

Acurácia de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na indicação de crianças com dificuldades de aprendizagem¹

ÁGATA ALMEIDA DE ARAÚJO

Centro universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco, Osasco, SP, Brasil.

E-mail: agataalmeida.araujo@gmail.com

MARIA CLARA BRAGA DO PARAISO MAOLI

Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco, Osasco, SP, Brasil.

E-mail: mclaraparaíso@gmail.com

MARIA EDUARDA OLIVEIRA MARTINS

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

E-mail: psi.eduardamartins@gmail.com

TATIANA PONTRELLI MECCA

Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

E-mail: tatiana.mecca@fcm-santacasasp.edu.br

NATÁLIA MARTINS DIAS

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

E-mail: natalia.m.dias@ufsc.br

Resumo

O tempo investido com as crianças em sala de aula pode permitir que professores identifiquem, com relativa acurácia, aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem (DA). Este estudo investigou a acurácia dos professores na identificação de crianças com DA, considerando a eventual ocorrência de problemas de comportamento. Participaram 253 crianças, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública e de uma escola privada, divididas em quatro grupos, de acordo com a indicação de seus professores: 1) DA; 2) problemas de comportamento; 3) DA e problemas

¹ Declaração de financiamentos recebidos e Agradecimentos: CAPES – Bolsa de Mestrado (AA Araújo, MCBP Maioli e MEO Martins) e CNPq – Bolsa de Produtividade em Pesquisa (NM Dias).

Recebido em: 14/02/2023

Aprovado em: 25/05/2023



de comportamento; 4) desempenho típico. Avaliaram-se as habilidades de reconhecimento e escrita de palavras, compreensão linguística, aritmética e inteligência. Foi utilizado questionário para pais e para professores. Os resultados indicaram um padrão em que os grupos com DA, independentemente da coocorrência de problemas de comportamento, tendem a não se diferenciar entre si e apresentam desempenhos inferiores em relação aos outros grupos. O grupo com problemas de comportamento teve desempenho mais semelhante ao grupo com desempenho típico. O resultado sustenta o papel importante dos professores na identificação, relativamente confiável, de crianças com DA, não se confundindo pela ocorrência, sobreposta ou não, de problemas de comportamento. O achado tem impacto na triagem e consideração do professor em processos de avaliação.

Palavras-chave

Professores. Aprendizagem. Avaliação. Dificuldades escolares. Ensino fundamental.

Accuracy of teachers in the early years of elementary school in indicating children with learning difficulties

Abstract

The time invested with children in the classroom can allow teachers to identify, with relative accuracy, those with learning difficulties (LD). This study investigated the accuracy of teachers in identifying children with LD, considering the possible co-occurrence of behavior problems. Participants were 253 children, from the 1st to the 5th grade of elementary school, from one public and one private school, divided into 4 groups, according to the indication of their teachers: 1) LD, 2) behavior problems, 3) LD and behavior problems, 4) typical performance. Word recognition and writing skills, linguistic comprehension, arithmetic, and intelligence were evaluated. Questionnaires for parents and teachers were used. The results indicated a pattern in which groups with LD, regardless of the co-occurrence of behavior problems, tend not to differ from each other and show lower performances in relation to the other groups. The group with behavior problems performed more similarly to the group with typical performance. The result supports an important role of teachers in the relatively reliable identification of children with LD, not being confused by the occurrence, overlapping or not, of behavior problems. The finding has an impact on the screening and consideration of the teacher in evaluation processes.

Keywords

Teachers. Learning. Assessment. School difficulties. Elementary school.

Precisión de los profesores en los primeros años de la escuela primaria en la indicación de niños con dificultades de aprendizaje

Resumen

El tiempo invertido con los niños en el aula puede permitir a los maestros identificar, con relativa precisión, a aquellos con dificultades de aprendizaje (DA). Este estudio investigó la precisión de los maestros en la identificación de niños con DA, considerando la posible coocurrencia de problemas de conducta. Participaron 253 niños, de 1º a 5º de primaria, de una escuela pública y una escuela privada, divididos en 4 grupos, según indicación de sus profesores: 1) DA, 2) problemas de conducta, 3) DA y problemas de conducta, 4) rendimiento típico. Se evaluaron las habilidades de reconocimiento y escritura de palabras, comprensión lingüística, aritmética e inteligencia. Se utilizó un cuestionario para padres y profesores. Los resultados indicaron un patrón en el que los grupos con DA, independientemente de la coocurrencia de problemas de conducta, tienden a no diferir entre sí y presentan desempeños más bajos con relación a los otros grupos. El grupo con problemas de conducta tuvo un desempeño más similar al grupo con desempeño típico. El resultado respalda un papel importante de los maestros en la identificación relativamente confiable de los niños con DA, sin confundirse por la ocurrencia, superposición o no, de problemas de conducta. El hallazgo incide en lo cribado y consideración del docente en los procesos de evaluación.

Palabras Claves

Maestros. Aprendizaje. Evaluación. Dificultades escolares. Escuela primaria.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as dificuldades de aprendizagem (DA) atingem cerca de 30% a 40% das crianças nas séries escolares iniciais. Dessas, apenas de 3% a 5% apresentam transtornos específicos de aprendizagem (AFFONSO *et al.*, 2011).

Em levantamento realizado em escolas públicas da região central da cidade de São Paulo, 60,8% dos professores relataram que DA eram muito frequentes em suas salas de aula de Ensino Fundamental (EF) e Médio (FREDERICO NETO *et al.*, 2015). Estimativas mais atuais não estão disponíveis para o contexto nacional.

As DA podem ter como causas fatores cognitivos, emocionais, motivacionais e/ou ambientais, a exemplo de aspectos socioeconômicos ou pedagógicos. A aprendizagem depende de habilidades cognitivas, cujo desenvolvimento se apoia grandemente na maturação neurobiológica, a qual necessita de estimulação e de oportunidades adequadas para ocorrer de maneira satisfatória. Assim, um ambiente familiar pouco estimulador (e.g., com pouca interação sociolinguística ou sensorial) ou problemas emocionais e afetivos também podem contribuir para uma DA, uma vez que tais variáveis impactam o processo de aprendizagem (AFFONSO *et al.*, 2011; MORO; CARLESSO, 2019; PEREIRA, 2015; SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011).

DA são caracterizadas por um baixo desempenho acadêmico, oriundo de diversos fatores inter-relacionados, que se manifestam sobretudo no ambiente escolar (CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004; PRIOSTE, 2020). Podem gerar consequências como o abandono escolar, reprovação, baixo rendimento e atraso no tempo de aprendizagem, de modo que há, em muitos casos, necessidade de ajuda especializada (CAMARGO; CASTRO; SAGAZ, 2016; CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004).

A avaliação dos processos envolvidos na aquisição e das próprias habilidades acadêmicas básicas (leitura, escrita e aritmética) tem sido alvo de investigação de diversas áreas, como psicologia do desenvolvimento, psicologia cognitiva, neuropsicologia, linguística e fonoaudiologia (e.g., FERREIRA *et al.*, 2020; SEABRA; DIAS; CAPOVILLA, 2013; WEIRICH; SOUZA, 2017). O entendimento das dificuldades específicas e o conhecimento do perfil desses indivíduos são fundamentais, isso porque o bom entendimento dos processos preservados e com atrasos é o primeiro passo para uma intervenção eficaz (DIAS; SEABRA, 2019).

Dentre os diversos procedimentos empregados para a identificação de alunos com e sem DA, a literatura tem mostrado acurácia do julgamento ou indicação do professor (CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004; FEITOSA; DEL PRETTE; LOUREIRO, 2007; TEIXEIRA *et al.*, 2016). Em sala de aula, as dificuldades para aprender se apresentam com mais clareza, permitindo que os professores identifiquem – por meio de avaliações, notas e/ou julgamento – os

alunos com eventual DA (FEITOSA; DEL PRETTE; LOUREIRO, 2007). Isso não substitui uma avaliação pormenorizada do caso, mas serve como mecanismo de triagem e indicação para especialistas. Ao mesmo tempo, eleva o papel da percepção do professor e a necessidade de incluí-lo no processo de avaliação da criança com queixa de DA (CORSO; MEGGIATO, 2019).

Há evidências acerca da precisão ou confiança da indicação de DA pelo professor. Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004) compararam o desempenho de escolares do Ensino Fundamental em relação à avaliação formal e à opinião de professores. Verificaram maiores médias de desempenho escolar (leitura, escrita e aritmética) no grupo que, segundo as professoras, não apresentavam DA. Feitosa, Del Prette e Loureiro (2007) também evidenciaram que as professoras situaram abaixo da média da classe todas as crianças que tinham DA indicada por avaliação neuropsicológica. Mais recentemente, verificou-se, a partir da investigação das habilidades leitoras, metassintáticas e de compreensão oral, que os professores souberam indicar corretamente os escolares com base nas dificuldades de comunicação oral ou mediada pela escrita (TEIXEIRA *et al.*, 2016).

Em contrapartida, Stürmer e Umbelino (2020) destacam a ausência do tema DA na formação acadêmica do professor e que isso pode refletir em sua compreensão e capacidade de identificar o fenômeno. Em sua pesquisa, identificaram uma tendência de responsabilização da criança e da família pela aprendizagem e pelas dificuldades nesse processo e que, para os professores entrevistados, todos atuantes nos anos iniciais do EF, a concepção de DA associou-se à participação da família na escola e na aprendizagem do aluno e ao comportamento da criança. Apesar de esses serem fatores que interagem e que podem ter impacto na aprendizagem, é preciso destacar que a DA é um fenômeno complexo, em que variáveis cognitivas, emocionais, motivacionais e/ou ambientais participam (AFFONSO *et al.*, 2011; MORO; CARLESSO, 2019; PEREIRA, 2015; SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011).

Outro aspecto a se considerar é que a DA varia em um *continuum* de leve a grave, de modo que sua identificação pode não ser simples ou fácil e, frequentemente, está associada a alterações de comportamento (FERREIRA *et al.*, 2020). Alunos com DA podem apresentar problemas de comportamento como desobediência, irritabilidade, agitação, ansiedade, oposição, insegurança, timidez, dispersão, isolamento, brigas e destruição de objetos (FERREIRA *et al.*, 2020; FEITOSA; DEL PRETTE; LOUREIRO, 2007). Em uma subamostra de crianças com maior frequência de problemas de comportamento,

Feitosa, Del Prette e Loureiro (2007), por exemplo, também identificaram menor rendimento acadêmico. Isso sugere que a presença de problemas de comportamento pode ser uma variável que influencie o julgamento do professor. Essa inferência tem suporte no estudo de Stürmer e Umbelino (2020), em que o entendimento de DA pelo professor estava associado ao comportamento da criança.

Há, de fato, alguma sobreposição entre DA e problemas de comportamento (FERREIRA *et al.*, 2020; BORBA; MARIN, 2017, 2018; BRÄNNLUND; STRANDH; NILSSON, 2017; DIAS; SEABRA, 2020; GALLIANO *et al.*, 2019), sendo que uma hipótese seria a de que problemas de comportamento podem impactar o desempenho acadêmico (VILHENA; PAULA, 2017), trazendo relevância à consideração desses aspectos na pesquisa. Apesar da dificuldade em estabelecer a causalidade nessa relação, o que há relativamente bem estabelecido é a presença de uma associação. Por exemplo, problemas de atenção e de comportamento externalizantes se relacionaram, fraca e moderadamente, ao baixo desempenho acadêmico, representado pela média escolar em português e matemática, em amostra de adolescentes (BORBA; MARIN, 2018). Em amostra de crianças no início do EF, índices de problemas de comportamento no final do 1º ano foram preditores de desempenho em leitura e aritmética ao final do 2º ano (DIAS; SEABRA, 2020). Ainda, levantamento realizado junto ao banco de dados de um ambulatório de atenção à saúde da criança e do adolescente também identificou, em 29,6% dos casos, a presença de problemas emocionais em indivíduos com DA (SILVA; NASCIMENTO, 2020). Mais recentemente, a prevalência de problemas emocionais e de comportamento em crianças do 1º ano com DA foi estimada em mais de 61%, com base no Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), respondido por pais e professores. Houve maior prevalência de problemas de comportamento externalizantes e mais de 80% de convergência entre os respondentes na escala geral de problemas de comportamento (ROSA, 2021).

É possível que DA e problemas de comportamento apresentem uma relação recíproca. Pode-se ponderar, por exemplo, que problemas de comportamento, sobretudo externalizantes, devido ao seu impacto nas relações com colegas e professores e, subsequentemente, na motivação para aprender, poderiam conduzir a dificuldades para lidar com as demandas escolares e engajamento na tarefa, comprometendo o desempenho escolar (BORBA; MARIN, 2017). Independentemente se os problemas de comportamento acarretam as DA ou se essas são a causa dos problemas de comportamento, na prática,

ambos podem se sobrepor e os problemas de comportamento podem confundir-se com DA.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é investigar a acurácia do professor na identificação de crianças com DA, considerando a eventual coocorrência de problemas de comportamento. Compreende-se que: 1) caso haja precisão/confiança na indicação dos professores, o grupo com DA (com ou sem problemas de comportamento) terá pior desempenho em todas as medidas padronizadas de habilidades escolares/acadêmicas em relação a um grupo de desempenho típico, sem queixas escolares; 2) caso haja especificidade na indicação dos professores, o grupo com DA (com ou sem problemas de comportamento) terá pior desempenho em todas as medidas em relação ao grupo de problemas de comportamento que, por sua vez, não terá necessariamente desempenho diferente do grupo de desempenho típico.

No cenário atual do conhecimento nesta temática, a relevância e contribuições potenciais deste estudo estão em possibilitar maior compreensão acerca da precisão ou confiança da identificação de crianças com DA a partir da indicação/julgamento do professor, o que pode ser fundamental para identificação e encaminhamento precoces, ampliando possibilidades de sucesso de intervenções clínicas ou escolares. Também, o estudo investiga a capacidade dos professores de identificar crianças com DA, considerando a coocorrência de problemas de comportamento, o que é relevante nesse contexto, uma vez que questões emocionais e/ou comportamentais podem dificultar a identificação precisa de estudantes com DA e de suas necessidades educacionais. O estudo também inclui o controle de algumas variáveis, de modo aprofundar o rigor metodológico em relação às investigações anteriores (CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004; FEITOSA; DEL PRETTE; LOUREIRO, 2007; TEIXEIRA *et al.*, 2016) e inclui participantes de uma escola particular e de uma pública, ou seja, uma amostra mais representativa de crianças, de modo a ampliar sua validade externa e a possibilidade de generalização de seus achados. Os resultados poderão ser úteis para melhorar a triagem e, conseqüentemente, o encaminhamento e a intervenção precoces em crianças com DA, com repercussão em seus resultados acadêmicos e sociais.

MÉTODO

Participantes e características das escolas

Inicialmente, participaram 269 crianças (50,6% meninas), com idades entre 6 e 12 anos ($M = 8,26$; $DP = 1,55$), estudantes do 1º ao 5º ano do EF

de uma escola pública (N = 166) e de uma particular (N = 103), ambas na região metropolitana de São Paulo. Alguns estudantes preencheram os seguintes critérios de exclusão: repetência (N = 4), presença de transtornos psiquiátricos, neurológicos ou síndromes, conforme informe dos responsáveis no Questionário para Pais (N = 5) e indicador de deficiência intelectual, considerando percentil < 10 no Teste de Raven (N = 7).

Após as exclusões, a amostra final foi constituída por 253 crianças (50,2% meninas), com idades entre 6 e 12 anos (M = 8,14; DP = 1,56), estudantes do 1º ao 5º ano do EF de uma escola pública (N = 154) e de uma particular (N = 99). As crianças foram classificadas por seus professores como possuindo ou não alguma DA e possuindo ou não algum problema de comportamento, de modo que quatro grupos foram constituídos: Grupo com DA (G-DA; N = 33), Grupo com problemas de comportamento (G-PC; N = 16), Grupo com DA e problemas de comportamento (G-DA/PC; N = 37) e Grupo de desempenho típico (G-tip; N = 167), sem relato de DA ou de problemas de comportamento. A Tabela 1 apresenta a descrição das características de cada grupo. Não houve diferença entre os grupos em relação à média de idade e distribuição por tipo de escola, porém houve diferença na medida de inteligência (em que os grupos G-DA e G-DA/PC tiveram percentis inferiores em relação ao G-tip) e na distribuição de meninos e meninas nos grupos.

Tabela 1 ■ Caracterização dos participantes do estudo

	G-DA	G-PC	G-DA/PC	G-tip	p
N (f)	33	16	37	167	--
Idade (anos) M (DP)	8,15 (1,84)	8,13 (1,5)	7,68 (1,31)	8,25 (1,55)	0,259
Raven (percentil) M (DP)	58,80 (19,52)	72,44 (19,83)	64,14 (19,05)	73,98 (18,66)	< 0,001
Escola (f)					
Particular	16	8	12	63	0,417
Pública	17	8	25	104	

(continua)

Tabela 1 ■ Caracterização dos participantes do estudo (continuação)

	G-DA	G-PC	G-DA/PC	G-tip	p
Sexo (f)					
Feminino	20	6	11	90	0,023
Masculino	13	10	26	77	
Ano escolar (f)					
1	10	2	10	32	---*
2	6	6	8	38	
3	2	3	12	35	
4	6	0	4	25	
5	9	5	3	37	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Nota: (f) = frequência. Para as medidas de idade e percentil no Raven, conduziu-se Anova one way; para as medidas tipo de escola e sexo, verificou-se a distribuição a partir do χ^2 .

* Não foi possível efetuar a análise do χ^2 ou teste de Fisher devido à ocorrência de valor zero em uma célula.

Escolas e professores participantes

- Escola pública: Zona Norte de uma cidade da região metropolitana de São Paulo, reúne Creche, Educação Infantil (Emei) e EF (Emef). Dessa instituição, participaram 11 professores, sendo dois do 1º ano, dois do 2º ano, dois do 3º ano, dois do 4º ano e três do 5º ano.
- Escola privada: Zona Oeste da mesma cidade da escola pública, reúne Ensino Infantil, EF I, EF II e Ensino Médio. Dessa instituição, participaram 13 professores, sendo quatro do 1º ano, três do 2º ano, dois do 3º ano, um do 4º ano e três do 5º ano.

Instrumentos

Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras – TCLPP

Avalia o reconhecimento de palavras e as estratégias de leitura. Há 70 itens formados por uma figura e uma palavra ou pseudopalavra escrita. O

participante deve julgar a correção do par desenho-item escrito. No caso das palavras, estas podem ser regulares ou irregulares e semanticamente apropriadas à figura ou não e, no caso das pseudopalavras, pode haver semelhança visual ou fonológica à palavra apropriada. Os diferentes tipos de itens sugerem as estratégias de leitura em uso e comprometidas (ou não desenvolvidas) no leitor (DIAS *et al.*, 2015). A aplicação pode ser coletiva ou individual e dura aproximadamente 30 minutos. O instrumento possui propriedades psicométricas adequadas para avaliação de estudantes do EF 1 (SEABRA; CAPOVILLA, 2010). Utilizou-se a média do desempenho total no teste.

Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura – TCCAL

É dividido em duas etapas ou subtestes: Compreensão de Leitura (CL) e Compreensão Auditiva (CA), dessa forma, avaliando a compreensão linguística de forma abrangente. Cada subteste contém 40 itens de teste. Em CL, a cada item a criança deverá ler uma sentença e escolher, entre cinco figuras alternativas, aquela que corresponde à sentença lida. Em CA, o aplicador faz a leitura das sentenças, a cada item, e a criança deverá escolher entre as cinco figuras qual se ajusta à sentença ouvida (CAPOVILLA; SEABRA, 2013). A aplicação pode ser coletiva ou individual, com duração aproximada de 30 minutos para CL e 20 minutos para CA, sendo que o tempo entre a aplicação de cada parte do TCCAL deve ser de uma semana. Há evidências de validade e fidedignidade, bem como dados normativos para crianças do EF I (SEABRA; DIAS; CAPOVILLA, 2013). Utilizou-se o total de acertos em cada parte do teste.

Prova de escrita sob ditado – PED – versão reduzida

A PED avalia a escrita, especificamente a codificação gráfica ou ortografia. É uma tarefa de ditado de itens isolados, sendo composta por 12 pseudopalavras e 24 palavras, essas últimas sendo itens regulares ou irregulares, de alta ou baixa frequência na língua. Durante a aplicação, o aplicador pronuncia cada item em voz alta e o examinando deve escrevê-la (SEABRA; CAPOVILLA, 2013). A aplicação pode ser coletiva ou individual e dura aproximadamente 30 minutos. Há evidências de validade e fidedignidade, bem como dados normativos para estudantes do EF 1 (SEABRA; DIAS; CAPOVILLA, 2013). Utilizou-se como escore o número total de erros cometidos.

Prova de Aritmética – PA

Tem como objetivo avaliar competências aritméticas (SEABRA; MONTIEL; CAPOVILLA, 2013), por meio de 60 itens que se agrupam em dois domínios: o processamento numérico, que envolve a compreensão e o conhecimento de números e símbolos, leitura, escrita e contagem; e o cálculo, relacionado ao processamento dos símbolos matemáticos e à execução das operações aritméticas. A aplicação pode ser coletiva ou individual e dura aproximadamente 40 minutos. Apresenta evidências de validade e normatização para estudantes do EF I (SEABRA; DIAS; CAPOVILLA, 2013). Utilizaram-se as pontuações em Processamento Numérico (PN), Cálculo e Total.

Matrizes Progressivas Coloridas de Raven – Escala especial

Utilizado para avaliação do funcionamento intelectual, mais especificamente da inteligência fluida. Os 36 itens do teste são apresentados sob a forma de matrizes, faltando uma parte. O indivíduo deve escolher, entre as alternativas apresentadas, aquela que completa a matriz corretamente. Destinado a crianças de 5 anos a 11 anos. O total de acertos é convertido em percentil, de acordo com a idade do participante. A aplicação pode ser coletiva ou individual e dura aproximadamente 30 minutos (PAULA *et al.*, 2018). Neste estudo, foi utilizado para identificar crianças com indicadores de rebaixamento intelectual, justificando sua exclusão. Ainda, o percentil no instrumento foi utilizado como covariante nas análises estatísticas.

Questionário de Identificação para Pais – QP

Composto por questões direcionadas à saúde e ao desenvolvimento da criança. Foi utilizado com o intuito de identificar qualquer quadro sindrômico, neurológico ou psiquiátrico que a criança possa apresentar e que se inclua nos critérios de exclusão do estudo. Integrou o QP a Escala de classificação de nível socioeconômico da Abep (ABEP, 2018). O tempo de resposta é de aproximadamente 8-10 minutos. Essas informações colaboraram para a caracterização da amostra.

Questionário para Professores – QPROF

Composto por questões direcionadas à presença de DA e problemas de comportamento de cada aluno. Foi utilizado com o intuito de identificar tais

queixas segundo a percepção do professor. O tempo de resposta é de aproximadamente 8-10 minutos.

Procedimento

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE 54755716.8.1001.5425). Após aceite das instituições participantes, houve uma reunião com os pais e/ou responsáveis pelas crianças para apresentação dos objetivos do estudo e das informações relacionadas aos aspectos éticos. Aqueles que aceitaram a participação de seus filhos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na mesma reunião, foi solicitado aos pais o preenchimento do QP. Para os pais que não estavam presentes na reunião, o TCLE e o QP foram enviados, com a carta de apresentação da pesquisa, pela criança.

A avaliação das crianças ocorreu nas próprias escolas (antes das medidas sanitárias decorrentes da pandemia causada pelo SARS-CoV-2), durante período escolar regular e em uma sala disponibilizada pelas instituições. As avaliações do 2º ao 5º ano foram coletivas, divididas em seis sessões: 1 – TCLPP; 2 – TCCAL-CL; 3 – PED; 4 – TCCAL-CA; 5 – PA; 6 – Raven (este, em grupos de quatro crianças). As avaliações dos 1ºs anos foram divididas em cinco sessões, sendo: 1 – TCLPP; 2 – PED; 3 – TCCAL-CA (realizadas coletivamente); 4 – PA; e 5 – Raven (aplicados individualmente). O subteste de Compreensão de Leitura – TCCAL não foi aplicado ao 1º ano, pois os alunos, em sua maioria, ainda não estavam alfabetizados e tiveram dificuldades com essa tarefa. A duração das sessões de aplicação variou de acordo com o ano escolar das crianças, tendo aproximadamente 30 minutos. Durante o período de coleta, foi solicitado aos professores o preenchimento, referente a cada criança participante de sua turma, do Questionário para Professores.

Análise de dados

Inicialmente, a adequação dos dados à distribuição normal foi verificada por meio do Teste de Kolmogorov-Smirnov. Como a maioria das variáveis não se adequou à distribuição normal, a análise inferencial subsequente foi realizada utilizando-se procedimentos de *bootstrapping* (1000 reamostragens; 95% IC BCa), de modo a possibilitar a correção de desvios de normalidade da distribuição da amostra, assim como de diferenças entre os tamanhos dos grupos (HAUKOOS; LEWIS, 2005). Verificou-se também a presença de *missings* no banco de dados. Dessa forma, antes de seguir para as análises principais, foi

realizado procedimento de imputação por maximização esperada. Constatou-se que os *missings* eram completamente aleatórios ($x^2 = 0,490$, $gl = 85$, $p = 1,000$), de modo que a imputação pôde ser realizada. Os casos imputados (*missings*) variaram de 1,2% a 20% nas medidas de leitura, escrita e matemática, porcentagem considerada aceitável e segura (RODRIGUES, 2016).

Foi realizada uma Análise Multivariada de Variância (MANOVA), tendo os desempenhos nas medidas de leitura, escrita e matemática como variáveis dependentes e o grupo (G-DA x G-PC x G-DA/PC x G-tip) como fator. Utilizou-se o percentil no Teste de Raven como covariante. Análises de tamanho de efeito foram realizadas, utilizando-se o *eta partial squared* (η^2). Para interpretação do η^2 , utilizou-se Cohen (1988): 0,02 (pequeno); 0,13 (médio); e 0,26 (grande).

RESULTADOS

Foi realizada uma MANOVA para investigar se haveria diferenças no desempenho em leitura, escrita e aritmética em função da classificação atribuída pelos professores em relação a aprendizagem e comportamento. Houve efeito significativo da covariante “percentil – Teste de Raven” sobre todas as medidas. A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas de todos os grupos e as inferências obtidas a partir da comparação entre grupos.

Tabela 2 | Estatísticas descritivas e inferenciais do efeito de grupo sobre desempenhos nas medidas de leitura, escrita e matemática

	Grupo	M	DP	F(3,248)	p	η^2	Post-hoc de Bonferroni
TCLPP	G-DA	0,71	0,14	18,397	0,000	0,182	G-DA = G-DA/PC < G-PC = G-tip
	G-DA/PC	0,69	0,16				
	G-PC	0,86	0,11				
	G-tip	0,84	0,11				
PED_total (erros)	G-DA	105,33	62,70	24,181	0,000	0,226	G-DA = G-DA/PC < G-PC = G-tip
	G-DA/PC	111,36	73,42				
	G-PC	41,31	41,78				
	G-tip	39,37	44,65				

(continua)

Tabela 2 | Estatísticas descritivas e inferenciais do efeito de grupo sobre desempenhos nas medidas de leitura, escrita e matemática (continuação)

	Grupo	M	DP	F(3,248)	p	η^2	Post-hoc de Bonferroni
TCCAL_CL	G-DA	18,82	11,85	18,468	0,000	0,183	G-DA = G-DA/PC < G-tip G-DA < G-PC = G-tip G-DA/PC = G-PC
	G-DA/PC	19,86	13,38				
	G-PC	29,38	11,86				
	G-tip	32,79	10,17				
TCCAL_CA	G-DA	35,89	4,46	3,813	0,011	0,044	---
	G-DA/PC	36,18	3,22				
	G-PC	35,93	8,91				
	G-tip	38,08	2,91				
PA_PN	G-DA	9,03	3,32	11,740	0,000	0,124	G-DA = G-DA/PC < G-tip G-DA/PC < GC = G-tip
	G-DA/PC	8,83	3,46				
	G-PC	11,63	2,94				
	G-tip	11,76	2,73				
PA_Cálculo	G-DA	9,95	9,91	4,929	0,002	0,056	G-DA/PC < G-tip
	G-DA/PC	9,37	10,26				
	G-PC	16,25	12,16				
	G-tip	16,33	9,91				
PA_Total	G-DA	22,80	15,23	8,085	0,000	0,089	G-DA = G-DA/PC < G-tip GC = G-tip
	G-DA/PC	20,87	15,13				
	G-PC	34,06	18,05				
	G-tip	34,35	14,97				

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Nota: Covariante: percentil no Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.

G-DA: Grupo com DA; G-PC: Grupo com problemas de comportamento; G-DA/PC: Grupo com DA e problemas de comportamento; G-tip: Grupo com desempenho típico.

Mesmo com o controle da covariante, efeito de grupo foi observado sobre todos os desempenhos nas medidas de leitura, escrita e aritmética. Os

tamanhos de efeito variaram de médios a grandes. As análises *post hoc* de Bonferroni revelaram um padrão em que os grupos com DA (G-DA e G-DA/PC) não se diferenciaram entre si, porém tiveram pior desempenho em relação ao grupo com problemas de comportamento (G-PC) e ao grupo com desenvolvimento típico (G-tip) nos escores do TCLPP e do PED. Em nenhum desses índices houve diferença entre G-PC e G-tip, sugerindo que a discriminação foi específica em relação à presença de DA, independentemente da coocorrência de problemas de comportamento.

No subteste CL do TCCAL, esse mesmo padrão foi observado, ou seja, os grupos com DA foram equivalentes e apresentaram pior desempenho em relação ao G-tip. Acrescido a isso, o G-DA também apresentou menor desempenho do que o G-PC. Apesar da diferença significativa entre os grupos na medida de compreensão auditiva do TCCAL, a análise de comparação de pares não identificou as diferenças entre grupos.

Para a PA, em processamento numérico, os grupos com DA também não se diferenciaram entre si e ambos apresentaram desempenho inferior ao G-tip. O G-DA/PC desempenhou abaixo do G-PC e este último não se diferenciou do G-tip. No índice de cálculo, o teste de *post hoc* revelou diferença apenas entre os dois grupos extremos, G-DA/PC e G-tip, com o último tendo melhores resultados. No índice total da PA, novamente G-DA e G-DA/PC foram equivalentes e desempenharam aquém em relação ao G-tip. Não houve diferença estatisticamente significativa entre G-PC e G-tip.

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo investigar a acurácia da identificação de crianças com DA a partir da indicação de seus professores. Associado a isso, e ampliando os estudos já conduzidos sobre o tema, considerou também a indicação de eventual ocorrência ou coocorrência de problemas de comportamento. Tal aspecto foi considerado relevante tendo-se em vista a associação entre DA e problemas de comportamento relatada na literatura (BORBA; MARIN, 2017, 2018; BRÄNNLUND; STRANDH; NILSSON, 2017; DIAS; SEABRA, 2020; FERREIRA *et al.*, 2020; ROSA, 2021; SILVA; NASCIMENTO, 2020). Dessa forma, os resultados podem colaborar para verificar se a variável problemas de comportamento pode ser um aspecto de confusão no julgamento dos professores (STÜRMER; UMBELINO, 2020).

Os resultados mostraram um padrão no qual os grupos com DA, independentemente da indicação de coocorrência de problemas de comportamento,

tendem a não se diferenciar entre si. De forma semelhante, o grupo com problemas de comportamento tendeu a ter desempenho semelhante ao grupo com desempenho típico e, de forma geral, os grupos com DA tiveram desempenhos inferiores nas tarefas de leitura, escrita e aritmética em relação ao grupo de desempenho típico (CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004; FEITOSA; DEL PRETTE; LOUREIRO, 2007; TEIXEIRA *et al.*, 2016). Em alguns casos (na compreensão de leitura - CL, cálculo e escore total na PA), o grupo com problemas de comportamento assumiu uma posição intermediária, não se diferenciando dos grupos com DA, sobretudo do grupo G-DA/PC, porém também não se diferenciando do grupo de desempenho típico.

Esses resultados sugerem que, de fato, a indicação dos professores de crianças com DA parece ser relativamente confiável, uma vez que a análise realizada foi capaz de discriminar os grupos formados com base nessa indicação em termos de seu desempenho em todas as medidas padronizadas de habilidades acadêmicas. Esse achado corrobora estudos prévios (CAPELLINI, TONELOTTO; CIASCA, 2004; FEITOSA; DEL PRETTE; LOUREIRO, 2007; TEIXEIRA *et al.*, 2016) e os fortalece, com base em um método mais rigoroso, que adotou maior controle de variáveis, com exclusão de casos conhecidos de condições que afetam a aprendizagem, além da covariação da medida de raciocínio. Nesse sentido, uma das hipóteses deste estudo, de que, caso houvesse precisão na indicação dos professores, o grupo com DA (com ou sem problemas de comportamento) teria pior desempenho nas medidas de habilidades acadêmicas em relação ao grupo de desempenho típico, foi corroborada.

Stürmer e Umbelino (2020) destacaram a ausência do tema DA na formação do professor, o que poderia impactar, neste estudo, sua capacidade de identificar crianças com DA, sobretudo, na presença da coocorrência com problemas de comportamento. Apesar de variáveis individuais do professor não terem sido controladas nessa investigação e da preocupação levantada pelos autores mencionados com relação à formação acadêmica do professor, o achado sugere o papel fundamental do professor na triagem da criança com suspeita de DA. Ponderando as potenciais implicações práticas deste achado, sobretudo em um cenário em que gestores se preocupem com o treinamento e a formação de professores e quando esses possuem conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e educação baseada em evidência (ORSATI *et al.*, 2015), sua experiência torna-se ferramenta fundamental à triagem e identificação da criança com DA, permitindo seu encaminhamento precoce para avaliação e intervenções clínicas e/ou escolares, minimizando custos sociais e

personais associados à DA, como reprovações e abandono escolar, por exemplo (CAMARGO; CASTRO; SAGAZ, 2016; CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004).

Ainda que neste estudo a análise conduzida não se preste a quantificar exatamente qual a precisão da indicação do professor, é importante destacar que houve convergência dos achados na discriminação dos grupos com base em diferentes medidas, mesmo com controle da habilidade mais geral de raciocínio (percentil no Teste de Raven) como covariante. Esse aspecto reforça o papel da percepção do professor e a necessidade de incluí-lo no processo de avaliação quando há suspeita de DA (CORSO; MEGGIATO, 2019). Cabe pontuar, porém, que as comparações nas medidas de leitura e escrita tiveram os maiores tamanhos de efeito, o que pode sugerir algum viés, em termos da consideração dos desempenhos nessas habilidades, para indicação de DA. Isso pode associar-se ao recorte amostral, com foco na primeira etapa do EF, em que há grande ênfase sobre alfabetização e aquisição de leitura e escrita (BRASIL, 2017). De fato, embora não fosse item obrigatório, alguns professores justificaram sua indicação da presença de DA e descritores como *dificuldades na alfabetização*, *dificuldades na leitura/escrita* estiveram entre os mais frequentes.

Outra hipótese do estudo foi de que, em caso de especificidade na indicação dos professores, o grupo com DA (com ou sem problemas de comportamento) teria pior desempenho em relação ao grupo de problemas de comportamento, que, por sua vez, não seria necessariamente diferenciado do grupo de desempenho típico (ou seja, os professores seriam capazes de separar DA de problemas de comportamento). De fato, o grupo com indicação apenas de problemas de comportamento não se diferenciou do grupo de desempenho típico em nenhuma medida. Em relação aos grupos com DA, desempenhou melhor que esses nas medidas de reconhecimento de palavras e escrita e, em compreensão de leitura, não se diferenciou dos grupos com ambas as indicações, problemas de comportamento e DA (que ocupou uma posição intermediária entre G-DA e G-PC).

Já na Prova de Aritmética houve uma delimitação menos clara dos desempenhos do grupo de problemas de comportamento, que tendeu, ainda que as estatísticas descritivas mostrem melhor desempenho, a sobrepor-se aos grupos de DA. Assim, houve evidência a favor de alguma especificidade da indicação dos professores, sobretudo quando consideradas as medidas de leitura (especialmente reconhecimento de palavras) e escrita. Novamente, a

hipótese é de que esses aspectos tenham tido maior relevância na análise e indicação das professoras acerca da presença de DA e isso impactou a comparação de grupos. Ainda, há de se destacar o menor número de crianças (N = 16; 6,32% da amostra) no grupo com problemas de comportamento, de modo que replicações são necessárias para maior segurança desses achados.

Diante dos resultados encontrados, este estudo traz evidências de que as professoras são agentes importantes na identificação, relativamente confiável, de crianças com DA, não se deixando confundir pela ocorrência, sobreposta ou não, de problemas de comportamento. O achado dá subsídio à percepção do professor enquanto ferramenta de triagem e à consideração desse profissional para levantamento de informações no processo de avaliação psicológica, neuropsicológica ou psicopedagógica da criança com queixa de DA (CORSO; MEGGIATO, 2019; DIAS; SEABRA, 2019). Em suma, o achado dá subsídio a evidências da validade da indicação do professor para possível DA.

Cabe destacar as limitações e fragilidades do estudo. Entre elas, o uso de uma amostra de conveniência e a participação de apenas duas escolas, em apenas uma cidade brasileira. Além disso, a quantidade de crianças foi relativamente pequena, o que pode ter influenciado alguns resultados. Outros pontos a destacar referem-se à ausência de controle de algumas variáveis ou mesmo de informação acerca delas, como a formação dos professores participantes, seu tempo de trabalho/experiência no nível escolar alvo da investigação e tempo total de dedicação à docência, para citar alguns. É relevante pontuar essas fragilidades para que estudos futuros tentem incluí-las e, assim, haver maior controle e rigor metodológico.

Por fim, apesar de não diretamente associados ao objetivo do estudo, os achados também proveram algumas outras informações relevantes. Do montante de 253 participantes, 27,67% tiveram indicação de DA (com ou sem problemas de comportamento), resultado próximo à estimativa de 30% a 40% observado em crianças nas primeiras séries escolares em 2011. Na ausência de dados atuais de prevalência nacional de DA, esses dados atualizam estimativas anteriores (AFFONSO *et al.*, 2011; FREDERICO NETO *et al.*, 2015). Cabe destacar, porém, que essa porcentagem corresponde à nossa amostra final, com eliminação de crianças com indicadores de deficiência intelectual, repetência e outros quadros (neurológicos, síndrômicos, psiquiátricos) que preencheram os critérios de exclusão e que, certamente, elevariam essa porcentagem. Ainda, considerando as indicações de DA, houve coocorrência de problemas de comportamento em 52,86% desses casos, corroborando a associação já

relatada na literatura (BORBA; MARIN, 2017, 2018; BRÄNNLUND; STRANDH; NILSSON, 2017; DIAS; SEABRA, 2020; FEITOSA; DEL PRETTE; LOUREIRO, 2007; FERREIRA *et al.*, 2020; ROSA, 2021). Rosa (2021), por exemplo, encontrou prevalência de cerca de 61% de problemas emocionais e de comportamento em crianças do 1º ano com DA. Por fim, um dado que merece ser tomado com atenção é que 1/3 dos participantes, em uma amostra já selecionada a partir da aplicação de critérios de exclusão, recebeu alguma indicação de DA, problemas de comportamento ou ambas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo corrobora a confiança e demonstra razoável especificidade da indicação/julgamento do professor acerca de DA e problemas de comportamento de suas crianças. O achado encoraja o desenvolvimento e uso de protocolos de triagem para avaliação de queixas associadas à aprendizagem e comportamento com base na percepção de professores. Além disso, ponto importante para estudos psicométricos de instrumentos de mensuração de habilidades acadêmicas, o achado dá suporte para uso da indicação de professores em pesquisas – como critério externo – para investigação de evidências de validade de instrumentos. Compreende-se que, se o professor é capaz de identificar com relativa acurácia crianças com possível DA em sua sala de aula, processos de triagem, encaminhamento e intervenção precoces podem ser otimizados, com consequências nas trajetórias acadêmicas e mesmo sociais dessas crianças. Esse aspecto toma ainda maior relevância em realidades, como a brasileira, em que escolas ainda não dispõem de profissionais de psicologia ou psicopedagogia.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, M. J. C. O. *et al.* Avaliação de escrita na dislexia do desenvolvimento: tipos de erros ortográficos em prova de nomeação de figuras por escrita. *Revista Cefac*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 628-635, 29 out. 2011. DOI 10.1590/s1516-18462010005000117
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. *Alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 16/04/2018*. 2018. Disponível em: http://www.abep.org/criterioBr/01_ccceb_2018.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BORBA, B. M. R.; MARIN, A. H. Contribuição dos indicadores de problemas emocionais e de comportamento para o rendimento escolar. *Revista Colombiana de Psicología*, Bogotá, v. 26, n. 2, p. 283-294, 1º jul. 2017. DOI 10.15446/rcp.v26n2.59813

BORBA, B. M. R.; MARIN, A. H. Problemas emocionais e de comportamento e rendimento escolar em adolescentes. *Psico*, Porto Alegre, v. 49, n. 4, p. 348-357, 30 jan. 2018. DOI 10.15448/1980-8623.2018.4.26941

BRÄNNLUND, A.; STRANDH, M.; NILSSON, K. Mental-health and educational achievement: the link between poor mental-health and upper secondary school completion and grades. *Journal Of Mental Health*, v. 26, n. 4, p. 318-325, 7 mar. 2017. DOI 10.1080/09638237.2017.1294739

BRASIL. Lei nº 13.415, de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4. Acesso em: 23 jul. 2019.

CAMARGO, C. S.; CASTRO, K. de O. M.; SAGAZ, V. R. *O papel do psicólogo escolar frente aos alunos com dificuldades de aprendizagem na ótica dos pais e professores*. 2016. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade Sant’ana, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/93>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. de F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, ago. 2004. DOI 10.1590/s0103-166x2004000200006

CAPOVILLA, F. C.; SEABRA, A. G. Teste contrastivo de compreensão auditiva e de leitura. In: SEABRA, A.; DIAS, N. (Org.). *Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética*. São Paulo: Memnon, 2013. v. 3, p. 22-44.

COHEN, J. Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, v. 12, n. 4, p. 425-434, 1988. DOI 10.1177/014662168801200410

CORSO, L. V.; MEGGIATO, A. O. Quem são os alunos encaminhados para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem? *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 36, n. 109, p. 57-72, jan./abr. 2019.

DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M.; SEABRA, A. G. Desenvolvimento e interação entre desempenho escolar, reconhecimento de palavras e compreensão auditiva e de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 28, n. 2, p. 404-415, 2015. DOI 10.1590/1678-7153.201528221

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Avaliação neuropsicológica e seu papel no direcionamento da intervenção. In: CARDOSO, C. de O.; DIAS, N. M. (org.). *Intervenção neuropsicológica infantil: da estimulação precoce-preventiva à reabilitação*. São Paulo: Pearson, 2019. p. 29-70.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Mental health, cognition and academic performance in the 1st year of Elementary Education. *Psico-USF*, v. 25, n. 3, p. 467-479, set. 2020. DOI 10.1590/1413-82712020250306

FEITOSA, F. B.; DEL PRETTE, Z. A. P.; LOUREIRO, S. R. Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldade de aprendizagem. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, p. 237-247, 2007.

FERREIRA, P. *et al.* Avaliação neuropsicológica em escolares do EF e do Ensino Médio: instrumentos de exames de funções cognitivas e de leitura, escrita e aritmética. In: FONSECA, R. P.; SEABRA, A. G.; MIRANDA, M. C. (org.). *Neuropsicologia escolar*. São Paulo: Pearson, 2020. p. 255-300.

FREDERICO NETO, F. *et al.* Dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental e médio: a percepção de professores de sete escolas públicas de São Paulo-SP. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 26-37, 2015.

GALLIANO, L. *et al.* Avaliação psicológica e problemas de aprendizagem: influência de aspectos emocionais e comportamentais no baixo rendimento escolar. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO, 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: CONTEXTOS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO, LINGUAGENS S DESAFIOS, 1., 2019, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/apresentacao.php>. Acesso em: 13 jun. 2023.

HAUKOOS, J.; LEWIS, R. J. *Advanced Statistics*: bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine*, v. 12, n. 4, p. 360-365, 1º abr. 2005. DOI 10.1197/j.aem.2004.11.018

MORO, L. G. B.; CARLESSO, J. P. P. Dificuldades e distúrbios de aprendizagem: nos primeiros anos de escolarização. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 5, p. 1-8, 2019.

ORSATI, F. T. *et al.* *Práticas para a sala de aula baseadas em evidências*. São Paulo: Memnon, 2015.

PAULA, J. J. *et al.* *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, escala especial*. São Paulo: Pearson, 2018.

PEREIRA, F. O. Especificidades do rendimento, aptidão e motivação escolares em alunos com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 3, p. 525-536, dez. 2015. DOI 10.1590/2175-3539/2015/0193889

PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020. DOI 10.1590/S1678-4634202046220336

RODRIGUES, N. V. *Imputação múltipla utilizando o software SPSS*. 2016. Monografia (Graduação em Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158042>. Acesso em: 20 ago. 2021.

ROSA, A. P. *Prevalência de problemas emocionais e comportamentais em crianças do primeiro ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem de acordo com a avaliação de professores e responsáveis*. 2021. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2021. DOI 10.11606/D.22.2021.tde-24082021-135844

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. *Teste de competência de leitura de palavras e pseudo-palavras (TCLPP)*. São Paulo: Memnon, 2010.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. Prova de escrita sob ditado – versão Reduzida. In: SEABRA, A.; DIAS, N.; CAPOVILLA, F. (org.). *Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética*. São Paulo: Memnon, 2013. v. 3, p. 54-69.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. *Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética*. São Paulo: Memnon, 2013. v. 3.

SEABRA, A. G.; MONTIEL, J.; CAPOVILLA, F. C. Prova de aritmética. In: SEABRA, A.; DIAS, N.; CAPOVILLA, F. (org.). *Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética*. São Paulo: Memnon, 2013. v. 3, p. 97-104.

SILVA, I. M.; NASCIMENTO, L. A. *Principais preditores biopsicossociais associados à dificuldade de aprendizagem em crianças e adolescentes: uma análise de casos e controles*. 2020. Monografia (Graduação em Medicina) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/9291>. Acesso em: 2 ago. 2020.

SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 78-87, jan./fev. 2011. DOI 10.1590/s0104-42302011000100021

STÜRMER, P. A.; UMBELINO, J. D. Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: por que as crianças não aprendem? *Perspectiva*, v. 38, n. 1, p. 1-23, 2020.

TEIXEIRA, B. S. *et al.* Compreensão oral e leitora e consciência sintática nas alterações de leitura e escrita. *Revista Cefac*, São Paulo, v. 18, n. 6, p. 1370-1378, nov./dez. 2016. DOI 10.1590/1982-021620161862216

VILHENA, K.; DE PAULA, C. S. Problemas de conduta: prevalência, fatores de risco/proteção; impacto na vida escolar adulta. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 39-52, jun. 2017.

WEIRICH, H. C.; SOUZA, A. C. de. Instrumentos de avaliação de leitura em fase inicial: habilidades e processos envolvidos. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 20, n. 1, p. 110-135, 2017.