularidade, na tentativa de validar suas práticas, o autor refere que o método pode ser

> [...] comparável ao da economia, marketing, pedagogia e outras áreas onde se opera com lotes de variáveis, com variáveis desconhecidas que instabilizam o sistema e com tendências e contratendências que apesar de quantificadas são acima de tudo qualificadas, e a partir dai se *induz* e *monitora* processos. (p.180)

Refere ainda que em contextos complexos “pode-se examinar as hipóteses a partir de parâmetros auxiliares e experimentos indicativos”(p.196), como o uso de evidências semelhantes em outros campos, uso da lógica para fazer inferências, uso de hipóteses como organizadores conceituais de natureza sistêmica, ou com valor mais explicativo que preditivo, e uso de conceitos de cunho ficcional que sirvam como modelo-guia .

A construção de indicadores de saúde e risco na área da linguagem vem a serviço também de cumprir esta necessidade, de compartilhar conhecimento numa área subjetiva, portanto conhecimento que deve ser entendido em relação ao seu contexto. Os indicadores têm a pretensão de apontar uma tendência e não de fechar um diagnóstico. Para tanto ancoramo-nos a alguns dos parâmetros exemplificados por Hanns (2000), começando pelo uso de evidências semelhantes em outros campos de saber.

A pesquisa IRDI (KUPFER et al. 2008; KUPFER et al. 2009) tem nos servido de base e inspiração nesta construção, pois tem enfrentado a problemática de lidar com o encontro entre ciências humanas e ciências objetivas, e nos dá o exemplo de como interpretar os indicadores:

> [...]percebe-se que o indicador é como um signo que se relaciona com os demais numa rede discursiva ou em uma lógica simbólica, cuja leitura baseia-se nos eixos teóricos em torno dos quais eles foram construídos. Assim, deve-se lembrar que os indicadores, separadamente, não indicam nada. Precisam estar relacionados entre si para que possam apontar a lógica do eixo em torno do qual estão articulados. (KUPFER E VOLTOLINI, 2005, p.360)

A pesquisa foi realizada no período de 2000-2008, e teve como principais objetivos verificar a potencialidade de indicadores clínicos de desenvolvimento em predizer problemas no desenvolvimento psíquico, para serem incluídos na ficha de acompanhamento do desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos, proposta pelo Ministério da Saúde[3].

Construiu e validou 1 instrumento composto por 31 indicadores clínicos de desenvolvimento, que tem como eixos teóricos: "suposição de sujeito", "estabelecimento da demanda", “alternância presença/ausência" e “função paterna” (KUPFER et al., 2009;

[3] “Desenvolvendo-se com afeto” da Caderneta de Saúde da Criança, adotada pela Área de Saúde da Criança (responsável pelo financiamento da pesquisa mencionada, em associação com a Fapesp) do Ministério da Saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007).

MARIOTTO, 2009; PESARO, 2010), baseados na teoria psicanalítica freudiana e lacaniana. Os indicadores referem-se a interação adulto-criança.

Foi um estudo transversal, seguido por outro longitudinal, composto por uma amostra de 727 crianças nas faixas etárias de 0 a 4 meses incompletos, 4 a 8 meses incompletos, 8 a 12 meses incompletos e 12 a 18 meses. As crianças foram randomicamente selecionadas dentre aquelas que procuraram atendimento pediátrico em 11 serviços de saúde de 9 cidades brasileiras.

Ao completar 18 meses, 287 crianças apresentaram 2 ou mais indicadores ausentes e foram consideradas casos, 440 apresentaram 1 ou nenhum indicador ausente, foram consideradas controle. Das 287 do grupo caso, foram sorteadas 183 e destas 158 completaram o estudo. Das 440 controle 132 foram sorteadas e 122 completaram o estudo.

Para confrontar estes dados, aos 3 anos de idade as crianças passaram por 2 avaliações, uma psiquiátrica e uma psicanalítica, por meio de dois protocolos criados para esse fim: o roteiro para a Avaliação Psicanalítica – AP3 – e o roteiro para a Avaliação Psiquiátrica, das quais era possível obter os seguintes desfechos clínicos: presença ou ausência de problemas de desenvolvimento e presença ou ausência de risco para a constituição do sujeito. A análise de validação foi feita considerando o instrumento como um todo e tomando cada um dos 31 indicadores. Com os resultados foi possível observar que 15 dos 31 indicadores tem poder preditivo para risco psíquico.

“Assim, os IRDIs, quando presentes, são indicadores de desenvolvimento, e quando ausentes, são indicadores de risco para o desenvolvimento”. (KUPFER 2009, p.14)

Evangelista (2011) e Reis e Freire (2014) reconheceram a importância da realização de discussões sobre indicadores de saúde e risco na fonoaudiologia, principalmente na área da comunicação humana, com vistas a contribuições na saúde pública. A construção dos indicadores de risco para a constituição do leitor/escritor[4] iniciou quando Freire (2009)[5] propôs indicadores de fala e escrita a partir da estrutura da pesquisa IRDI. Sob o viés da

[4] O termo “escritor” foi utilizado na pesquisa de Reis, na qual nos apoiamos, porém optamos por alterar para “escrevente”, como explicitado na página 18.

[5] FREIRE, R. M. A. C. Indicadores clínicos de risco em Fonoaudiologia – projeto de pesquisa 551389/2009-5, Brasília, DF, 2009.

perspectiva interacionista de linguagem e da psicanálise, foram modificados por Reis (2011) para dar origem aos quatro eixos teóricos para a constituição da criança como leitor/escritor. Os eixos (4) teóricos integram uma estrutura relacional em que cada eixo se sustenta em sua relação ao outro, serão apresentados tais como aparecem descritos em Reis (op.cit.):

- suposição de um sujeito "leitor/escritor": o adulto antecipa a criança como leitor/escritor. Sustentado pela suposição de que a criança possa de alguma maneira ler e escrever, partilhar do código, abre possibilidade para que ela ocupe este lugar.

- reconhecimento do sujeito como leitor/escritor: o adulto reconhece uma relação da criança com a escrita, a produção da criança é tomada como um texto que pode ser lido por outro, assim como sua leitura, reconhecida como tal, mesmo que ainda não coincida com o que está de fato escrito. O reconhecimento do adulto proporciona que a criança possa reconhecer-se também como leitora/escritora.

- responsividade à escrita do outro: a criança mostra reconhecer portadores de texto, responde à escrita lendo, ou "brincando de ler". Também pode reconhecer a presença de elementos não pertencentes à escrita, como desenhos e números.

- manifestar autoria: inicialmente a criança produz textos identificados ao dos adultos, escritas parecidas com textos aos quais foi exposta. Ao sofrer os efeitos da língua e ter suas produções reconhecidas como objetos portadores de escrita, passa a transgredir os textos e significantes conhecidos, mostra suas próprias hipóteses sobre a linguagem escrita.

A criança é capturada pela língua escrita por meio do Outro (instância da língua constituída), os movimentos do outro de supor nela um escritor, reconhecer o que a criança produz como escrita e da criança de responder à escrita do outro são paralelos e, de certa forma, concomitantes e, por fim, levam a criança à autoria, ou seja, a vir a ser um escritor. Este movimento ocorrerá em diversos momentos da constituição como leitor/escritor, em diferentes níveis de letramento. Na pesquisa de Reis (op.cit.) foi pensada a entrada da criança na leitura e escrita.

A partir dos 4 eixos teóricos citados acima e da análise dos dados extraídos da queixa constante em prontuários fonoaudiológicos com base no "Modelo de organização

dos sintomas de linguagem" (GOUVÊA et. al., 2011) desdobraram-se 15 sinais fenomênicos que foram considerados indicadores preliminares:

> ***1º eixo: "Supor um sujeito leitor/escritor"***
>
> *1 - Quando lê para a criança, o adulto aponta onde está lendo, para que ela "acompanhe" a leitura.*
>
> *2 – O adulto pede que a criança leia para ele.*
>
> *3 – O adulto pede que a criança escreva.*
>
> *4 – O adulto "finge" ler os desenhos e "rabiscos" da criança.*
>
> ***2º eixo: "Reconhecer o sujeito como leitor/escritor"***
>
> *5 - A criança "finge" ler e/ou escrever.*
>
> *6 - A criança escreve e pede que o adulto leia.*
>
> *7 - A criança "escreve" e lê sua produção para o adulto.*
>
> *8 - A criança se oferece para ler, no lugar do adulto.*
>
> *9 – A criança lê/escreve quando lhe é pedido.*
>
> ***3º eixo: "Responder à escrita do outro"***
>
> *10 - A criança traz objetos portadores de texto para o adulto ler.*
>
> *11 - A criança diferencia desenhos e números, de textos.*
>
> *12 - A criança tem um livro de histórias ou revista favorito.*
>
> ***4º eixo: "Manifestar autoria"***
>
> *13 - A criança escreve sobre temas de seu interesse.*
>
> *14- O texto da criança tem contexto.*
>
> *15-Quando não sabe escrever determinada palavra, a criança "inventa"*
>
> *(p. 58-59)*

Chamamos atenção para a busca das autoras de situações da prática clínica - a queixa presente nas entrevistas - para a construção dos indicadores, organizando-os em eixos específicos. Os eixos teóricos sintetizam as relações do sujeito com a escrita e com o outro/sujeito leitor/escritor e os indicadores são alguns de seus representantes fenomênicos. Ao propormos que a criança passa a ler e escrever por integrar uma estrutura de 4 eixos, apontamos que estes indicadores não se referem apenas a um eixo em particular mas aos eixos em sua articulação estratificada.

Como proposto por nós na tabela a seguir:

Tabela 1 – Eixos e indicadores

EIXOS/INDICADORES	SLE	RLE	REO	MA
1 Quando lê para a criança, o adulto aponta onde está lendo, para que ela "acompanhe" a leitura.				
2 O adulto pede que a criança leia para ele.				
3 O adulto pede que a criança escreva.				
4 O adulto "finge" ler os desenhos e "rabiscos" da criança.				
5 A criança "finge" ler e/ou escrever.				
6 A criança escreve e pede que o adulto leia.				
7 A criança "escreve" e lê sua produção para o adulto.				
8 A criança se oferece para ler, no lugar do adulto.				
9 A criança lê/escreve quando lhe é pedido.				
10 A criança traz objetos portadores de texto para o adulto ler.				
11 A criança diferencia desenhos e números, de textos.				
12 A criança tem um livro de histórias ou revista favorito.				
13 A criança escreve sobre temas de seu interesse.				
14 O texto da criança tem contexto.				
15 Quando não sabe escrever determinada palavra, a criança "inventa"				

*SLE – Supor leitor/escrevente, RLE – Reconhecer leitor/escrevente, REO – Responder à escrita do outro, MA – Manifestar autoria

Colorimos em 3 intensidades diferentes o que representa o vínculo dos indicadores com cada eixo. Nesta esquematização buscamos deixar claro que os 4 eixos são interdependentes. Apesar de terem certa relação com uma cronologia de tempos em que um eixo é predominante aos outros, todos estarão presentes durante o processo que culminará na submissão da criança à escrita. Algo semelhante ocorre também entre o adulto e a criança, ambos estão imbricados neste processo, mas percebemos ora a presença mais ativa de um e ora de outro.

Outra mudança que realizamos na atual pesquisa, é dos termos usados para denominar a criança que começa a ler e escrever, de "sujeito leitor/escritor" para

“leitor/escrevente”. O termo sujeito remete ao sujeito na psicanálise, ao sujeito do inconsciente, e mesmo que a constituição do sujeito se relacione com a linguagem de maneira indissociável, seria uma extrapolação usar o termo sujeito neste contexto, assim o retiramos. Também substituímos o termo escritor por escrevente, pelas razões já explicitadas na página 18 deste trabalho.

Voltando à pesquisa, Reis (2011), ao final, salienta que o fonoaudiólogo busca em sua avaliação da escrita, apontar os erros da criança em relação à escrita normativa e não investigar como se dá a relação desta com a escrita, o que pode levar fonoaudiólogos a confundirem-se em relação ao seu papel, atuando mais como pedagogos que como clínicos. Nas conclusões pontua que os indicadores, inéditos na área, podem auxiliar tanto no raciocínio clínico fonoaudiológico, como na avaliação do professor ao entender o processo do aluno em ocupar a posição de leitor/escritor, e, ainda, como ferramenta na saúde pública, a ser usada pelos profissionais da saúde. Um outro ponto ressaltado é a influência que pode ter o nível de letramento das famílias nos saberes que a criança constrói sobre a escrita. Como seguimento, a autora propõe o uso destes indicadores na promoção da escrita e sugere que sejam testados e validados.

Sobre a qualidade dos indicadores, segundo Diógenes (2014):

> No tocante ao processo de construção desses indicadores, sabe-se que o mesmo deve contemplar um leque de aspectos que garantam a sua qualidade. Em decorrência da grande quantidade de medidas existentes, esse processo torna-se bastante complexo e a seleção dos indicadores deve buscar alcançar algumas propriedades que os tornem uma boa medida de desempenho. (p.31)

Sobre indicadores de dados básicos a RIPSA (Rede Interagencial de Informação para a Saúde) do Ministério da Saúde aponta para os seguintes conceitos e critérios:

> Em geral, a validade de um indicador é determinada por sua sensibilidade (capacidade de detectar o fenômeno analisado) e especificidade (capacidade de detectar somente o fenômeno analisado). Outros atributos de um indicador são: mensurabilidade (basear-se em dados disponíveis ou fáceis de conseguir), relevância (responder a prioridades de saúde) e custo-efetividade (os resultados justificam o investimento de tempo e recursos). Espera-se que os indicadores possam ser analisados e interpretados com facilidade, e que sejam compreensíveis pelos usuários da informação, especialmente gerentes, gestores e os que atuam no controle social do sistema de saúde.

Na busca destes atributos, deve-se realizar a validação do instrumento antes de sua aplicação à população.

3 MÉTODO

Para a validação dos indicadores de risco para a escrita infantil, dividimos os procedimentos metodológicos em 3 etapas: 1) Adaptação dos indicadores propostos por Reis (2011) como questionário retrospectivo, e montagem de uma ficha; 2) Estudo piloto sobre a viabilidade do questionário; 3) Estudo propriamente dito - aplicação do questionário retrospectivo com os responsáveis por crianças do ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo; e coleta dos dados de avaliação do desempenho dos alunos na leitura e escrita, realizada pelos professores. Os dados da terceira etapa foram analisados estatisticamente, buscando-se a validade interna do questionário analisado isoladamente e sua validade externa quando contraposto aos dados de avaliação das crianças.

3.1 Construção da ficha/questionário retrospectivo

A escolha pelo questionário retrospectivo como instrumento de pesquisa justifica-se por buscarmos dados sobre a criança antes de sua entrada no 1º ano do ensino fundamental, e ao mesmo tempo dados atuais de seu desempenho em leitura e escrita. Sabe-se que o questionário é uma ferramenta de pesquisa que por ser barata e auto-aplicável pode ser utilizada amplamente, característica importante para o objetivo deste estudo: a validação de um instrumento. Apesar destas vantagens, pelo fato de ser retrospectivo, autores apontam para riscos de imprecisão dos dados resultantes destes por vincularem-se à memória e interpretação do respondente sobre os dados. (DEWRANG e SANDBERG, 2010)

Para obtermos informações sobre a presença dos indicadores de risco para a constituição do leitor/escrevente em crianças antes de sua entrada no 1º ano do ensino fundamental, tomamos os indicadores preliminares elaborados por Reis (2011), transformando o texto de afirmativo para interrogativo com respostas sim-não e o tempo verbal de presente para passado.

Apesar de o questionário ter sido colocado em formato de ficha (ANEXO A), optamos por manter a nomenclatura “questionário” durante o texto para não confundir o leitor. No início do questionário, solicitou-se que os pais respondessem sobre o período anterior à entrada de seus filhos no primeiro ano do ensino fundamental.

Os indicadores de 5 a 15 (ver página 39) foram transformados em perguntas que pediam respostas sim/não e os indicadores de 1 a 4 foram transformados em perguntas de múltipla escolha por remeterem-se à conduta do adulto que poderia constranger-se em responder não. A primeira pergunta “O que você lia para o seu filho” não está relacionada aos indicadores e foi inserida por ser uma condição para dar clareza à pergunta 2, “Como você lia para o seu filho?”. Após a sua construção, o questionário foi apresentado aos professores da escola em que seria realizada a coleta de dados para que pudessem corroborar o texto ou sugerir alterações no vocabulário utilizado para adequá-lo ao perfil dos respondentes.

Antes de dar início ao questionário, foram incluídos espaços para a identificação da criança e do responsável, perguntou-se sobre a presença ou não de portadores de texto na casa e se tinham algo a acrescentar sobre a leitura e escrita da criança.

3.2 Estudo piloto

O estudo piloto ocorreu em novembro de 2013 e representou uma verificação da viabilidade do questionário antes da coleta de dados propriamente dita. A população foi de 25 responsáveis, uma parcela da população geral do estudo, que vive no bairro Jardim Peri, distrito Freguesia do Ó, São Paulo e têm os filhos frequentando a mesma escola, E.E. Paulo Leivas Macalão, e perfil cultural e social semelhante. O estudo piloto foi necessário não só para que pudéssemos vislumbrar a aplicabilidade do instrumento como também, caso houvesse necessidade, para realizar modificações textuais, anteriormente à aplicação com a população geral de sujeitos.

Foi realizado na Escola Estadual Paulo Leivas Macalão, escolhida por sua localização, na zona norte de São Paulo, uma região de periferia do município. Segundo dados do INAF (2011), a proporção de analfabetos e pessoas com nível rudimentar de alfabetismo é maior nas populações de baixa renda. Por este motivo a escolha desta escola.

Escolheu-se o 2º ano do Ensino Fundamental I para o projeto piloto por ser este o ano em que a alfabetização, conforme orienta o ensino formal, deve acontecer. Portanto, os professores destas salas já podem identificar os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.

Os responsáveis pelos alunos da sala de aula escolhida foram convidados, por meio de uma carta explicativa da pesquisa (ANEXO F) acompanhada do termo de consentimento (ANEXO E), a responder ao questionário. Os questionários, colocados em fichas, foram distribuídos pela professora aos alunos, que as levaram aos responsáveis. Os questionários respondidos foram coletados pela pesquisadora com a professora.

Utilizamos os seguintes materiais:

a) Questionário (ANEXO A) contendo dados de identificação do responsável e da criança e perguntas abertas e fechadas sobre a presença de indicadores antes da entrada da criança na escola, além de outros dados gerais.

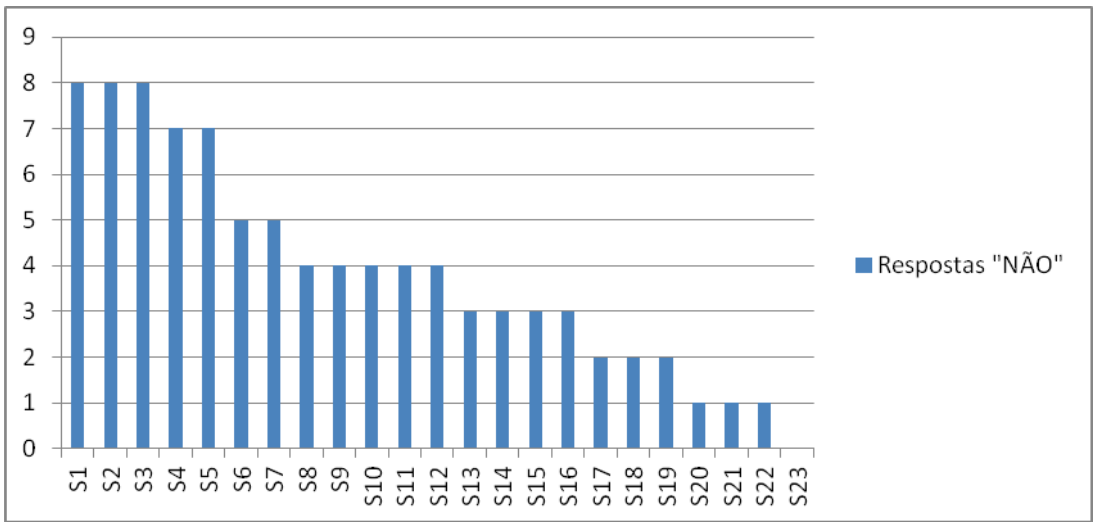
b) Entrevista com o professor sobre o desempenho dos alunos quanto à leitura e à escrita, realizada após a análise dos dados obtidos com os questionários.

Para a realização do trabalho foram solicitadas autorizações por escrito da diretoria de ensino e da diretoria da escola em questão.

Ao professor e responsáveis foi fornecido termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO E) para que assinassem antes de iniciarmos os procedimentos propostos. Foram informados de que poderiam deixar a pesquisa caso desejassem e de que a pesquisadora realizaria devolutiva referente ao trabalho realizado quando finalizado.

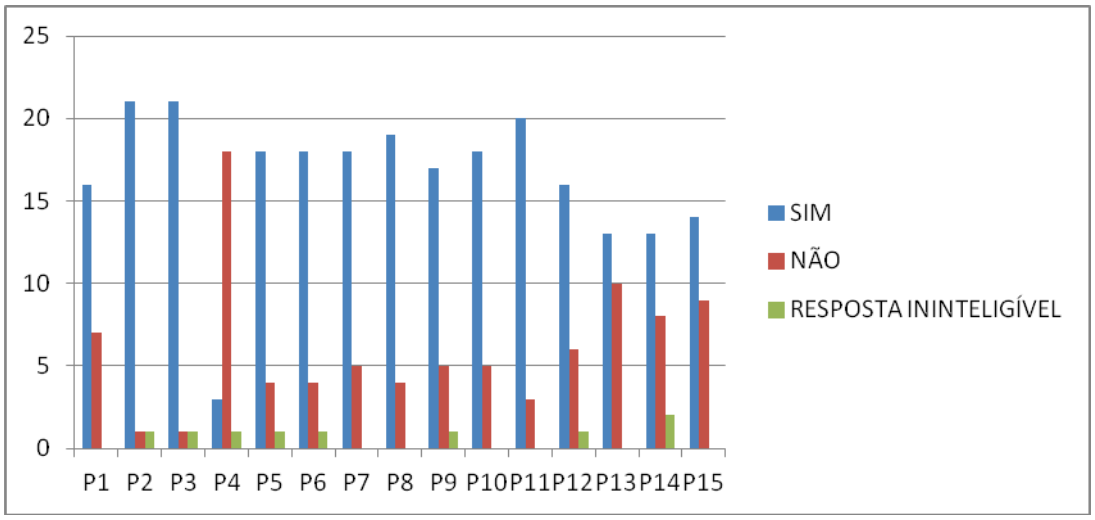
Dos 25 questionários enviados, 23 foram devolvidos preenchidos e recolhidos pela pesquisadora dez dias depois do envio. Os 23 sujeitos foram divididos em 2 grupos, definidos a partir da hipótese de que crianças com mais respostas negativas às perguntas teriam maior tendência a apresentar dificuldades na leitura e na escrita e vice versa. O ponto de corte foi de 3 ou mais respostas “NÃO”. Com esta divisão, 12 crianças encaixaram-se no primeiro grupo e 11 no segundo grupo.

Gráfico 1 - Quantidade de perguntas respondidas negativamente por sujeito



Em entrevista com a professora, esta informou que os sujeitos 1, 2, 6, 8 e 13 obtiveram desempenho abaixo do esperado na leitura e escrita em sua avaliação de final de ano. Estes 5 sujeitos tiveram respectivamente 8, 8, 5, 4 e 3 respostas negativas ao questionário.

Gráfico 2 – Respostas obtidas por pergunta



O gráfico 2 mostra o número de respostas “sim”, “não” e “respostas ininteligíveis” por pergunta. As perguntas tiveram como resposta de 1 a 10 “não”, e de 13 a 21 “sim”, com exceção da pergunta “4” que teve 18 respostas “não” e 3 “sim”.

A partir do piloto foram realizadas modificações no texto e na formatação do questionário, identificadas na tabela abaixo.

Tabela 2 – Resumo das modificações

Inicial	Final
1- O que você lia para seu filho? • Livros • Embalagens de produtos • Não lia • Coisas na rua como letreiros de ônibus ou propagandas	1-Você lia para o seu filho?
2- Como você lia para o seu filho? • Sentada em frente dele • Ao lado dele • Em pé, enquanto fazia outras coisas • Não lia	2. Quando lia para seu filho você mostrava com o dedo aonde estava lendo?
3- Quando você pedia ao seu filho para ler e escrever ele: • Lia • Não lia • Eu não pedia • Escrevia • Não escrevia	3. Você pedia para seu filho ler? 4. Você pedia para seu filho escrever?
4- Quando seu filho trazia rabiscos você: • Fingia ler • Perguntava o que era • Ele não trazia • Ele não rabiscava	5. Antes de saber escrever, seu filho rabiscava? 6. Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?
13 -Seu filho escrevia sobre coisas que o interessavam?	Eliminada
15 - Quando não sabia escrever alguma palavra, ele "inventava"?	16 - Quando ainda não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele”?
Respostas possíveis: SIM ou NÃO	Respostas possíveis: SIM, NÃO ou NÃO SEI

Apesar de muitos responsáveis apresentarem baixa escolaridade ou não serem alfabetizados, a maior parte dos sujeitos, 92%, respondeu ao questionário. Os 5 alunos avaliados pela professora com dificuldades na leitura e escrita estão no grupo com 3 ou mais respostas “NÃO”, o que sugere uma possível relação entre responder negativamente aos indicadores antes da entrada no primeiro ano e apresentar dificuldades no futuro.

A partir dos resultados do projeto-piloto foi possível aprimorar o aspecto textual do questionário construído inicialmente, avaliar sua aplicabilidade a esta população especifica, minimizar possíveis vieses e vislumbrar relações entre a presença/ausência de indicadores para a constituição do leitor/escrevente antes da entrada da criança no primeiro ano do ensino fundamental e desempenho na leitura e escrita no segundo ano.

3.3 Estudo propriamente dito

Trata-se de um estudo exploratório de abordagem quanti-qualitativa. Foi realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa conforme parecer nº CAAE: 39277414.7.0000.5482. A coleta de dados se deu na Escola Estadual Pastor Paulo Leivas Macalão, escolhida por ter sido a mesma do Projeto Piloto. Para a realização do trabalho foram solicitadas autorizações por escrito da diretoria de ensino e da diretoria da escola em questão. Os professores e responsáveis pelos alunos assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO E) antes de iniciarmos a coleta de dados.

3.3.1 Casuística

Na primeira etapa, uma carta convite (ANEXO F) explicativa do projeto, acompanhada do termo de consentimento livre e esclarecido e do questionário (ANEXO E), foi encaminhada aos responsáveis pelos alunos de todas as salas do fundamental I - 6 salas de 1º ano, 5 salas de 2º ano, 5 salas de 3º ano, 4 salas de 4º ano e 3 salas de 5º ano, totalizando 548 alunos. Os sujeitos que participaram do estudo piloto foram excluídos deste estudo. Foram incluídos todos os alunos cujos responsáveis responderam ao questionário.

Para a segunda etapa, ou seja, aquela que contempla a participação dos professores, foi realizado o convite por meio do fornecimento de dados de avaliação do aluno a partir da “Sondagem e Diagnóstico” (ver abaixo a explicação).

3.3.2 Material

- Ficha (ANEXO B) contendo dados de identificação do responsável e da criança; questionário retrospectivo adaptado a partir dos indicadores de risco para a constituição do sujeito leitor/escrevente; perguntas abertas sobre outros dados de escrita da criança e da família.

- “Sondagem e Diagnóstico” (Secretaria da Educação de São Paulo, Diretoria de Ensino região Norte II) – avaliação baseada na teoria construtivista, realizada pelos professores para acompanhamento da relação da criança com a escrita. Quando o aluno não produz textos realiza-se o ditado de palavras, de mesmo campo semântico, e de uma frase que contenha pelo menos uma das palavras ditadas. As palavras do ditado devem ser de uso da criança, porém não devem ser palavras que ela tenha decorado a forma de escrever. A partir do 3º ano é esperado que a criança produza textos, sugerindo-se avaliar a produção de texto com gêneros textuais diferentes para 3º, 4º e 5º anos, gêneros que vão de bilhetes à textos informativos. O diagnóstico a partir da sondagem é realizado pelo professor, que classifica os alunos em 5 categorias quanto ao desempenho na alfabetização: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico alfabético e alfabético. E em 4 categorias conforme a produção de texto: insuficiente, razoável, bom e muito bom. Estas avaliações ocorrem 5 vezes ao ano, em fevereiro, em maio, em julho, em setembro e, em novembro

3.3.3 Procedimento

Solicitou-se aos professores que enviassem o questionário aos responsáveis pelos alunos de sua sala por meio da agenda escolar e permitissem o acesso do pesquisador aos mapas com os resultados da “sondagem e diagnóstico”.

3.3.4 Coleta de dados

Os dados a serem utilizados na dissertação foram:

- os questionários das crianças preenchidos pelos responsáveis;
- dados da 3ª “sondagem e diagnóstico” (referente ao mês de maio de 2014) de todos os alunos, sendo que todos os alunos apresentam resultados quanto à alfabetização e apenas os alunos do 3º ao 5º ano dados de avaliação da produção de texto.

3.3.5 Organização e Análise de dados

Os dados obtidos foram digitados em uma planilha Excel e analisados pelo programa “Statistical Package for the Social Science” SPSS 22.0 para Windows. Para a significância estatística, assumiu-se um nível descritivo de 5% ($p \leq 0,005$).

Foram calculadas as validades interna e externa do instrumento.

Foi realizada a análise descritiva dos dados por meio de frequências absolutas e relativas, medidas de tendência central (média e mediana) e dispersão (desvio-padrão, mínimo e máximo).

As variáveis quantitativas foram submetidas à verificação da normalidade pelo teste de Komolgorov-Smirnov e, como não apresentaram distribuição normal, foram aplicados testes não paramétricos. Para a comparação entre os grupos segundo escore gerado pelo questionário proposto, as dezesseis questões foram somadas, atribuindo 1 (um) para as respostas positivas e 0 (zero) para as respostas negativas; desta forma, obteve-se um índice variando de 0 a 16 pontos, sendo que, quanto maior este, melhor o "status" (tem mais indicadores pontuados positivamente) da criança conforme o questionário. Foram aplicados os testes não paramétricos de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, a fim de verificar possíveis grupos com comportamentos diferentes entre as escalas.

Para a consistência interna do questionário, utilizou-se o coeficiente alfa de Cronbach. A validade convergente foi realizada pelo teste não paramétrico de Spearman (r), comparando o escore total do questionário proposto versus a sondagem e o texto, sendo esta última correlação realizada para crianças a partir da 3ª série. Para a validade do construto, utilizou-se a análise fatorial exploratória (AFE), aplicando a análise de componentes principais, para a confirmação dos fatores, e o método de rotação Varimax.

O quadro de parâmetros para validação encontra-se no ANEXO C.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentaremos a descrição das respostas dadas aos questionários, as hipóteses levantadas a partir da observação da relação destas com o desempenho das crianças na sondagem e produção de texto, a consistência interna do questionário, a validade convergente entre os resultados dos instrumentos usados e a validade do construto.

Lembramos que a estatística é um instrumento para auxiliar na produção de dados científicos, mas recomendamos discrição na leitura dos resultados para que possamos sempre ao pensar seu uso prático, relacioná-los a outros dados da história da criança na determinação de seu acompanhamento escolar e terapêutico.

4.1 Análise descritiva

Foram avaliadas 293 crianças entre o 1º e 5º anos. A média de idade foi 7,9 anos (dp=1,5), mediana 8 anos, mínimo de 6 e máximo de 12 anos.

Destaca-se na Tabela 3 que 81,4% dos respondentes da pesquisa foram as mães. Quanto ao respondente do questionário “outros” (Tabela 3), para oito crianças foram os avós, para cinco os irmãos, para quatro os tios, para uma o padrasto e três estavam sem informação.

Tabela 3 – Número e percentual de crianças, segundo características demográficas.

Variável	Categoria	N	(%)
Sexo*	Masculino	138	(47,3)
	Feminino	154	(52,7)
idade (anos)**	< 8	141	(49,0)
	≥ 8	147	(51,0)
Ano escolar	1ª	68	(23,2)
	2ª	89	(30,4)
	3ª	40	(13,7)
	4ª	55	(18,8)
	5ª	41	(14,0)
Respondente*** (questionário)	Mãe	236	(81,4)
	Pai	33	(11,4)
	Outros	21	(7,2)
Total		293	(100,0)

*um caso ignorado; ** cinco casos ignorados;*** três casos ignorados.

A Tabela 4, a seguir, apresenta o grau de escolaridade dos respondentes: (29,0%) destes tem o primeiro grau completo e (24,3%), o segundo grau completo. Chama atenção o fato de que 65,2% dos respondentes não têm o 2º grau completo. Quanto à idade do respondente, a média foi de 34,4 anos (dp=8,4), mediana de 32, variando entre 16 e 70 anos. Ressalta-se que a variável idade apresentou 29 registros com esta informação ignorada.

Tabela 4 – Número e percentual de pais/responsáveis, segundo escolaridade.

Escolaridade	N	(%)
Não frequentou a escola	13	(4,7)
1° grau incompleto	56	(20,3)
1° grau completo	80	(29,0)
2° grau incompleto	31	(11,2)
2° grau completo	67	(24,3)
Superior incompleto	16	(5,8)
Superior completo	13	(4,7)
Total	276	(100,0)

*17 casos com informação ignorada.

Verifica-se na Tabela 5 que, dos materiais de leitura disponíveis em casa, a bíblia representou 70,6%, seguida dos livros de diferentes temas (63,1%) e gibis (59,0%). Em relação aos materiais de leitura referidos e classificados como “outros”, encontram-se

revistas, dicionários, calendários, folhetos diversos e rótulos de produtos. Onze responsáveis (3,75%) não referiam material de leitura algum, por outro lado, para os que indicaram algum dos materiais, a média foi de 3,1 (dp=1,6), mediana de 3 materiais de leitura, mínimo de 1 e máximo de 7.

Tabela 5– Número e percentual de crianças, segundo materiais de leitura disponível nas casas.

Variável	Categoria	N	(%)
Jornal	Não	226	(77,1)
	Sim	67	(22,9)
Livro	Não	108	(36,9)
	Sim	185	(63,1)
Bíblia	Não	86	(29,4)
	Sim	207	(70,6)
Gibi	Não	120	(41,0)
	Sim	173	(59,0)
Livro de Receitas	Não	188	(64,2)
	Sim	105	(35,8)
Folheto de Supermercado	Não	201	(68,6)
	Sim	92	(31,4)
Outros	Não	257	(87,7)
	Sim	36	(12,3)
Total		293	(100,0)

As Tabelas 6, 7 e 8 representam as questões do questionário. Na Tabela 6 destaca-se a questão 5 “Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?” com 92,2% das respostas positivas. Outro ponto a ser observado nestas Tabelas são as respostas ignoradas (sem preenchimento) e as assinaladas sim e não, que apontam para a possibilidade de dificuldade de alguns dos respondentes na compreensão das questões.

Tabela 6 – Número e percentual de crianças, segundo questões de 1 a 5.

Questões	Categoria	N	(%)
1.Você lia para seu filho?	Não	31	(10,6)
	Sim	253	(86,3)
	não sei	2	(0,7)
	assinalou sim e não	4	(1,4)
	Ignorada	3	(1,0)
2.Quando você lia para seu filho	Não	77	(26,3)
você mostrava com o dedo onde	Sim	205	(70,0)
estava lendo?	não sei	0	(0,0)
	assinalou sim e não	5	(1,7)
	Ignorada	6	(2,0)
3.Você pedia para seu filho ler?	Não	71	(24,2)
	Sim	206	(70,3)
	não sei	1	(0,3)
	assinalou sim e não	3	(1,0)
	Ignorada	12	(4,1)
4.Você pedia para seu filho escrever?	Não	38	(13,0)
	Sim	241	(82,3)
	não sei	0	(0,0)
	assinalou sim e não	8	(2,7)
	Ignorada	6	(2,0)
5.Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	Não	9	(3,1)
	Sim	270	(92,2)
	não sei	3	(1,0)
	assinalou sim e não	2	(0,7)
	Ignorada	9	(3,1)
Total		293	(100,0)

Tabela 7 – Número e percentual de crianças, segundo as questões 6 a 10.

Questões	Categoria	N	(%)
6.Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo	Não	59	(20,1)
	Sim	210	(71,7)
	não sei	12	(4,1)
	assinalou sim e não	2	(0,7)
	Ignorada	10	(3,4)
7.Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	Não	31	(10,6)
	Sim	249	(85,0)
	não sei	1	(0,3)
	assinalou sim e não	6	(2,0)
	Ignorada	6	(2,0)
8.Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?	Não	45	(15,4)
	Sim	231	(78,8)
	não sei	3	(1,0)
	assinalou sim e não	6	(2,0)
	Ignorada	8	(2,7)
9.Seu filho “escrevia” e lia o que escreveu para alguém?	Não	109	(37,2)
	Sim	167	(57,0)
	não sei	5	(1,7)
	assinalou sim e não	1	(0,3)
	Ignorada	11	(3,8)
10.Seu filho lia para você?	Não	84	(28,7)
	Sim	192	(65,5)
	não sei	0	(0,0)
	assinalou sim e não	4	(1,4)
	Ignorada	13	(4,4)
Total		293	(100,0)

Tabela 8 – Número e percentual de crianças, segundo questões de 11 a 16.

Questões	Categoria	N	(%)
11.Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	Não	89	(30,4)
	Sim	185	(63,1)
	não sei	6	(2,0)
	assinalou sim e não	2	(0,7)
	Ignorada	11	(4,8)
12.Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	Não	48	(16,4)
	Sim	233	(79,5)
	não sei	2	(0,7)
	assinalou sim e não	1	(0,3)
	Ignorada	9	(3,1)
13.Seu filho sabia a diferença entre desenhos, número e palavras?	Não	49	(16,7)
	Sim	225	(76,8)
	não sei	6	(2,0)
	assinalou sim e não	3	(1,0)
	Ignorada	10	(3,4)
14.Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	Não	76	(25,9)
	Sim	195	(66,6)
	não sei	4	(1,4)
	assinalou sim e não	8	(2,7)
	Ignorada	10	(3,4)
15.Você entendia o texto dele?	Não	125	(42,7)
	Sim	146	(49,8)
	não sei	4	(1,4)
	assinalou sim e não	0	(0,0)
	Ignorada	18	(6,1)
16.Quando não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele”	Não	7	(2,4)
	Sim	277	(94,6)
	não sei	1	(0,3)
	assinalou sim e não	0	(0,0)
	Ignorada	8	(2,7)
Total		293	(100,0)

As tabelas 9 e 10 representam o desempenho dos alunos (1º. a 5º. ano) na 3ª sondagem do ano, realizada no mês de maio de 2014, e avaliação da produção de texto dos alunos (3º. a 5º. ano), referente ao mesmo período da sondagem, realizada pelos professores dos respectivos anos.

Tabela 9 – Desempenho dos alunos de 1º. e 2º. ano na sondagem

Ano	Sondagem	N	(%)
1º. Ano	Pré-silábico	19	(27,9)
	Silábico sem valor sonoro	15	(22,0)
	Silábico com valor sonoro	29	(42,6)
	Silábico alfabético	4	(5,9)
	Sem classificação	1	(1,5)
2º. Ano	Pré-silábico	1	(1,1)
	Silábico sem valor sonoro	7	(7,9)
	Silábico com valor sonoro	17	(19,1)
	Silábico alfabético	22	(24,7)
	Alfabético	42	(47,2)
Total		293	(100,0)

Tabela 10 - Desempenho dos alunos de 3º. a 5º. ano na sondagem e produção de texto.

Ano	Sondagem/ Texto	N	(%)
3º. ano	Pré-silábico	0	
	Silábico sem valor sonoro	2	(5,0)
	Silábico com valor sonoro	4	(10,0)
	Silábico alfabético	2	(5,0)
	Alfabético	32	(80,0)
	Insuficiente	8	(20,0)
	Razoável	10	(25,0)
	Bom	14	(35,0)
	Muito bom	7	(17,5)
	Não produz texto	1	(2,5)
4º. Ano	Pré-silábico	0	(0,0)
	Silábico sem valor sonoro	1	(1,8)
	Silábico com valor sonoro	4	(7,3)
	Silábico alfabético	1	(1,8)
	Alfabético	49	(89,1)
	Insuficiente	2	(3,6)
	Razoável	17	(30,9)
	Bom	32	(58,2)
	Muito bom	0	(0,0)
	Não produz texto	4	(7,3)
5º. Ano	Pré-silábico	1	(2,4)
	Silábico sem valor sonoro	0	(0,0)
	Silábico com valor sonoro	0	(0,0)
	Silábico alfabético	6	(14,6)
	Alfabético	34	(82,9)
	Insuficiente	4	(9,7)
	Razoável	3	(7,3)
	Bom	11	(26,8)
	Muito bom	20	(48,8)
	Não produz texto	3	(7,3)
Total		293	(100,0)

4.2 Hipóteses levantadas a partir dos resultados

Os dados obtidos permitiram traçar algumas hipóteses sobre o funcionamento dos indicadores e a avaliação de desempenho das crianças na escrita. A seguir comentaremos alguns recortes:

Recorte 1 - 31 (10,6%) dos responsáveis responderam não à pergunta 1 “Você lia para o seu filho?”, lembramos que esta questão não estava inicialmente no conjunto de indicadores, mas foi incluída por ser condição para a questão 2 (primeiro indicador), “Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?”. Este dado nos chama atenção, pois em uma sociedade letrada a leitura corriqueira, cotidiana e partilhada com a criança, é comum. Ao buscar relações com outros dados, percebemos que no aspecto escolaridade, 20 dos sujeitos deste recorte, a maioria, possui 2$^{O.}$ grau incompleto ou menor grau de escolaridade, apenas 11 possuem 2$^{O.}$ grau completo ou maior escolaridade. Tal fator pode influenciar na leitura de textos mais complexos como livros, e mesmo o uso da escrita no dia a dia. Talvez se possa inferir que, embora tendo alguma escolaridade, esses adultos sejam analfabetos funcionais. Mesmo referindo não ler aos filhos, 19 dos 31 sujeitos afirmaram pedir para o filho escrever e 17 pediam para o filho ler, o que aponta que supunham na criança um leitor/escrevente, porém na casa provavelmente não havia o hábito ou mesmo a possibilidade de os adultos lerem. Como conclui Espíndola (2012) em um trabalho etnográfico sobre práticas letradas em camadas populares, a baixa escolaridade influencia a relação dos pais com a escrita e a maneira como a propõem ou não aos filhos. Nesta conjuntura, lembramos do papel da creche e da educação infantil para estas crianças como espaços onde é possível ter contato com o letramento. Neste contexto, o contato com a escrita pode ocorrer de várias maneiras, observando, a sua volta, indicativos como “banheiro”, “cantinho do sono”, os nomes das crianças, com leituras compartilhadas de histórias. Assim, faz-se fundamental que os educadores possam propor-se a ser este adulto que insere a criança na escrita com sua fala, seu olhar atento aos movimentos que a criança faz em relação à escrita e que a escola conte com materiais escritos variados.

Recorte 2 - A pergunta 5 “Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?” Foi a segunda com maior número de respostas positivas, 270 (92,2%). É uma questão que foi incluída como condição preliminar para a questão 6. Este dado retoma o que supomos teoricamente: o

desenho, ou rabisco são produções que comumente ocorrem antes da escrita formal; as interpretações do adulto terão, como efeito, o deslocamento da criança em direção à escrita, o que nos leva à pergunta 6, "Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?" à qual 55 responsáveis, 20,3% desta população respondeu não, ou seja, não supuseram neste caso que a criança quisesse dizer algo com aquela produção, não fizeram um texto oral com sua produção, não a incluíram neste outro funcionamento discursivo.

Recorte 3 - A pergunta 14 "Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?" apresentou apenas 195 (66,6%) de respostas positivas, o que nos permite questionar se as crianças da população estudada tinham diferentes portadores de texto em casa para preferir um.

Recorte 4 - A pergunta 15 "Você entendia o texto dele?" teve o menor índice de respostas positivas, 146 (49,8%). Isto nos leva a questionar se a formulação da pergunta estava adequada. O respondente compreendeu que texto pode ser qualquer escrito da criança ou entendeu que textos referem-se a um conjunto de frases?

Recorte 5 - A pergunta 16 "Quando não sabia escrever, ele escrevia "do jeito dele"?" obteve 277 respostas sim (94,6%). O que nos aponta a posição de autoria da criança, e nos leva a questionar, o que ocorre no processo de formalização da escrita que leva a criança a não mais arriscar-se a qualquer produção, sinal de presença de sujeito e parte do processo de constituição do leitor/escrevente? Esta discussão nos remete a pontos discutidos anteriormente no capitulo "A educação e seus impasses", sobre a posição do professor e da escola em relação a isso. Como o professor tem lidado com o inesperado em sala de aula; o erro na escrita tem sido considerado como indício de transtorno ou de aprendizagem? (GUARINELLO et al., 2006; PEREIRA, 2003; DAUDEN e MORI-DE ANGELIS, 2009)

Recorte 6 - O campo que continha a questão aberta, dissertativa, "Gostaria de acrescentar algo mais sobre a leitura e a escrita de seu filho?" foi preenchido por 173 respondentes (59%), desta população, 69 respondentes (39,9%) apresentaram queixas sobre a leitura e escrita da criança e 104 (70,1%) apresentaram comentários sobre o tema. Este dado nos surpreendeu, pois não esperávamos tanto interesse dos pais em trazer informações sobre o

filho como aluno o que nos sugere que a abertura de um espaço, pela escola, de diálogo sobre a escrita pode ser profícuo.

Recorte 7 – De 3º. a 5º. ano, conforme avaliação dos professores, 8 alunos não realizaram produção de texto. Estes dados não entraram na análise estatística, por estarem fora da classificação de "insuficiente", "bom" e “muito bom”. No entanto, dada sua importância, serão discutidos a partir dos resultados no questionário.

A média de escore realizado pelos responsáveis por estas 8 crianças foi de 10,4, sendo o menor escore de 2 e o maior de 16. Podemos verificar que a média obtida ficou abaixo da média geral que foi de 12,8. Por meio deste recorte observa-se que há ligação entre os indicadores – referentes a período anterior à entrada na alfabetização - e o desempenho posterior da criança na escrita.

Nesta população as perguntas 1 “Você lia para o seu filho?” e 2 “Quando lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?” Foram respondidas negativamente por 5 sujeitos, de forma que este indicador pode ter relação com a escolaridade dos pais como apontado no recorte 1.

As perguntas 9.”Seu filho “escrevia” e lia o que escreveu para alguém?”, 10.”Seu filho lia para você?”, 11.”Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?” também tiveram 4 respostas negativas, o que nos parece uma outra face da questão dos responsáveis não lerem ou não demonstrarem interesse pela leitura. Haveria interesse dos adultos na leitura da criança? Haveria o pedido de que lessem?

O apontamento desta discussão não tem o objetivo de culpabilizar as famílias pelo desempenho ruim das crianças na leitura e escrita, mas sim abrir para discussão esta questão que envolve tantas idiossincrasias, pois ao mesmo tempo que encontramos na literatura estudos que dizem que famílias repetem o grau de escolaridade de geração em geração, encontramos também famílias em que os pais não são alfabetizados e o filho chega ao ensino superior. O ponto que buscamos sublinhar aqui é a relação adulto, criança, escrita. O que importa não é a quantidade de materiais escritos na casa e sim o uso que se faz deles, estudar o letramento em camadas populares sem com isso apontar as faltas e sim as especificidades é uma necessidade atual (ESPÍNDOLA, 2012).

Recorte 8 - Crianças que não realizam produção de texto ou realizam produção insuficiente: de acordo com a avaliação dos professores de 3º. a 5º. ano, 8 alunos não produzem textos e 14 alunos produzem textos insuficientes quanto a proposta para seu grau de escolaridade. Destes 22 alunos, 16 dos responsáveis possuem 2º. grau incompleto ou menor grau de escolaridade e apenas 4 2º. grau completo. As perguntas com mais respostas "não" nesta população foram a 9 "Seu filho escrevia e lia o que escreveu para alguém?" (11 não) e 15 "Você entendia o texto dele?" (11 não), que referem-se principalmente ao eixo "reconhecer um leitor/escrevente". Nos aponta a importância deste reconhecimento por parte do adulto, mas também a dificuldade de fazê-lo tendo em conta que são famílias com baixo grau de escolaridade.

4.3 Confiabilidade e validade convergente

A Tabela 11 apresenta os dados segundo: sexo da criança, escolaridade da criança, idade do responsável, grau de escolaridade do responsável, presença de queixa e material de leitura (para a validação foram considerados como materiais de leitura jornal, livro, bíblia e gibi). Para a idade do informante foi aplicado um ponto de corte baseado no valor mediano da variável, enquanto que, para a escolaridade e material de leitura, a divisão foi empírica.

Nesta etapa, primeiramente, foram comparadas as distribuições medianas do escore gerado pelo questionário proposto, a fim de se verificar a diferença entre os grupos (Tabela 11). Observa-se que houve diferença estatisticamente significativa para o sexo ($p<0,001$), idade do informante ($p=0,002$), queixa ($p=0,005$) e material de leitura ($p=0,001$).

Na análise pelo coeficiente de alfa de Cronbach, verifica-se que a confiabilidade do questionário foi de $\alpha_{Cronbach}=0,73$, considerado aceitável, conforme referência. Em relação aos estratos, a maioria apresentou alfa de Cronbach > 0,70 (Tabela 11).

Destaca-se que foram excluídas as respostas ignoradas, não sei e com mais de uma opção (sim e não), totalizando 190 crianças para a validação do questionário.

Para análise pelo coeficiente de alfa de Cronbach foram reunidos em 2 categorias os 1º e 2º anos, e 3º, 4º e 5º anos, por se tratarem de perfis semelhantes, tanto no tempo

decorrido entre o fato perguntado e a atualidade, quanto no nível de alfabetização esperado.

Foram reunidos em 3 categorias os níveis de escolaridade “não frequentou e 1° grau incompleto”, “1° grau completo e 2° grau incompleto”, e “2º grau completo, superior incompleto e superior completo” por supormos semelhança no perfil destes respondentes.

Tabela 11 – Análise descritiva dados e o Coeficiente de Alfa de Cronbach.

Variável	Categoria	N	Média	(dp)	Mediana	Mínimo	Máximo	p*	$\alpha_{Cronbach}$
Sexo	Masculino	92	12,1	(3,0)	12	2	16	*<0,001*	0,74
	Feminino	97	13,5	(2,3)	14	6	16		0,66
Ano escolar	1° e 2°	105	12,6	(2,7)	13	3	16	0,255	0,72
	3° ao 5°	85	13,0	(2,9)	14	2	16		0,75
idade do informante (anos)	< 33	88	12,1	(3,0)	13	2	16	*0,002*	0,76
	≥ 33	83	13,5	(2,2)	14	4	16		0,62
Escolaridade informante	ñ frequentou e 1°incompleto	37	12,5	(3,1)	13	2	16	0,599	0,77
	1° completo e 2° incompleto	81	12,7	(2,5)	13	6	16		0,67
	≥ 2° completo	65	13,0	(2,6)	14	5	16		0,72
Queixa	Não	149	13,0	(2,7)	14	2	16	*0,005*	0,73
	Sim	40	11,8	(2,8)	12	3	16		0,71
Material de leitura	nenhum	12	13,0	(2,9)	13,5	7	16	*0,001*	0,77
	1 a 2	95	12,0	(3,1)	12	2	16		0,75
	3 a 4	83	13,7	(2,0)	14	6	16		0,58

* teste de comparação de medianas

Na análise de validade convergente, realizou-se a correlação entre o escore gerado pelo questionário proposto com a sondagem e o desempenho na produção de texto. Verifica-se que o questionário apresentou uma correlação positiva estatisticamente significativa com a sondagem ($r=0,27$; $p<0,001$), correlação classificada como regular (Tabela

12). A partir deste dado podemos inferir que o resultado obtido do questionário tem relação com a hipótese de alfabetização em que se encontra a criança.

Da mesma maneira, o sexo masculino, a idade e a ausência de queixa apresentaram correlação positiva estatisticamente significativa entre o questionário proposto e a sondagem (Tabela 12). Destaca-se nesta análise a correlação para as categorias da variável material de leitura. As categorias 1 a 2 e 3 a 4 materiais de leitura presentes na casa apresentaram correlação positiva estatisticamente significativa entre o escore do questionário e a sondagem, respectivamente, r=0,21 (p=0,044) e r=0,28 (p=0,010). Conforme o aumento de materiais escritos presentes, melhor a correlação com o questionário. Com este dado é possível supor que há correlação positiva entre o número de diferentes portadores de texto disponíveis para a criança e seu desempenho posterior na leitura e escrita.

Houve correlação estatisticamente significativa entre o índice do questionário para o grupo de responsáveis que apresentou queixa sobre o desempenho de seus filhos na produção de texto (Tabela 12) (r=0,55; p=0,029). Os responsáveis que não apresentaram queixas em relação à leitura e escrita de seus filhos tiveram escore de respostas no questionário relacionado com o desempenho das crianças na produção de texto.

Observamos que não houve correlação estatisticamente significativa entre os questionários respondidos por responsáveis que apresentaram queixa r=024 (p=0,144) e a sondagem.

Podemos supor que os responsáveis que apresentam queixa em relação ao desempenho atual dos filhos na leitura e na escrita rememoram de outra maneira o período pré-escolar causando um viés, talvez por estarem em busca de indícios de por que a criança apresenta dificuldades atualmente.

Tabela 12 – Validade convergente pelo teste de correlação de Spearman entre o questionário proposto e as variáveis sondagem e texto.

Variáveis	Categorias	Sondagem			Texto		
		n	r	p	n	r	p
Geral		189	0,27	*<0,001*	79	0,03	0,825
Sexo	Masculino	92	0,24	*0,019*	30	0,06	0,769
	Feminino	96	0,18	0,080	48	-0,11	0,461
idade do	< 33	88	0,29	*0,006*	31	0,13	0,492
informante (anos)	≥ 33	82	0,27	*0,016*	40	-0,12	0,459
Queixa	Não	149	0,26	*0,001*	62	-0,19	0,132
	Sim	39	0,24	0,144	16	0,55	*0,029*
Material de leitura	Nenhum	12	0,50	0,100	6	0,22	0,675
	1 a 2	94	0,21	*0,044*	41	0,20	0,207
	3 a 4	83	0,28	*0,010*	32	-0,31	0,094

4.4 Análise Fatorial Exploratória

A análise fatorial exploratória (AFE) foi realizada para o total de sujeitos da pesquisa, e, de maneira separada, para as categorias que indicaram diferença estatisticamente significativa observada no escore do questionário (tabela 11): sexo, idade do informante, queixa e material de leitura. As análises realizadas conforme cada uma destas variáveis encontram-se no ANEXO D, dado seu interesse marginal para o objetivo desta pesquisa

A AFE foi realizada com o objetivo de detectar se o conjunto de perguntas do questionário traça um perfil condizente com o construto proposto, neste caso, o perfil da criança em sua relação com o adulto e com a escrita antes de sua entrada no 1$^{o.}$ ano do ensino fundamental. Também buscamos fatores que explicassem as correlações entre as perguntas.

Para a aplicação da AFE na população geral de respondentes verificou-se que os parâmetros KMO=0,689 e esfericidade de Bartlett X^2=636,5 (p<0,001) apresentam viabilidade para análise fatorial. Este conjunto de fatores explicou 57,7% (melhor 70%) da variância total do modelo.

No entanto, três questões – 8, 13 e 14 – apresentaram valores de variância (comunalidade) < 0,50 (Tabela 13), sendo indicada a retirada destas questões e a realização de uma nova análise.

Tabela 13 – Valores de variâncias da análise geral, segundo questões.

Questões	Variância
1.Você lia para seu filho?	0,625
2.Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,534
3.Você pedia para seu filho ler?	0,621
4.Você pedia para seu filho escrever?	0,757
5.Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,512
6.Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?	0,560
7.Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,707
8.Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?	0,476
9.Seu filho "escrevia" e lia o que escreveu para alguém?	0,687
10.Seu filho lia para você?	0,669
11.Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,626
12.Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	0,607
13.Seu filho sabia a diferença entre desenhos, número e palavras?	0,210
14.Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	0,388
15.Você entendia o texto dele?	0,652
16.Quando não sabia escrever, ele escrevia "do jeito dele" ?	0,603

Nesta análise, realizada sem as questões 8, 13 e 14, observou-se que os parâmetros KMO=0,667 e esfericidade de Bartlett X^2=547,4 (p<0,001) apresentaram viabilidade da análise fatorial e que este conjunto de fatores explicou 58,4% da variância total do modelo.

Todavia, o percentual de variância explicada pelo modelo permaneceu abaixo de 70%, apresentando quatro questões – 5, 6, 12 e 15 – com valores de variância < 0,50 (Tabela 14).

Tabela 14 – Valores de variâncias da análise geral, segundo questões.

Questões	Variância
1.Você lia para seu filho?	0,651
2.Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,568
3.Você pedia para seu filho ler?	0,631
4.Você pedia para seu filho escrever?	0,676
5.Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,445
6.Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?	0,499
7.Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,655
9.Seu filho "escrevia" e lia o que escreveu para alguém?	0,696
10.Seu filho lia para você?	0,663
11.Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,620
12.Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	0,406
15.Você entendia o texto dele?	0,443
16.Quando não sabia escrever, ele escrevia "do jeito dele"?	0,631

Assim, realizou-se a terceira e última AFE, após retiradas também as questões 5, 6, 12 e 15, chegando-se ao melhor resultado. Os parâmetros KMO=0,643 e esfericidade de Bartlett X^2=424,6 (p<0,001) apresentaram viabilidade para análise fatorial. Neste conjunto

de fatores foi explicado 72,7% da variância total do modelo (Tabela 15), atestando a validade do construto proposto.

Tabela 15 – Valores de variâncias da análise geral, segundo questões.

Questões	Variância
1. Você lia para seu filho?	0,733
2.Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,762
3.Você pedia para seu filho ler?	0,774
4.Você pedia para seu filho escrever?	0,749
7.Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,719
9.Seu filho “escrevia” e lia o que escreveu para alguém?	0,733
10.Seu filho lia para você?	0,699
11.Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,597
16.Quando não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele” ?	0,779

O conjunto final de questões foi 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11 e 16. Vemos que os indicadores correspondentes ao eixo “responder à escrita do outro” ficaram fora do questionário, nos levando a supor que os responsáveis pelas crianças respondem de forma diferente sobre quando o individuo em questão é ele mesmo ou o filho. Podemos considerar haver ai um viés de memória, de interferências do desempenho atual da criança na escrita sobre o que o adulto diz de seu desempenho anterior, ou mesmo a influência do simples fato de ocupar uma posição discursiva diferente ao responder perguntas como “Você lia para seu filho?” em que a resposta será “Eu...” ou “Seu filho sabia a diferença entre desenhos, número e palavras?” em que a resposta será “Ele...”. Uma sugestão para próximos estudos seria a observação dos indicadores pelo pesquisador na interação entre criança e adulto, no ambiente familiar ou escolar, na tentativa de minimizar o viés subjetivo.

De qualquer forma, o eixo teórico “responder à escrita do outro” é basilar na estrutura em que se articula aos outros eixos dos quais derivam os indicadores, pois como apontado anteriormente, os indicadores integram um modelo estratificado de 4 eixos.

Sobre as questões “Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?” e “Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?” que também ficaram fora do questionário podemos supor que se referem a uma dimensão lúdica do ler e escrever, e remetem mais fortemente aos eixos “supor um leitor/escrevente” e “manifestar autoria”, indicadores que estão contemplados também nas questões “Seu filho brincava de ler e/ou escrever?” e “Quando não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele?”. Sugere-se sua retirada para evitar redundância e otimizar os resultados.

A questão 8 “Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?” também obteve resultados que indicam sua fragilidade como indicador, sugerindo-se ter havido ai, dificuldades na interpretação do item pelos respondentes, o que parece indicar uma redação ambígua ou pouco clara e objetiva.

A AFE possibilitou também a organização das questões em 4 fatores que indicam a correlação entre as questões que permaneceram (Tabela 16). Eliminando-se as que ficaram abaixo do valor de desempenho exigido, o questionário foi reduzido de dezesseis para nove questões.

Tabela 16 – Número e questões alocadas segundo fatores.

Questões	Fatores			
	I	II	III	IV
Q.9	0,841	--	--	--
Q.10	0,820	--	--	--
Q.11	0,755	--	--	--
Q.2	--	0,867	--	--
Q.1	--	0,838	--	--
Q.3	--	--	0,864	--
Q.4	--	--	0,830	--
Q.16	--	--	--	0,876
Q.7	--	--	--	0,815

A partir deste resultado discutiremos as correlações entre as questões em cada fator:

- FATOR 1 - “9. Seu filho escrevia e lia o que escreveu para alguém?”, “10. Seu filho lia para você?” e “11. Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?” estão próximas em conteúdo e dizem respeito principalmente aos eixos **“reconhecer um leitor/escrevente”** e **“responder à escrita do outro”**.

- FATOR 2: “1 Você lia para o seu filho?” e “2 Quando lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?”. A questão 1 foi acrescentada ao questionário por ser uma condição para a questão 2, portanto, uma não pode estar presente sem a outra e vice-versa. Ambas apontam para os hábitos de leitura das famílias e para o eixo teórico **“supor um leitor/escrevente”**

- FATOR 3: “3 Você pedia para seu filho ler?” e “4 Você pedia para seu filho escrever?” as questões se relacionam mais fortemente ao eixo **“supor um leitor/escrevente”**, foram respondidas de forma semelhante pelos sujeitos da pesquisa apontando para o fato de que ao supor um leitor supõe-se também que ele escreva.

- FATOR 4: “7 Seu filho brincava de ler e/ou escrever?” e “16 Quando ainda não sabia escrever, ele escrevia "do jeito dele"?” estão agrupadas, pois dizem respeito à possibilidade de a crianças brincar com a língua, ocupando uma posição de **autoria** a partir do **reconhecimento do adulto** de que lê e escreve.

Os fatores traduziram para a linguagem da estatística, aquilo que trouxemos anteriormente: os 4 eixos teóricos para a constituição do leitor/escrevente.

A AFE permitiu a redução do questionário às questões que apontam para o construto proposto, sendo retiradas aquelas que faziam ruído no conjunto. A organização em fatores trouxe a confirmação de que questões supostas teoricamente como diferenciais na constituição do leitor/escrevente de fato o são.

8 CONCLUSÃO

A pesquisa realizada permitiu validar os indicadores preliminares para a constituição do leitor/escritor (REIS e FREIRE, 2014).

Os indicadores preliminares foram adaptados para o formato de questionário retrospectivo de auto preenchimento. Após o estudo piloto com 25 sujeitos, o questionário foi aplicado a uma população de 293 sujeitos. Como dado sobre o desempenho atual da criança em leitura e escrita utilizamos a sondagem - avaliação oficial realizada nas escolas estaduais de São Paulo (para todas as crianças de 1^{o}. a 5^{o}. ano) - e a avaliação da produção de texto (para crianças de 3^{o}. a 5^{o}. ano).

Na verificação da confiabilidade, o questionário demonstrou consistência interna aceitável conforme referência de $\alpha_{Cronbach}$=0,73.

O estudo de validade convergente apontou correlação estatisticamente positiva entre o questionário e a sondagem realizada pelos professores (r=0,27; p<0,001). Já entre o questionário e o desempenho na produção de texto houve correlação estatisticamente positiva somente os questionários preenchidos por responsáveis que apresentaram queixa em relação a leitura e escrita de seus filhos de (r=0,55; p=0,029).

A validade do construto foi obtida por meio de análise fatorial exploratória com a população geral de sujeitos, e culminou num conjunto final com 9 questões.

Com isto validamos 8 dos 15 indicadores propostos inicialmente. Na tabela abaixo (17) encontram-se os eixos, os indicadores correspondentes e sua equivalência sob a forma de perguntas. Designamos uma cor para cada um dos eixos - laranja, azul, verde, vinho – em intensidades diferentes para ilustrar a relação, maior ou menor, dos indicadores com os eixos. Queremos, com isto, lembrar que os indicadores não se relacionam a um dos eixos mas a todos, pois trata-se de uma estrutura.

Tabela 17 – Perguntas, indicadores e eixos validados

PERGUNTAS	INDICADORES	SLE	RLE	REO	MA
1. Você lia para seu filho?	1. Quando lê para a criança, o adulto aponta onde está lendo, para que ela "acompanhe" a leitura.				
2. Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?					
3. Você pedia para seu filho ler?	2. O adulto pede que a criança leia para ele.				
4. Você pedia para seu filho escrever?	3. O adulto pede que a criança escreva.				
5. Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	4. A criança "brinca" de ler e/ou escrever.				
6. Seu filho "escrevia" e lia o que escreveu para alguém?	5. A criança "escreve" e lê sua produção para o adulto.				
7. Seu filho lia para você?	6. A criança se oferece para ler.				
8. Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	7. A criança lê/escreve quando alguém pede.				
9. Quando não sabia escrever, ele escrevia "do jeito dele" ?	8. Quando não sabe escrever a criança escreve do seu jeito.				

*SLE – Supor leitor/escrevente, RLE – Reconhecer leitor/escrevente, REO – Responder à escrita do outro, MA – Manifestar autoria

As discussões geradas a partir da análise descritiva dos dados permitiu relacionar os indicadores de risco para a constituição do leitor/escrevente a outros dados como a escolaridade dos responsáveis, a existência de portadores de textos nos lares, e o desempenho atual da criança, em leitura e escrita, avaliado pela escola.

Foi possível com esta análise ressaltar questões conhecidas no campo e tomar outras como hipótese. O fato de adultos próximos da criança apresentarem práticas de leitura faz diferença na possibilidade de suporem na criança um leitor, e para que haja oportunidade de reconhecer nela este fazer.

A presença de portadores de texto na casa também demonstrou importância, numa

sociedade letrada isto é muito comum, como vimos em nossos dados, apenas 3,75% dos respondentes referiu não ter portadores de texto, porém chamamos atenção que faz diferença que estes estejam acessíveis para que as situações de interação com o adulto e com o escrito ocorram. O mesmo ocorre para a escrita, é necessário um outro que esteja disponível e curioso quanto ao que faz a criança para que interprete seu texto, ou seu desenho, seus rabiscos.

Neste trabalho contamos com uma população de respondentes dos quais 65,2% apresenta 2o. grau incompleto ou menor escolaridade, o que pode apontar para hábitos de leitura que não envolvem portadores de texto mais complexos como livros, levando-nos a pensar em 2 frentes de atuação, uma com as famílias, que demonstraram abertura ao diálogo sobre o ler e escrever. E outra com as creches e escolas de educação infantil, locais privilegiados para o contato do adulto (educador) com a criança, e para a oferta de práticas de letramento.

Apontar a posição de autoria das crianças pequenas aos adultos à volta da criança, pais ou professores, também parece importante já que em nossos dados muitas delas (94,6%) manifestam autoria antes da alfabetização formal. Papel que cabe a nós fonoaudiólogos no apoio às escolas e famílias.

A aposta em instrumentos baseados numa concepção de linguagem que compreende a relação criança - adulto - língua (escrita) como terreno que torna fértil ou não a constituição de um leitor/escrevente é diferencial por sua marca de valorização da subjetividade. Os indicadores de risco para a constituição do leitor/escrevente propõe marcas a serem olhadas na coletividade, ao mesmo tempo, levam aquele que as olha a observar aspectos da interação entre criança e adulto que apontam para o que há de singular no nascimento de um leitor/escrevente.

A validação deste instrumento imprime a ele qualidade e abre possibilidades de utilização na promoção de saúde, prevenção de alterações na leitura e escrita e na terapêutica. Para tanto sugerimos a continuidade deste trabalho com outros estudos exploratórios para a verificação de sua aplicabilidade, como a aplicação mediante observação de crianças em idade pré-escolar em interação com adultos; aplicação à populações de diferentes níveis socioeconômicos e idades. Também sugerimos que sejam

elaboradas medidas de intervenção para os casos em que os resultados da aplicação dos indicadores apontem para a possibilidade de problemas no domínio da leitura e da escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Indicadores Sociais Municipais 2010: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. nov., 2011. Disponível em: < http://www.censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=3&idnoticia=2019&busca=1&t=indicadoressociais-municipais-2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio> Acesso em: 20 jan. 2015.

Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm> Acesso em: 23/09/2014

DECS (Descritores em Ciências da Saúde) – Indicadores. Bvs - Biblioteca virtual em saúde. Disponível em: <http://decs.bvs.br/> Acesso em: 20 jan. 2015.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) Disponível em: <http://www.portalideb.com.br/estado/125-sao-paulo/ideb.> Acesso em: 10/01/2013

INAF - Indicador de Albetismo Funcional, 2011. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em:<http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf>. Acesso em: 28/09/2014

FONOAUDIOLOGIA na educação – políticas públicas e atuação do fonoaudiólogo. São Paulo: Conselho Regional de Fonoaudiologia 2ª região. Março, 2010. Disponível em: <http://www.fonosp.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2010/04/livro-fonoaudiologia-na-educacao.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015

RIPSA – Rede Interagencial de Informações para a Saúde. Indicadores de Dados Básicos RIPSA/SC. Conceitos e critérios. Disponível em: <http://www.sc.ripsa.org.br/php/level.php?lang=pt&component=91&item=2> Acesso em: 20 jan. 2015

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación - Conferencia general - Décima Reunión - París, 1958. Ciencia y la Cultura, place de Fontenoy, Paris-7e Impreso par Firmin-Didot , Mesnil-sur-l'Estrée, 1959

WHO - World Health Organization. The Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion, Ottawa, 21 Nov. 1986. Geneve; 1986 Disponível em: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/> Acesso em: 20 jan. 2015.

AJURIAGUERRA, J.R & AUZIAS, M. **Condiciones previas para el desarrollo de la escritura en el niño.** In: LENNEBERG, E.H.; LENNEBERG, E. (orgs). Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje. Madrid: Alianza, p. 573-591,1982.

ANDRADE, J.C.A.; FREIRE R.M. **A aquisição da escrita para uma fonoaudiologia tocada pela psicanálise.** [dissertação de mestrado]. Programa de Estudos Pós-graduados em Fonoaudiologia da PUCSP; 2012.

ANDRADE, S. M.; SOARES, D. A. Dados e informação em saúde: para que servem? In: ANDRADE, S.M.; SOARES, D.A.; CORDONI JÚNIOR, L. (orgs.). **Bases da saúde coletiva. Londrina**: UEL, cap. 9, p. 161-181, 2001.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 30, n. 1, abr. 2004 . Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf Acesso em: 20 dez. 2014.

BAPTISTA, M.C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: MACIEL, F.I.P.; BAPTISTA, M.C.; MONTEIRO, S.M. (orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade** /– Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009

BARCELLOS, C.A.P.; FREIRE R.M. Assessoria fonoaudiológica na escola: sob o efeito da escrita e sua aquisição. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.17, n.3, p. 373-383, dez., 2005.

BARTHES, R. Escritores e escreventes. In: BARTHES, R. (org.) **Crítica e verdade.** Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, p. 31-39, 1982.

BASTOS, M.B. Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo. [Tese de doutorado] Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 2012.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago, 2006.

BERBERIAN, A.P., CALHETA P.P. **Fonoaudiologia e Educação:** práticas voltadas à formação de professores. DREUX, F.M.; MENDES, B.C.; NAVAS, A.L.P.G.P. (orgs.) Tratado em Fonoaudiologia. São Paulo: Rocca; 2009. p. 682-91.

BERBERIAN, A.P. et al. Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.15, n.6, p. 1635-1642, Nov-Dez/ 2013

CAPELLINI, S.A. et al. Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.12, n.1, p. 27-39, 2010.

CABELL, S.Q. et al. Emergent literacy profiles among prekindergarten children from low-SES backgrounds: Longitudinal considerations. **Early Childhood Research Quarterly**, Virginia, p.608– 620, v. 28, 2013.

CAPOVILLA F.C. et al. **Os novos caminhos da alfabetização infantil.** CAPOVILLA F.C. (org.) Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2ª ed. São Paulo:Memmon; 2005.

CARVALHO, J. D. **Entre a imagem e a escrita:** um diálogo da psicanálise com a educação. São Paulo. Annablume; Belo Horizonte. FUMEC. 2005.

CUNHA V.L.O.; CAPELLINI S.A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura - PROHMELE. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. v.14, 56-68, 2009.

CUNHA, V.L.O.; CAPELLINI, S.A. **PROHMELE - Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura.** Rio de Janeiro:Revinter, 2009.

DAUDEN, A.T.B.C.; C.C. MORI-DE ANGELIS. Linguagem Escrita: Quando se Escreve, como Fazê-lo e para quê? In: JUNQUEIRA, P.; DAUDEN, A.T.B.C. **Terapia Fonoaudiológica: Práticas e Aspectos Atuais.** Rio de Janeiro: Revinter; p.189, 2009.

DE LEMOS, C.T.G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO,R. (org.). **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Lingüísticas.** Campinas: Mercado das letras, 1998. p.13-32.

_____ Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos.** Campinas (42): 41-69, Jan./Jun. 2002.

DEWRANG, P.; SANDBERGA,D. Parental retrospective assessment of development and behavior in Asperger syndrome during the first 2 years of life. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 4, n. 3, p. 461-473, 2010.

DUNKER, C.I.L. **Transitivismo e letramento: constituição do sujeito e entrada no discurso alfabético.**http://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/transitivismo_e_letramento_constituicao_do_sujeito_e_entrada_no_discurso_alfabetico.pdf Acesso em: 20 dez.2014

DIÓGENES, B.S.; FREIRE, R.M. **Indicadores de risco para a fala infantil: validação de conteúdo.** [dissertação de mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

ESPÍNDOLA, A. L. Família, escola e materiais escritos: interfaces com as práticas de letramento. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 42, p. 243-258, 2012.

EVANGELISTA, F.R.; FREIRE, R.M. **Indicadores clínicos preliminares para a constituição do sujeito falante** [dissertação de mestrado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FERNADES G.B., CRENITTE P.A.P. O conhecimento de professores de 1ª a 4ª série quanto aos distúrbios da leitura e escrita. **Revista CEFAC**, São Paulo, v.10, n.2, p. 182-90, 2008.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, Artes Médica, 1979

FREIRE, R.M. Indicadores clínicos de risco em Fonoaudiologia. São Paulo; 2009. [Trabalho apresentado na disciplina Seminário em Clínica e Pesquisa II - Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo].

FREUD, S. **Três ensaios sobre a sexualidade infantil**, 1905. Edição Standart Brasileira das Obras Completas, v. 7, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. **Sobre as teorias sexuais das crianças**, 1908. Edição Standart Brasileira das Obras Completas, v. 9, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, S. **Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn**, 1925. Edição Standart Brasileira das Obras Completas, v. 19, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FUKUDA, M. T. M.; CAPELLINI, S.A. Phonological intervention program associated with grapheme-phoneme correspondence in students at risk for dyslexia. **Psicologia Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 25, n. 4, 2012.

GOULART, B. N. G.; CHIARI, B. M. Construção e aplicação de indicadores de saúde na perspectiva fonoaudiológica: contribuições para reflexão. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 194-204, 2006

GOUVÊA G., FREIRE R.M., DUNKER C. Sanção em Fonoaudiologia: um modelo de organização dos sintomas de linguagem. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, 1(53), 2011.

GUARINELLO et al. Dificuldades de Aprendizagem da Escrita: uma análise de acompanhamentos clínicos dessa modalidade de linguagem. **Revista Letras**, v.70, p.247-66, 2006.

HANNS, L. Psicoterapias sob suspeita: a psicanálise no século XXI. In: PACHECO FILHO, R.A.; COELHO JÚNIOR, N.; DEBIEUX, R.M. (orgs.). **Ciência, pesquisa, representação e realidade em psicanálise.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 175-204, 2000

HARN, B.A.; STOOLMILLER, M.; CHARD, D.J. Measuring the dimensions of alphabetic principle on the reading development of first graders. The role of automaticity and unitization. **Journal of Learning Disabilities**, 41:143-57, 2008.

KUPFER, M. C. Desventuras de uma estagiária em Bonneuil. **Estilos da clinica**, São Paulo, v. 3, n. 4, 1998 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281998000100014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 07 dez. 2014

KUPFER, M.C. **Freud e a educação** – o mestre do impossível. São Paulo: Escuta, 2000

_____ A escrita na clínica psicanalítica de crianças. Anais do III Colóquio do LEPSI - Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – USP. São Paulo. 2002.

KUPFER, .C,. et al. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online**, São Paulo, v. ,n. 1, p. 48-68, maio, 2009. Disponível em: <http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/latin_american/v6_n1/valor_preditivo_de_indicadores_clinicos_de_risco_para_o_desenvolvimento_infantil.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015

KUPFER, M.C.M.; VOLTOLINI, R. Uso de Indicadores em Pesquisas de Orientação Psicanalítica: Um Debate Conceitual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.21, n.3, p. 359-64, 2005.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1978/1998 (Original publicado em 1957).

LACAN, J. **A identificação.** Seminário inédito. (1961-62)

MARIOTTO, R. M. M. Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês. São Paulo: Editora Escuta, 2009.

PEREIRA M.G. Indicadores de Saúde. In: Pereira MG. **Epidemiologia: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Guanabara; p. 49-73, 2003

PESARO, M.E. Alcance e limites teórico-metodológicos da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil. [Tese de doutorado] Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 2010.

POMMIER, G. **Nacimiento e renacimiento de la escritura.** Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993

POMMIER, G. É possível falar de um desejo" primitivo" de escrever?. **Estilos da Clinica**, v. 13, n. 24, p. 14-23, 2008.

POMMIER, G. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. LIER-DEVITTO, M.F.; ARANTES, L. (orgs.) **Faces da escrita** – linguagem, clínica, escola. Campinas: Mercado das Letras. 2011

REGO, C. M. **Traço, letra e escrita na/da psicanálise.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro. PUC-RJ. 2005.

REIS, B.P.; FREIRE, R.M.. **Indicadores preliminares para a constituição do sujeito leitor/escritor.** [dissertação de mestrado]. Programa de Estudos Pós-graduados em Fonoaudiologia da PUCSP; 2011.

REIS, B.P.; FREIRE, R.M.A.C. Indicadores preliminares para a constituição do sujeito leitor/escritor. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.23, n.2, p.592-603, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902014000200592&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 05 jan. 2015.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** RANGEL e ROJO (org.). - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SANTOS, K.F.; BÓGUS, C.M. A percepção de educadores sobre a escola promotora de saúde: um estudo de caso. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano** v. 17, n. 3, p.123-133, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n3/12.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SILVA, C.; FUSCO, N.; CUNHA, V.L.O. Avaliação e intervenção na leitura. In: CAPELLINI S.A., GERMANO G.D., CUNHA V.L.O.(orgs.) **Transtornos de aprendizagem e transtornos da atenção.** São José dos Campos:Pulso; 2010. p.63-76.

SILVA T.O.F., CALHETA P.P. Reflexões sobre assessoria fonoaudiológica na escola. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.17, n.2, p. 225-32, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr, 2004.

SUTHERLAND, R.W.; FULTON, M.J. Health promotion, In: SUTHERLAND, R.W.; FULTON, M.J. (orgs.). **Health Care in Canada**. Ottawa: CPHA, 1992

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 2003.

TFOUNI, L.V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.26, p.49-62, jan./jun, 1994

WOLF, M. et al. The second deficit: an investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia. Read Writ. 2002; 15:43-72.

VOLTOLINI, R. Pensar é desejar. In: **Revista Educação Especial:** Biblioteca do professor, n.1, Freud pensa a educação. São Paulo, Ed. Segmento, pp. 36-45, ago, 2006

VULKOVIC R. K., WILSON A.M., NASH K.K. Naming speed deficits in adults with reading disabilities: a test of the double-deficit hypothesis. **Journal of Learning Disabilities**. 2004;37:440-50.

ZUCKER, T. A. et al. The Role of Frequent, Interactive Prekindergarten Shared Reading in the Longitudinal Development of Language and Literacy Skills. **Developmental Psychology**, oct., 2012.

ANEXO A

Sr. Responsável: estamos desenvolvendo uma pesquisa com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Pedimos sua colaboração para responder estas perguntas sobre seu filho, antes da entrada dele no 1º ano. Obrigada!

- Assinalar mais de uma alternativa quando necessário.

1-O que você lia para seu filho? ☐ Livros ☐ Embalagens de produtos ☐ Não lia ☐ Coisas na rua como letreiros de ônibus ou propagandas

2-Como lia para seu filho? ☐ Sentada em frente dele ☐ Ao lado dele ☐ Em pé, enquanto fazia outras coisas ☐ Não lia

3-Quando você pedia ao seu filho para ler e escrever ele: ☐ Lia ☐ Não lia ☐ Eu não pedia ☐ Escrevia ☐ Não escrevia

4- Quando seu filho trazia rabiscos você: ☐ Fingia ler ☐ Perguntava o que era ☐ Ele não trazia ☐ Ele não rabiscava

- Responder sim ou não.

	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
5- Seu filho brincava de ler e/ou escrever?			
6-Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?			
7-Seu filho "escrevia" e lia o que escreveu para alguém?			
8 - Seu filho lia para você?			
9- Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?			
10-Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?			
11- Seu filho sabia a diferença entre desenhos, números e palavras?			
12- Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?			
13 -Seu filho escrevia sobre coisas que o interessavam?			
14 -Você entendia o texto dele?			
15 - Quando não sabia escrever alguma palavra, ele "inventava"?			

IDENTIFICAÇÃO

NOME DA CRIANÇA:_____

DATA DE NASCIMENTO: _____ **IDADE ATUAL:** _____

SÉRIE: _____

RESPONSÁVEL:

INFORMANTE: ☐ MÃE ☐ PAI ☐ OUTROS QUAL O PARENTESCO COM A CRIANÇA?_____

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

ESCOLARIDADE: ☐ NÃO FREQUENTEI A ESCOLA ☐ PRIMEIRO GRAU INCOMPLETO (ATÉ A 4A. SÉRIE)

☐ PRIMEIRO GRAU COMPLETO (ATÉ A 8A. SÉRIE) ☐ SEGUNDO GRAU INCOMPLETO

☐ SEGUNDO GRAU COMPLETO ☐ SUPERIOR INCOMPLETO

☐ SUPERIOR COMPLETO

MATERIAIS ESCRITOS NA CASA: ☐ JORNAL ☐ LIVRO ☐ BÍBLIA ☐ GIBI ☐ LIVRO DE RECEITAS

☐ FOLHETO DE SUPERMERCADO ☐ OUTROS QUAIS?_____

GOSTARIA DE ACRESCENTAR ALGO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA DO SEU FILHO? _____

_____

_____

ANEXO B

Sr. Responsável: estamos desenvolvendo uma pesquisa com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Pedimos sua colaboração para responder estas perguntas sobre seu filho, antes da entrada dele no 1º ano. Obrigada!

- Responder sim ou não.

	SIM	NÃO	NÃO SEI	OBSERVAÇÕES
1- Você lia para o seu filho?				
2- Quando lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?				
3- Você pedia para seu filho ler?				
4- Você pedia para seu filho escrever?				
5- Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?				
6- Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?				
7- Seu filho brincava de ler e/ou escrever?				
8- Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?				
9- Seu filho "escrevia" e lia o que escreveu para alguém?				
10- Seu filho lia para você?				
11- Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?				
12-Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?				
13- Seu filho sabia a diferença entre desenhos, números e palavras?				
14- Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?				
15-Você entendia o texto dele?				
16- Quando ainda não sabia escrever, ele escrevia "do jeito dele"?				

IDENTIFICAÇÃO

NOME DA CRIANÇA:_____

DATA DE NASCIMENTO: _____ **IDADE ATUAL:** _____

SÉRIE: _____

RESPONSÁVEL:

INFORMANTE: ☐ MÃE ☐ PAI ☐ OUTROS QUAL O PARENTESCO COM A CRIANÇA?_____

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

ESCOLARIDADE: ☐ NÃO FREQUENTEI A ESCOLA ☐ PRIMEIRO GRAU INCOMPLETO (ATÉ A 4A. SÉRIE)

☐ PRIMEIRO GRAU COMPLETO (ATÉ A 8A. SÉRIE) ☐ SEGUNDO GRAU INCOMPLETO

☐ SEGUNDO GRAU COMPLETO ☐ SUPERIOR INCOMPLETO

☐ SUPERIOR COMPLETO

MATERIAIS ESCRITOS NA CASA: ☐ JORNAL ☐ LIVRO ☐ BÍBLIA ☐ GIBI ☐ LIVRO DE RECEITAS

☐ FOLHETO DE SUPERMERCADO ☐ OUTROS QUAIS?_____

GOSTARIA DE ACRESCENTAR ALGO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA DO SEU FILHO? _____

_____

_____

ANEXO C

Quadro 1 – Parâmetros para validação.

Valor do Alfa de Cronbach	Confiabilidade
> 0,9	Excelente
0,8 –| 0,9	Bom
0,7 –| 0,8	Aceitável
0,6 –| 0,7	Questionável
0,5 –| 0,6	Pobre
< 0,5	Inaceitável
Valor r de Spearman (-1 a 1)	Validade convergente
0	Sem correlação
< 0,25	Fraca
0,25 –| 0,50	Regular
0,50 –| 0,75	Moderada
≥ 0,75	Forte
Validade de Construto	p
Valor aceitável para comunalidade (variância)	≥ 0,500
Valor para viabilidade da AFE (0 a 1) método Kaiser-Meyer-Olklin (KMO)	≥ 0,60
Esfericidade de Bartlett	≤ 0,05

Fonte: George, D & Mallery, P. SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 4th ed. Boston: Allyn & Bacon. (2003). Apud: Gliem, JA e Gliem, RR Calculating, interpreting and reporting Cronback's alpha reliability coefficient for Likert-type scales

https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/.

Pallant, J. SPSS Suurvival Manual. Open University Press. 2007.

Hulley SB et al. Delineando a Pesquisa Clínica: uma abordagem epidemiológica. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

ANEXO D

1. AFE por sexo

1.1. Masculino

Para o sexo masculino os parâmetros KMO=0,686 e esfericidade de Bartlett X^2=359,4 (p<0,001) apresentaram viabilidade para análise fatorial. Este conjunto de fatores explicou 60,7% da variância total do modelo (Tabela 18).

Tabela 18 – Valores de variâncias, segundo questões para o sexo masculino.

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,556
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,495
Você pedia para seu filho ler?	0,660
Você pedia para seu filho escrever?	0,707
Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,421
Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?	0,676
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,707
Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?	0,512
Seu filho “escrevia” e lia o que escreveu para alguém?	0,774
Seu filho lia para você?	0,717
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,643
Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	0,556
Seu filho sabia a diferença entre desenhos, número e palavras?	0,528
Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	0,490
Você entendia o texto dele?	0,621
Quando não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele” ?	0,650

Contudo, devido as variâncias abaixo do valor esperado grifadas na Tabela 18, houve a necessidade de gerar uma nova AFE. Assim, nova análise foi realizada e os parâmetros KMO=0,683 e esfericidade de Bartlett X^2=296,2 (p<0,001) apresentaram

viabilidade da análise fatorial. Este conjunto de fatores explicou 68,1% da variância total do modelo (Tabela 19).

Tabela 19 – Valores de variâncias, segundo sexo masculino 1.

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,625
Você pedia para seu filho ler?	0,736
Você pedia para seu filho escrever?	0,817
Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?	0,653
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,722
Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?	0,564
Seu filho “escrevia” e lia o que escreveu para alguém?	0,780
Seu filho lia para você?	0,758
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,623
Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	0,648
Seu filho sabia a diferença entre desenhos, número e palavras?	0,605
Você entendia o texto dele?	0,673
Quando não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele” ?	0,646

Neste modelo foram excluídas as questões 2, 5 e 14 que apresentaram baixa variância. Após esta análise, as questões 1, 15 foram excluídas devidas as cargas fatoriais acima de 0,40 em dois fatores, por conseguinte a questão 13 foi eliminada pela variância < 0,50 (Tabela 20). Este modelo apresentou KMO = 0,684 e teste de esfericidade de Bartlett X^2=218,5 (p<0,001), estratificado em quatro fatores que explicaram 68,9% da variância total do modelo As maiores cargas fatoriais foram atribuídas para as questões 4, 6 e 10, respectivamente, 0,882, 0,820 e 0,833.

Tabela 20 - Número e questões alocadas segundo fatores para o sexo masculino 2.

Questões		Fatores			
	variância	I	II	III	IV
Q.9	0,784	0,833	--	--	--
Q.10	0,700	0,803	--	--	--
Q.11	0,631	0,783	--	--	--
Q.16	0,672	--	0,800	--	--
Q.7	0,648	--	0,769	--	--
Q.8	0,542	--	0,710	--	--
Q.4	0,808	--	--	0,881	--
Q.3	0,761	--	--	0,826	--
Q.6	0,705	--	--	--	0,820
Q.12	0,636	--	--	--	0,714

1.2. Feminino

Para o sexo feminino os parâmetros KMO=0,561 e esfericidade de Bartlett X^2=375,6 ($p<0,001$) apresentaram viabilidade para análise fatorial. Este conjunto de fatores explicou 60,7% da variância total do modelo (Tabela 21).

Tabela 21 – Valores de variâncias, segundo questões para o sexo feminino.

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,767
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,587
Você pedia para seu filho ler?	0,580
Você pedia para seu filho escrever?	0,689
Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,650
Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?	0,524
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,766
Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?	0,707
Seu filho “escrevia” e lia o que escreveu para alguém?	0,719
Seu filho lia para você?	0,790
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,734
Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	0,631
Seu filho sabia a diferença entre desenhos, número e palavras?	0,587
Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	0,552
Você entendia o texto dele?	0,526
Quando não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele” ?	0,812

Na análise das cargas fatoriais, observou-se que as questões 5, 10 e 15 apresentavam cargas maiores que 0,40 em mais de um fator, assim a AFE foi refeita e, em seguida a variância para a questão 6 foi menor que 0,50, sendo retirada do modelo final. A Tabela 22 estão os valores de variância para a AFE com o KMO=0,543 e esfericidade de Bartlett X^2=252,2 (p<0,001). A variância total explicada pelo modelo foi de 76,8%.

Tabela 22 – Fatores para o sexo feminino.

Questões		Fatores					
	variância	I	II	III	IV	V	VI
Q.2	0,716	0,818	--	--	--	--	--
Q.1	0,731	0,791	--	--	--	--	--
Q.14	0,587	0,693	--	--	--	--	--
Q.16	0,822	--	0,882	--	--	--	--
Q.7	0,827	--	0,881	--	--	--	--
Q.9	0,829	--	--	0,875	--	--	--
Q.11	0,743	--	--	0,804	-	--	--
Q.3	0,845	--	--	--	0,868	--	--
Q.4	0,805	--	--	--	0,812	--	--
Q.6	0,709	--	--	--	--	0,782	-
Q.13	0,726	--	--	--	--	0,779	--
Q.8	0,871	--	--	--	--	--	0,925

2. AFE por idade do informante

2.1 < 33 anos

Os parâmetros KMO=0,700 e esfericidade de Bartlett X^2=397,7 (p<0,001), para informantes < 33 anos, apresentaram viabilidade para análise fatorial. Este conjunto de fatores explicou 68,8% da variância total do modelo (Tabela 23).

Tabela 23 – Valores de variâncias, segundo questões e idade do informante < 33 anos.

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,671
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,669
Você pedia para seu filho ler?	0,634
Você pedia para seu filho escrever?	0,679
Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,728
Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?	0,767
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,743
Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?	0,653
Seu filho “escrevia” e lia o que escreveu para alguém?	0,707
Seu filho lia para você?	0,706
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,596
Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	0,644
Seu filho sabia a diferença entre desenhos, número e palavras?	0,601
Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	0,623
Você entendia o texto dele?	0,774
Quando não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele” ?	0,814

No entanto, este resultado apresentou cargas fatoriais acima de 0,40 para as questões 1, 2, 12 e 15 em dois fatores e, na análise nova, as questões 4, 6, 8 e 13 apresentaram variâncias com valores inferiores a 0,50. Por fim, AFE teve o KMO = 0,669, esfericidade de Bartlett X^2=220,4 (p<0,001) e variância total explicada pelo modelo de 69,3%.

Tabela 24 – Questões e cargas fatoriais segundo idade do informante (< 33 anos).

Questões		Fatores		
	variância	I	II	III
Q.9	0,739	0,848	--	--
Q.10	0,718	0,832	--	--
Q.11	0,562	0,742	--	--
Q.16	0,780	--	0,869	--
Q.5	0,636	--	0,748	--
Q.7	0,598	--	0,717	--
Q.4	0,776	--	--	0,867
Q.3	0,735	--	--	0,832

2.2 ≥ 33 anos

Para o grupo de informantes acima de 33 anos não foi possível realizar a análise, dado que pelo menos uma das variáveis possui variância de zero ou os coeficientes de correlação não podem ser calculados para todos os pares de variáveis.

3. AFE por queixa

3.1. Responsáveis sem queixa

Os parâmetros KMO=0,681 e esfericidade de Bartlett X^2=542,9 (p<0,001) apresentaram viabilidade para análise fatorial exploratória, segundo a ausência de queixa. Este conjunto de fatores explicou 58,4% da variância total do modelo (Tabela 25).

Tabela 25 – Valores de variâncias, segundo questões e ausência de queixa 1.

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,669
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,533
Você pedia para seu filho ler?	0,583
Você pedia para seu filho escrever?	0,699
Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,540
Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?	0,456
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,765
Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?	0,445
Seu filho "escrevia" e lia o que escreveu para alguém?	0,675
Seu filho lia para você?	0,640
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,622
Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	0,291
Seu filho sabia a diferença entre desenhos, número e palavras?	0,639
Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	0,571
Você entendia o texto dele?	0,530
Quando não sabia escrever, ele escrevia "do jeito dele" ?	0,686

Devido as questões 6, 8 e 12 terem apresentado valores de variância menor que 0,50, optou-se por uma nova análise, excluindo tais questões (Tabela 20). Assim, os parâmetros KMO=0,689 e esfericidade de Bartlett X^2=464,1 (p<0,001) apresentaram viabilidade para análise fatorial. Este conjunto de fatores explicou 58,9% da variância total do modelo (Tabela 26).

Tabela 26 – Valores de variâncias, segundo questões e ausência de queixa 2.

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,672
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,550
Você pedia para seu filho ler?	0,733
Você pedia para seu filho escrever?	0,715
Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,491
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,747
Seu filho "escrevia" e lia o que escreveu para alguém?	0,657
Seu filho lia para você?	0,637
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,653
Seu filho sabia a diferença entre desenhos, número e palavras?	0,330
Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	0,219
Você entendia o texto dele?	0,546
Quando não sabia escrever, ele escrevia "do jeito dele" ?	0,702

No entanto, mais três questões se mostraram inviáveis e AFE foi refeita. Os parâmetros KMO=0,655 e esfericidade de Bartlett X^2=409,7 (p<0,001), novamente, apresentaram viabilidade para análise fatorial. Este conjunto de fatores explicou 70,2% da variância total do modelo (Tabela 27).

Tabela 27 – Valores de variâncias, segundo questões e ausência de queixa3.

Questões	Variância
Você lia para seu filho?	0,735
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,683
Você pedia para seu filho ler?	0,819
Você pedia para seu filho escrever?	0,722
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,793
Seu filho "escrevia" e lia o que escreveu para alguém?	0,669
Seu filho lia para você?	0,647
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,608
Você entendia o texto dele?	0,562
Quando não sabia escrever, ele escrevia "do jeito dele" ?	0,785

Contudo, a questão 15 apresentou carga fatorial acima de 0,40 em dois fatores. Desta forma, foram observados quatro fatores, permanecendo 9 questões (Tabela 28). Os parâmetros KMO=0,607 e esfericidade de Bartlett X^2=364,7 (p<0,001) apresentaram viabilidade para análise fatorial. Este conjunto de fatores explicou 73,8% da variância total do modelo (Tabela 28).

Tabela 28 – Questões e valores das cargas fatoriais, segundo ausência de queixa.

Questões		Fatores			
	variância	I	II	III	IV
Q.10	0,718	0,835	--	--	--
Q.9	0,725	0,831	--	--	--
Q.11	0,612	0,736	--	--	--
Q.16	0,810	--	0,894	--	--
Q.7	0,784	--	0,870	--	--
Q.2	0,765	--	--	0,868	--
Q.1	0,711	--	--	0,818	--
Q.3	0,785	--	--	--	0,877
Q.4	0,733	--	--	--	0,800

3.2 Responsáveis com queixa

Para este grupo com a presença de queixa não foi possível realizar a análise, dado que pelo menos uma das variáveis possui variância de zero ou os coeficientes de correlação não podem ser calculados para todos os pares de variáveis.

4 AFE por material de leitura

4.1 nenhum

Para este grupo não foi possível realizar a análise, pois existem poucos casos ou dado que pelo menos uma das variáveis possui variância de zero ou os coeficientes de correlação não podem ser calculados para todos os pares de variáveis.

4.2 1 a 2 materiais de leitura

Neste grupo, os parâmetros KMO=0,688 e esfericidade de Bartlett X^2=429,9 (p<0,001) apresentaram viabilidade da análise fatorial. Este conjunto de fatores explicou 68,5% da variância total do modelo (Tabela 29).

Tabela 29 – Valores de variâncias, segundo questões e material de leitura 1 a 2 (1).

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,637
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,639
Você pedia para seu filho ler?	0,756
Você pedia para seu filho escrever?	0,781
Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,520
Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?	0,640
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,750
Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?	0,435
Seu filho "escrevia" e lia o que escreveu para alguém?	0,788
Seu filho lia para você?	0,788
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,667
Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	0,741
Seu filho sabia a diferença entre desenhos, número e palavras?	0,851
Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	0,638
Você entendia o texto dele?	0,660
Quando não sabia escrever, ele escrevia "do jeito dele" ?	0,676

Após a retirada da questão 8, os parâmetros KMO=0,689 e esfericidade de Bartlett X^2=414,9 (p<0,001) mantiveram-se adequados. Este conjunto de fatores explicou 64,7% da variância total do modelo (Tabela 30).

Tabela 30 – Valores de variâncias, segundo questões e material de leitura 1 a 2 (2).

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,630
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,629
Você pedia para seu filho ler?	0,745
Você pedia para seu filho escrever?	0,722
Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,606
Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?	0,684
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,728
Seu filho “escrevia” e lia o que escreveu para alguém?	0,782
Seu filho lia para você?	0,774
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,659
Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	0,462
Seu filho sabia a diferença entre desenhos, número e palavras?	0,387
Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	0,690
Você entendia o texto dele?	0,571
Quando não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele” ?	0,638

Entretanto, outras três questões tiveram que ser retiradas, mesmo assim, os valores foram adequados (KMO=0,698 e esfericidade de Bartlett X^2=380,9;p<0,001). Este conjunto de fatores explicou 63,9% da variância total do modelo (Tabela 31).

Tabela 31 – Valores de variâncias, segundo questões e material de leitura 1 a 2 (3).

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,612
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,670
Você pedia para seu filho ler?	0,734
Você pedia para seu filho escrever?	0,737
Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,548
Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?	0,444
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,724
Seu filho “escrevia” e lia o que escreveu para alguém?	0,787
Seu filho lia para você?	0,769
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,637
Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	0,430
Você entendia o texto dele?	0,573
Quando não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele” ?	0,646

Por fim, identificaram-se mais duas questões, tendo que ser feita mais uma AFE que apresentaram valores de KMO=0,684 e esfericidade de Bartlett X^2=370,4 (p<0,001) considerados aceitáveis. Este conjunto de fatores explicou 70,9% da variância total do modelo (Tabela 32).

Tabela 32 – Valores de variâncias, segundo questões e material de leitura 1 a 2 (4).

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,706
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,681
Você pedia para seu filho ler?	0,768
Você pedia para seu filho escrever?	0,750
Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,622
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,705
Seu filho “escrevia” e lia o que escreveu para alguém?	0,775
Seu filho lia para você?	0,785
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,659
Você entendia o texto dele?	0,667
Quando não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele” ?	0,677

Na Tabela 33, observam-se quatro fatores com cargas elevadas, acima de 0,70.

Tabela 33 – Questões e cargas fatoriais, segundo material de leitura 1 a 2.

Questões	Fatores			
	I	II	III	IV
Q.9	0,864	--	--	--
Q.10	0,864	--	--	--
Q.11	0,787	--	--	--
Q.1	--	0,798	--	--
Q.2	--	0,751	--	--
Q.15	--	0,700	--	--
Q.3	--	--	0,835	--
Q.4	--	--	0,827	--
Q.16	--	--	--	0,811
Q.7	--	--	--	0,737
Q.5	--	--	--	0,736

4.3 3 a 4 materiais de leitura

Os parâmetros KMO=0,522 e esfericidade de Bartlett X^2=322,7 (p<0,001) apresentaram viabilidade para AFE. Este conjunto de fatores explicou 68,5% da variância total do modelo (Tabela 34). Destaca-se que a questão 13 apresentou valor abaixo do aceitável para a verificação dos construtos (0,319).

Tabela 34 – Valores de variâncias, segundo questões e material de leitura 3 a 4 (1).

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,631
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,635
Você pedia para seu filho ler?	0,753
Você pedia para seu filho escrever?	0,685
Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,674
Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?	0,501
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,675
Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?	0,661
Seu filho “escrevia” e lia o que escreveu para alguém?	0,567
Seu filho lia para você?	0,684
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,691
Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	0,620
Seu filho sabia a diferença entre desenhos, número e palavras?	0,319
Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	0,729
Você entendia o texto dele?	0,782
Quando não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele” ?	0,808

Nesta nova análise os parâmetros KMO=0,507 e esfericidade de Bartlett X^2=301,8 (p<0,001) continuaram adequados. Este conjunto de fatores explicou 68,1% da variância total do modelo. Entretanto a questão 6 não mostrou relevância para a AFE (Tabela 35)..

Tabela 35 – Valores de variâncias, segundo questões material de leitura 3 a 4 (2).

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,694
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,630
Você pedia para seu filho ler?	0,780
Você pedia para seu filho escrever?	0,681
Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,689
Quando ele trazia o rabisco você dizia o que pensava ser aquilo?	0,494
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,688
Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?	0,665
Seu filho "escrevia" e lia o que escreveu para alguém?	0,563
Seu filho lia para você?	0,669
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,698
Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	0,664
Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	0,708
Você entendia o texto dele?	0,786
Quando não sabia escrever, ele escrevia "do jeito dele" ?	0,808

Assim, este modelo apresentou valores de KMO=0,510 e esfericidade de Bartlett X^2=307,4 (p<0,001), tendo um conjunto de fatores que explicou 71,6% da variância total do modelo foi considerado (Tabela 36).

Tabela 36 – Valores de variâncias, segundo questões e material de leitura 3 a 4 (3).

Questões	variância
Você lia para seu filho?	0,746
Quando você lia para seu filho você mostrava com o dedo onde estava lendo?	0,628
Você pedia para seu filho ler?	0,783
Você pedia para seu filho escrever?	0,709
Antes de saber escrever, seu filho rabiscava?	0,661
Seu filho brincava de ler e/ou escrever?	0,685
Seu filho escrevia e pedia para alguém ler?	0,625
Seu filho “escrevia” e lia o que escreveu para alguém?	0,639
Seu filho lia para você?	0,689
Seu filho lia/escrevia quando alguém pedia?	0,710
Seu filho trazia livros ou revistas para alguém ler?	0,756
Seu filho tinha uma revista ou livro de histórias preferido?	0,750
Você entendia o texto dele?	0,836
Quando não sabia escrever, ele escrevia “do jeito dele” ?	0,805

Após os valores aceitáveis da variância, observou-se as questões 2 e 14 apresentavam cargas fatoriais acima de 0,40 em dois fatores e, desta forma, estas questões foram retiradas da AFE. Na nova análise a variância da questão 9 ficou abaixo do valor aceitável. Assim, a AFE final mostrou o KMO=0,505, esfericidade de Bartlett X^2=227,4 (p<0,001) e conjunto de cinco fatores que explicou 72,9% da variância total do modelo foi considerado (Tabela 37). Verifica-se que cargas fatoriais variaram entre 0,667 a 0,910.

Tabela 37 – Questões e cargas fatoriais segundo material de leitura 3 a 4.

Questões		Fatores				
	variância	I	II	III	IV	V
Q.16	0,855	0,910	--	--	--	--
Q.1	0,688	0,796	--	--	--	--
Q.7	0,646	0,772	--	--	--	--
Q.15	0,727	--	0,840	--	--	--
Q.11	0,652	--	0,768	--	--	--
Q.3	0,829	--	--	0,895	--	--
Q.4	0,706	--	--	0,690	--	--
Q.5	0,715	--	--	--	0,820	--
Q.8	0,672	--	--	--	0,793	--
Q.12	0,777	--	--	--	--	0,835
Q.10	0,747	--	--	--	--	0,667

No Quadro 2 apresenta um resumo dos achados da AFE. Observa-se que o fator formado pelas questões 3 e 4 esteve presente em todas as AFE. As questões 9, 10 e 11 estiveram presentes em cinco AFE. Quanto as questões 7 e 16 fizeram parte do mesmo fator em todas as AFE e, somente, para o sexo feminino a questão 8 permaneceu no questionário proposto.

As AFE que apresentaram maior número de fatores mostraram cargas fatoriais menores entre 0,50 e 0,70 (Quadro 2).

Quadro 2 – Resumo da Análise Fatorial Exploratória

Características	AFE						
	Geral	Sexo		Idade < 33 anos	Queixa - não	Material de leitura	
		masculino	feminino			1 a 2	3 a 4
Número de fatores	4	4	6	3	4	4	5
Questões presentes	I – 9, 10 e 11 II – 1 e 2 III – 3 e 4 IV – 7 e 16	I – 9, 10 e 11 II – 7, 8 e 16 III – 3 e 4 IV – 6 e 12	I – 1, 2 e 14 II – 7 e 16 III – 9 e 11 IV – 3 e 4 V – 6 e 13 VI – 8	I – 9, 10 e 11 II – 5, 7 e 16 III – 3 e 4	I – 9, 10 e 11 II – 7 e 16 III – 1 e 2 IV – 3 e 4	I – 9, 10 e 11 II – 1, 2 e 15 III – 3 e 4 IV – 5, 7 e 16	I – 1, 7 e 16 II – 11 e 15 III – 3 e 4 IV – 5 e 8 V – 10 e 12
Questões com carga fatorial entre 0,5 e 0,7	--	--	Q. 14	--	--	--	Q.4 e Q.10
KMO	0,643	0,683	0,543	0,669	0,607	0,684	0,505

ANEXO E

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Janaina de Albuquerque Venezian, fonoaudióloga, RG 32495202-8, CPF 327285458-47, telefone de contato (11) 97693-9433, desenvolvo a pesquisa “Validação dos indicadores de risco para a constituição sujeito leitor/escrevente”.

O OBJETIVO deste estudo será “Validar os indicadores de risco para a constituição do sujeito leitor/ escrevente. Avaliar a potencialidade do instrumento em predizer dificuldades na leitura e escrita.”

Eu li o termo de consentimento recebido da fonoaudióloga Janaina de Albuquerque Venezian sobre a minha decisão em permitir minha participação nesse estudo. Diante disto, concordo voluntariamente em participar deste estudo, uma vez que ficaram claros quais são os propósitos de estudo, os procedimentos a serem realizados, que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, tenho a garantia do acesso aos resultados e esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento.

_____ Data____/____/_____

Assinatura do participante

Nome:

Endereço:

RG:

Telefone:

_____ Data ____/____/_____

Assinatura da pesquisadora

Janaina de Albuquerque Venezian

Tel: (11) 97693-9433

1a via do participante

ANEXO F

CARTA CONVITE

Esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa:

Cara (o) Senhor (a),

Eu, Janaina de Albuquerque Venezian, fonoaudióloga, RG 32495292-8, CPF 327285458-47 , cujo telefone de contato é (11) 97693-9433, vou desenvolver a pesquisa "Validação dos indicadores de risco para a constituição sujeito leitor/escrevente".

Caso você aceite participar da pesquisa, responderá a um questionário sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita de seu filho antes de sua entrada no primeiro ano do ensino fundamental. O questionário consta de 18 perguntas, é fácil de ser respondido e pode ser concluído em menos de 15 minutos.

Sua participação será importante para que possamos conhecer melhor o desenvolvimento de leitura e escrita.

Você pode solicitar, em qualquer etapa do estudo, qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.

Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa.

Garanto que o seu nome e de seu filho não será divulgado, ficando garantido o anonimato.

Os dados obtidos serão usados somente para pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa não lhe envolverá em riscos à sua saúde e sem nenhum desconforto.

Janaina de Albuquerque Venezian