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

SHEILA CRISTINA CUNHA MAUÉS[1]
JOSENALDO MENDES SOUZA JUNIOR[1]
RODRIGO LIMA COIMBRA[1]
RUI JORNADAS KREBS[2]
RICARDO FIGUEIREDO PINTO[3]
[1] Universidade Castelo Branco – UCB - RJ- Brasil
[2] Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC - SC -Brasil
[3] Universidade do Estado do Pará – UEPA - PA-Brasil
sheilamaues@tvsom.com.br

## INTRODUÇÃO

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

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

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

O desenvolvimento da leitura é um processo complexo e por intermédio dele é permitido que sejam extraídas informações gráficas a partir de um enunciado, de forma a compreendê-lo e a reconstruir seu significado. Segundo (Pinheiro,1994) as habilidades necessárias para se iniciar os processos de leitura e escrita, encontram-se bastante desenvolvidos nas crianças por volta dos cinco anos. Nesta idade, a criança pode entender e falar muitas palavras, o que significa que já possui muitas unidades em seu sistema de reconhecimento auditivo e no sistema de produção da fala, além de já dispor dos processos gramaticais necessários para compreensão e produção da fala. À medida que as crianças avançam nas séries escolares aumenta o número de palavras que dominam. Essa familiaridade torna mais fácil o reconhecimento das mesmas e o número de erros torna-se então, menor. Quanto maior o léxico da criança mais eficiente será o processamento de sua fala (Smith e Strick, 2001). Outro processo importante e base do desempenho escolar é a escrita ou comunicação por meio de signos visuais (Bossa, 2002). Trata-se de um processo complementar da leitura, embora ambas não apresentem níveis homogêneos. Tanto quanto a leitura, a escrita é essencial para que o individuo tenha acesso aos saberes acumulados historicamente (Cunha, 2000). Para aprender a escrever é preciso associar letras e sons correspondentes, organizar, seqüenciar e encadear esta corrente sonora (Martins, 2009).

Os conhecimentos e as habilidades matemáticas fazem parte da vida do ser humano desde muito cedo, oportunizados tanto por tarefas habituais quanto por aquelas oriundas de demandas sociais. A capacidade da criança de se apropriar do cálculo pode ser entendida

como uma operação ou uma série delas, que tem como objeto os números. Às habilidades necessárias para a aquisição do cálculo associam-se capacidade de compreensão da linguagem, capacidade de leitura, capacidade de escrita e capacidade para revisualizar palavras associada à capacidade de ortografia. De acordo com (Guerra, 2002) estudos sobre a escrita e cálculo são encontrados em menor quantidade que os estudos sobre leitura, provavelmente pelo fato de que sejam processos menos utilizados, pela maioria dos seres humanos ou ainda pelo fato da leitura ser considerada a base para que a escrita e cálculo se estruturem.

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

## MÉTODO

### Participantes

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

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

### Instrumentos

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

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

### Procedimento

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

Ética em Pesquisa do Instituto de Ensino e Pesquisa do Estado do Amapá - IEPA. Após a assinatura dos termos foram agendados o dia e hora para a aplicação do protocolo.

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

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

## RESULTADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

| Correlação | R | R2 | T | p |
|---|---|---|---|---|
| Idade X Escrita | 0.62 | 0.38 | 9.45 | <0.01* |
| Idade X Aritmética | 0.63 | 0.40 | 9.80 | <0.01* |
| Idade X Leitura | 0.55 | 0.31 | 7.95 | <0.01* |
| Idade X Total de pontos | 0.61 | 0.37 | 9.18 | <0.01* |
| Escrita X Aritmética | 0.82 | 0.63 | 17.11 | <0.01* |
| Escrita X Leitura | 0.76 | 0.58 | 14.17 | <0.01* |
| Aritmética X Leitura | 0.67 | 0.44 | 10.70 | <0.01* |

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

## DISCURSSÃO

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

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

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

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

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

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

essa mesma autora, o processo de leitura, por requerer apenas o conhecimento ortográfico, não exige do leitor o domínio da escrita. No entanto, para o processo de escrita, é necessário é que o sujeito tenha domínio da ortografia para que possa escrever a palavra. (Proença,2002)

Os resultados encontrados no subteste de aritmética do TDE são equivalentes aos obtidos nos subtestes de leitura e escrita, ou seja, as crianças que obtiveram melhor desempenho na aritmética, reconheceram em maior porcentagem as palavras. Dessa forma, ao analisarmos os resultados dos três subtestes, percebe-se que há uma correspondência direta entre o melhor desempenho no TDE e a capacidade da criança no reconhecimento de palavras. A maior capacidade da criança nas tarefas de ler, escrever e realizar operações artiméticas pode ser compreendida em função do maior desenvolvimento de meta-regras na execução destas tarefas o que implica em economia de energia pelo cérebro, por meio da utilização de rotas mais rápidas. (Rebelo,1993)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

## REFERÊNCIAS

1. BOSSA, N. A. (2002). **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas.

2. CAPELLINI, S. A. (2005) **Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem**. Segundo Congresso hispano-português de Psicologia. Disponível em http://www.fsmorente.filos.ucm.es/ publicaciones/iberpsicologia/lisboa/capellini/capellini.htm. Acesso em 04/8/2009.
3. CUNHA, J. A. (2000). **Psicodiagnóstico** V. Porto Alegre: Artes Médicas. ERVIN, R. A. et al. (1998). Classroom-based functional and adjunctive assessments: proactive approaches to intervention selection for adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. J. Appl. Behav. Anal., v.31, n.1, p.65-78.
4. GREENE, R. W. et al. (1995). **Students with ADHD in school classrooms: teacher factors related to compatibility, assessment, and intervention**. School Psychology Review, v.24, n.1, p.81-93.
5. GUERRA, L. B. (2002). A **criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria – modos de fazer**. Rio de Janeiro: Enelivros.
6. IMENA.Instituto de Mulheres Negras do Estado do Amapá,2005;
7. MARTINS, V. **Estratégias de aprendizagem**. Disponível em *http://www. eduquenet.net/estratégias.htm*. Acesso em 01/8/2009.
8. PAIN, S. (1995). **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.
9. PATTO, M. H. S. (1993). A **produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz.
10. PINHEIRO, A. M. V. (2005) **Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelos professores**. Psicologia Reflexão e Crítica, 14(3), 537- 551.
11. PROENÇA, M. (2002). **Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Cultural**. In: Oliveira, M. K.; Rego, T. C. e Souza, D. T. R. (Orgs). Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. (Educação em Pauta:Teorias e Tendências). São Paulo: Moderna.
12. REBELO, J. A. S. (1993). **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico**. Portugal: Edições Asa.
13. SELIKOWITZ, M. (2001). **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro:Revinter.
14. SOARES, M. (2005) **Alfabetização: acesso a um código ou acesso á leitura**. ONG Leia Brasil. Disponível em ht tp: / /www. leiabrasi l .org.br/ leiacomentebiblioteca_derrubada.htm. Acesso em 04/8/2009.
15. STEIN, L. M. (1994). **Teste de Desempenho Escolar: Manual para Aplicação e Interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
16. WEISS, M.L.L. (1992). **Psicopedagogia Clínica**.Porto Alegre: Artes Médicas.

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