



Análise da produção de narrativa escrita de escolares do ensino fundamental

Analysis of written narratives produced by Elementary School students

Evaluación de la producción de la narrativa escrita de alumnos de la primaria

Maria Thereza Mazorra dos Santos*

Debora Maria Befi-Lopes*

Resumo

Objetivo: Analisar e caracterizar a narrativa escrita por meio de protocolo elaborado para este estudo. **Método:** Participaram 82 alunos de 4º ano do Ensino Fundamental (EF) de escolas públicas e privadas da região Oeste da Grande São Paulo, faixa etária de 9,0 a 10,2 anos de idade. A redação foi escrita a partir de estímulo visual e analisada pelo Protocolo de Análise de Redação, que consiste de três categorias de análise: Convenções Contextuais, Linguagem Contextual e Elaboração da História. Em todas as categorias, os critérios analisados recebiam uma pontuação que variou de 0 a 3. Foi realizada análise estatística descritiva da pontuação obtida nos critérios de análise. Para formar grupos homogêneos de indivíduos, utilizamos a técnica de Análise de Agrupamentos. O nível de significância para todas as análises inferenciais foi de $p=0,05$. **Resultados:** A pontuação média encontrada em Convenções Contextuais foi 5,0; em Linguagem Contextual foi 21,2 e em Elaboração da História foi 11,2. **Conclusão:** Os resultados obtidos nas três categorias de análise indicam que, apesar de não dominarem todo o esquema de narrativa escrita, a maioria dos alunos de 4º ano do EF apresentou um conhecimento linguístico que lhes permitiu transmitir ideias originais em forma de histórias. O protocolo se mostrou uma ferramenta prática para avaliação minuciosa dos aspectos envolvidos na elaboração da redação. A análise por agrupamentos permitiu verificar quantitativa e qualitativamente a capacidade de geração de texto de crianças de 4º ano do EF auxiliando a compreensão das variações individuais no desenvolvimento de escrita de textos.

Palavras-chave: Estudos de Linguagem; Testes de Linguagem; Escrita Manual; Redação; Educação e Aprendizagem.

Abstract

Objective: To analyze and characterize the written narrative production of Elementary School students using a specific protocol developed for this study. Methods: Participants were 82 fourth grade-students with ages between 9.0 and 10.2 years, from public and private elementary schools (ES) in the western region of São Paulo, Brazil. The essay was written based on a visual stimulus and analyzed according to

*Universidade de São Paulo – USP – São Paulo-SP - Brasil.

Contribuição dos autores: MTMS responsável pela coleta de dados, tabulação e análise dos resultados, discussão das implicações e escrita do artigo baseado em sua tese de doutorado; DMBL responsável pela revisão crítica e escrita do artigo, além de orientadora da tese de doutorado que deu origem ao presente estudo.

E-mail para correspondência: Maria Thereza Mazorra Santos - tetemazorra@gmail.com

Recebido: 15/02/2016 Aprovado: 24/05/2016



the Written Essay Analysis Protocol, which includes three categories of analysis: Contextual Conventions, Contextual Language, and Story Development. In all categories, the analyzed criteria received a score ranging from 0 to 3. A descriptive statistical analysis was performed, and the Cluster Analysis technique was used to form homogeneous groups of individuals. The significance level for all inferential analysis was set at $p=0.05$. Results: The mean score for Contextual Conventions was 5.0; for Contextual Language was 21.2, and for Story Development, 11.2. Conclusion: The results obtained in the three categories of analysis indicate that, even though these children have not completely mastered the narrative writing scheme, most 4th grade students presented linguistic knowledge that allowed them to communicate original ideas in the form of stories. The protocol proved to be a practical tool for thorough assessment of the aspects involved in the writing process. The analysis by groups has shown, quantitatively and qualitatively, the text generation capacity of 4th graders, supporting the understanding of individual variations in the development of written texts.

Keywords: Language Arts; Language Tests; Handwriting; Writing, Education and Learning.

Resumen

Objetivo: Analizar y caracterizar la narrativa escrita por un protocolo elaborado para esta investigación. Métodos: Los participantes fueron 82 estudiantes de 4º grado de la Primaria de las escuelas públicas y privadas de la región occidental de Sao Paulo, con edades entre 9,0 a 10,2 años. El texto fue escrito a partir de estímulo visual y analizado por el Protocolo de Análisis de Redacción, que consta de tres categorías de análisis: Convenciones Contextuales, Lenguaje Contextual y Elaboración de la Historia. En todas las categorías, los criterios analizados recibieron una puntuación que varió de 0 a 3. Se realizó un análisis estadístico descriptivo de las puntuaciones obtenidas en los criterios de análisis. Para formar grupos homogéneos de individuos, se utilizó la técnica de Análisis de Agrupamientos. El nivel de significancia para todos los análisis inferenciales se fijó en $p = 0,05$. Resultados: El promedio de puntuación que se encontró en Convención Contextuales fue de 5,0; en Lenguaje Contextual fue de 21,2 y en Elaboración de la Historia fue de 11,2. Conclusión: Los resultados obtenidos en las tres categorías de análisis indican que, aunque no dominan todo el esquema de la escritura narrativa, la mayoría de los estudiantes de cuarto año presento un conocimiento lingüístico que les permitía transmitir ideas originales en forma de historias. El protocolo ha demostrado ser una herramienta práctica para la evaluación minuciosa de los aspectos implicados en la elaboración de la historia. El análisis por agrupamiento ha demostrado cuantitativa y cualitativamente la capacidad de generar textos de los niños de cuarto año, ayudando a la comprensión de las variaciones individuales en el desarrollo de la narrativa escrita.

Palabras clave: Estudios del Lenguaje; Pruebas del Lenguaje; Escritura Manual; Escritura; Educación e Aprendizaje.

Introdução

A escrita serve a uma variedade de objetivos cognitivos e de comunicação, por isso se dá em diversas formas linguísticas de acordo com esses objetivos, exigindo do escritor a coordenação de complexos processos mentais superiores, como alto nível de abstração, elaboração e reflexão consciente, assim como de autorregulação.

Para representar e transmitir seus pensamentos e ideias por meio da linguagem escrita, o escritor emprega quatro processos de escrita: planejamento, organização, geração e revisão. Esses quatro processos são dirigidos pelas funções executivas e autorreguladoras, e, ainda, são sustentados e delimitados pelas variáveis das fundações da escrita,

que por sua vez são conceitualizadas dentro de quatro domínios funcionais: cognitivo-linguístico, sociorretórico, produção do texto e crenças e atitudes¹. A geração do texto pode ser, ou não, gramaticalmente correta, bem organizada, coerente ou coesa, já que reflete a formulação automática das ideias do escritor em linguagem escrita. Quando a letra cursiva já está automatizada para a maioria das crianças a partir do 3º ano, os textos se tornam mais longos. Com a idade, a extensão e a qualidade do texto passam a ser altamente relacionados²⁻⁴. Há evidências de uma variação tanto inter como intraindivíduos na capacidade de geração de textos por crianças normais. Os autores atestam que as crianças possuem diferentes níveis de capacidade

em usar a linguagem escrita por meio da palavra, sentença ou texto, de modo que o desempenho no nível da palavra não prediz como será o desempenho em nível da sentença e do parágrafo, e também, que o desempenho em nível da sentença não prevê o desempenho no nível do parágrafo⁵.

Os comportamentos deliberados e intencionais devem ser planejados, organizados e monitorados, para tanto o indivíduo se utiliza de processos atencionais, inibidores, de manutenção do aparato cognitivo e de memória operacional. A linguagem desempenha um papel central na direção dos processos de planejamento, organização e auto-monitoramento⁶. Portanto, as funções executivas estão intimamente entrelaçadas aos processos de linguagem. A produção escrita é influenciada pelas crenças e atitudes, que se relacionam com a autoeficácia, com os aspectos afetivoemocionais e com os objetivos do escritor. Como a escrita é um ato comunicativo, os escritores produzem texto com um propósito: causar um efeito no leitor, persuadir, informar, explicar, ou ainda, escrever de uma forma mais literária, usando um vocabulário interessante e variando a estrutura das sentenças. Os escritores menos proficientes não estabelecem objetivos gerais para seu texto, de forma que, assim que resgatam a informação da memória, escrevem-na da forma que elas se apresentam, quase sem nenhuma influência de processos metacognitivos¹.

Na elaboração escrita, a memória operacional está vinculada à manutenção das informações resgatadas da memória de longo prazo até que o escritor as tenha transcrito para o papel, mas está também envolvida em todos os processos de escrita, já que coordena os processos automáticos (escrita cursiva) e não automáticos de escrita (metalinguísticos e metacognitivos). Além do que, sua capacidade e tempo de armazenamento são limitados, fazendo com que todos esses processos de escrita concorram simultaneamente por seus recursos. As crianças menores são mais afetadas por essas limitações da memória operacional, por isso estão mais sujeitas a perder a coesão em relação ao tópico⁷.

Nas séries iniciais da escolaridade, os alunos escrevem refletindo sua fala. A sintaxe é caracterizada por orações simples, organizadas de modo linear e o vocabulário é o comumente usado na linguagem oral, refletindo também no uso da pontuação. O domínio da pontuação ocorre mais tardiamente no processo de aprendizado da escrita⁸. No entanto, mesmo no processo de aprendizagem

do uso da pontuação, quando as crianças ainda não dominam todas as suas regras, elas as usam com uma função textual precisa⁹. Ao redor da 5^o ano, pode-se observar o uso de orações organizadas de modo hierárquico, quando a sintaxe na escrita começa a se diferenciar da fala e adquirir um estilo mais formal ou literário^{1,4}.

Para se escrever com significado é necessário que se alcance o domínio do código gráfico, o que implica na aquisição e desenvolvimento de três capacidades relacionadas aos componentes convencionais, linguísticos e cognitivos da linguagem escrita¹⁰.

O componente convencional se refere à capacidade de se escrever de acordo com as regras estabelecidas ou modismos aceitáveis para pontuação, uso de letras maiúsculas e ortografia. O componente linguístico está relacionado ao emprego adequado de estruturas morfossintáticas e semânticas, além da seleção correta de palavras, dos tempos verbais, além da concordância verbo-nominal e de gênero e número que são essenciais para uma boa escrita. O vocabulário e as formas gramaticais podem variar de pessoa para pessoa ou de acordo com a classe social, com a região geográfica ou com a profissão. No entanto, se o escritor quiser ser aceito pela maioria dos leitores deverá seguir alguns padrões linguísticos básicos¹⁰.

O componente cognitivo diz respeito à capacidade de se escrever qualquer texto com sequência lógica e coerência. Independentemente do conteúdo, a passagem deve ser formulada de tal modo que o leitor a compreenda facilmente. A maturidade da produção escrita se evidencia quanto mais o escritor empregar introduções e finalizações bem definidas, parágrafos bem estruturados, personagens adequadamente caracterizados, diálogos, humor, e temas com conteúdos filosóficos e morais. Uma escrita imatura, geralmente, é desleixada na apresentação de ideias, a sequência de organização do pensamento é desconexa, sem um tema específico ou, simplesmente, difícil de compreender¹⁰.

Escrever é uma atividade necessariamente textual. Há que se ter uma sequência, em que se reconheça qualquer tipo de continuidade, de articulação que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática. A escrita é tematicamente orientada, isto é, em um texto há uma idéia central, um tópico que deve ser desenvolvido, um ponto de chegada, para o qual cada segmento deve se orientar, e perdê-lo significa romper com a unidade temática

e comprometer a compreensão. Portanto, essa é a função da coesão, ou seja, a de criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados¹¹.

Alguns estudos sobre a produção escrita de crianças brasileiras ressaltam que o domínio do esquema narrativo aumenta com a idade, com a escolaridade, e que depende do contato que a criança tem com textos no ambiente familiar¹²⁻¹⁵. Esses estudos relatam que, nas séries iniciais da escolaridade, as crianças tendem a produzir textos sem as características convencionais de histórias o que se modifica passados alguns anos após a alfabetização, assim como com a estimulação explícita do esquema narrativo¹⁶. Um estudo mais recente com alunos de 3º ano do EF atestou que eles apresentaram produções simples, com uso predominante do gênero narrativo¹⁷.

Investigando o efeito das condições de produção e do papel desempenhado pelos anos de escolaridade após a alfabetização sobre a escrita de histórias^{13,14}, as autoras definiram os critérios utilizados em sua análise que compreendia seis categorias. Concluíram que os anos escolares contribuem para o desenvolvimento da escrita de histórias, que parece progredir de forma mais acentuada no 4º e 5º anos do ensino fundamental, quando os textos estão mais presentes na vida escolar em todas as áreas de conhecimento, o que poderia contribuir para o desenvolvimento do esquema narrativo. Nessas duas séries todas as crianças por elas avaliadas produziram histórias das categorias V ou VI, na condição com gravura, ou seja, na categoria V o desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida; e na VI são histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada, onde o desfecho da trama é explicitado.

A escrita de narrativas também foi influenciada pela situação de produção, pois as histórias com uma estrutura e organização linguísticas mais sofisticadas foram aquelas produzidas mediante apoio visual ou verbal. O nível de influência da situação de produção sobre a qualidade da história varia em função do domínio do esquema narrativo^{14,18}, que emerge de práticas orais presentes na cultura e na experiência da criança. Isso ocorre não apenas ao ouvir ou ler histórias e brincar de faz-de-conta, mas cada vez que ela é solicitada a elaborar histórias oralmente¹⁹.

A partir do exposto pela literatura, os objetivos deste estudo foram analisar e caracterizar a

produção de texto narrativo de alunos de 4º ano do Ensino Fundamental (EF) de escolas públicas e particulares, assim como avaliar se os critérios estabelecidos no Protocolo da Análise de Redação, elaborado para o presente estudo, permitiriam uma análise tanto quantitativa como qualitativa da produção da redação, para serem utilizados como uma ferramenta de fácil aplicação no contexto clínico e educacional.

Método

Participantes

Esta pesquisa foi aprovada pela comissão de ética da instituição de origem sob protocolo número 410/04.

Foram avaliadas 82 crianças cursando o 4º ano do EF de escolas públicas (41) e particulares (41) de São Paulo, Brasil, com idades entre 9 e 10 anos e 2 meses, que foram selecionados por meio de: 1) Indicação de seus professores por não apresentarem queixas de fala, linguagem e aprendizagem; 2) Ausência de histórico de distúrbio de linguagem, distúrbio fonológico e/ou tratamento fonoaudiológico prévio, investigado por meio de questionário para os pais ou responsáveis; 3) Desempenho normal em prova de Nomeação na Área de Fonologia – ABFW, padronizada para o Português Brasileiro²⁰. Todos os responsáveis pelos sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A escolha deste ano escolar para a realização deste estudo foi baseada na suposição de que os alunos teriam terminado o processo de alfabetização, que estariam lidando com o domínio da escrita ortográfica, mas com maior fluência de letra cursiva, que poderia ser um constritor da produção escrita^{1,2}.

Material

A redação foi elaborada a partir do estímulo visual de uma paisagem real única colorida de motivo marinho, que incluía uma situação-problema, metas a serem alcançadas e obstáculos a serem superados¹⁴.

Optamos por utilizar como estímulo apenas uma figura, pois a utilização de uma sequência de figuras poderia induzir à elaboração de uma história numa determinada ordem pré-estabelecida, limitando a expressão escrita de ideias²¹. A figura utilizada neste estudo foi a mais votada por um

júri de dezesseis fonoaudiólogos pós-graduados com experiência em avaliação, tratamento e prevenção de distúrbios da comunicação, entre três criadas pela pesquisadora por meio do software

para elaboração de histórias Imagination Express - Ocean, da Edmark®.

Figura 1. Figura estímulo da redação



Procedimentos

A redação foi aplicada na própria escola, no horário em que o aluno a frequentava, em uma sessão em grupo. Os alunos tinham 20 minutos para realizá-la. Antes, porém, de os participantes escreverem suas histórias, havia uma breve conversa com eles sobre o objetivo da pesquisa com esta redação e sobre o que seria uma história bem escrita: com parágrafos organizados, com começo, meio e fim, uso de pontuação, letras maiúsculas e com personagens que realizam algumas ações, além do objetivo da pesquisa em que estavam participando. Eram estimulados a escreverem o melhor que pudessem.

Para a análise da redação, a partir da tradução do Test of Written Language 3rd Edition (TOWL-3)¹⁰, que consiste de três categorias de análise: Convenções Contextuais, Linguagem Contextual e Elaboração da História, modificamos a figura utilizada para eliciar a redação, como explicitamos anteriormente, realizamos também modificações nas análises das Convenções Contextuais, conforme indicado a seguir e produzimos o protocolo apresentado neste texto. Em todas as categorias, os critérios analisados recebiam uma pontuação que variou de 0 a 3. Os números entre parênteses ao lado da abreviatura de cada critério de análise referem-se às pontuações mínima e máxima esperados para aquele determinado critério.

Na categoria de Convenções Contextuais analisamos o uso de letras maiúsculas no início de orações (LM 0-1), contamos o número de

parágrafos (Prfo 0-3), o uso de vírgulas (Virg 0-1), uso de ponto final (PF 0-1) e contamos o número de erros ortográficos (EO 0-2). A pontuação máxima na categoria de Convenções Contextuais, então, é de 8 e a mínima de 0 pontos.

Na categoria de Linguagem Contextual analisamos a construção do texto com relação às características dos períodos utilizados: períodos incompletos (Pinc 0-1), períodos compridos sem pontuação (Pcom 0-1), períodos compostos por coordenação (Coo 0-2), períodos compostos por subordinação (Sub 0-3), o número de orações introdutórias (Oint 0-3). Do uso de conectivos (Conec 0-2), de concordância verbo-nominal (S/V 0-2) e de gênero e número (G/N 0-2). A extensão, por meio do número de períodos nos parágrafos (P/Pa 0-3). A ortografia, pela quantidade de palavras de sete letras ou mais (P/7L 0-3) e de três sílabas ou mais (P/3S 0-2) escritas corretamente. A coesão pelas características dos períodos da redação (CRE 0-2), e se os períodos na redação estavam bem relacionados uns aos outros (P/Re 0-1). A seleção do vocabulário (Voc 0-2) e se os nomes dos objetos da figura tinham sido utilizados no texto (NOF 0-2). A pontuação na categoria da Linguagem Contextual varia entre máxima de 32 e mínima de 0 pontos.

Na categoria de Elaboração da História foi analisado como o aluno iniciou a história (Ini 0-2) e, pelo enredo (Enr 0-2), como desenvolveu o tema sugerido pela figura-estímulo. Se ele expressou suas ideias de maneira organizada e compreensível pela sequência da história (Seq 0-2). Se sua história

se relacionou com a figura-estímulo (RF 0-1), mas também se foi além da própria figura citando algum evento ocorrido antes ou depois (A/D 0-1). Analisamos o nível de ação e energia da redação (Aç 0-3), se a prosa foi criativa (Pro 0-2), se os personagens expressavam sentimentos ou emoções (S/E 0-2), se a história explicitava alguma moral (Mor 0-2). Como foi o final da história (Fin 0-2), assim como analisamos a história de modo geral (Hist 0-2). Logo, a pontuação na categoria da Elaboração da História varia de máxima de 21 e mínima de 0 ponto. Sendo que, nas três categorias de análise da redação, quanto maior a pontuação melhor o desempenho do aluno.

Análises Estatísticas

Foi realizada análise estatística descritiva dos resultados da redação com o objetivo de resumir as observações da amostra. Para tanto, foram construídas tabelas contendo as médias, desvios padrão, medianas e valores mínimo e máximo observados das variáveis consideradas em cada teste. Com o objetivo de formar grupos homogêneos de indivíduos quanto aos resultados da Redação utilizamos a técnica de Análise de Agrupamentos²². Foi empregado o método da média das distâncias, sendo a distância Euclidiana adotada como medida

de dissimilaridade entre os indivíduos. O nível de significância utilizado para todas as análises inferenciais foi de $p=0,05$.

Resultados

A prova de Redação aplicada em 82 crianças cursando o 4º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares de São Paulo, com idades entre nove e dez anos e dois meses foi analisada e os resultados obtidos são apresentados a seguir.

Cabe esclarecer, que a opção pela análise por agrupamentos dos alunos de escola pública e particular foi baseada na observação de que alguns alunos da escola particular apresentaram redações tão fracas quanto as dos alunos da escola pública e vice-versa, ou seja, alguns alunos da escola pública escreveram histórias muito boas, equiparando-se aos alunos da escola particular. De modo que, a análise tradicional, baseada na média pelo tipo de escola, favoreceria estes alunos da escola particular e, por outro lado, prejudicaria os alunos da escola pública com bom desempenho.

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas para as pontuações nas três categorias de análise da redação: Convenções Contextuais, Linguagem Contextual e Elaboração de Histórias.

Tabela 1. Estatísticas descritivas para a pontuação na redação nas categorias de convenções contextuais (Convcontx), linguagem contextual (Lingcontx) e elaboração da história (Elabhistór)

Categoria	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
ConvContx	82	5,0	1,8	1	5	8
LingContx	82	21,2	4,9	10	21	31
ElabHistór	82	11,2	5,1	1	11	21
Total	82	37,3	10,4	15	38	55

As estatísticas descritivas para a pontuação na redação nos critérios de análise de Convenção Contextual são dadas na Tabela 2.

Tabela 2. Estatísticas descritivas para a pontuação na redação nas categorias de convenções contextuais (Convcontx), linguagem contextual (Lingcontx) e elaboração da história (Elabhistór)

Critério	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
LM	82	0,8	0,4	0	1	1
Prfo	82	1,9	1,1	0	2	3
Virg	82	0,7	0,5	0	1	1
PF	82	0,9	0,2	0	1	1
EO	82	0,6	0,7	0	0	2
Total	82	5,0	1,8	1	5	8

Legenda: LM - Letra Maiúscula Prfo - Nº de Parágrafos Virg - Vírgula
PF - Ponto Final EO - Erros Ortográficos

As estatísticas descritivas para a pontuação na redação nos critérios de análise de Linguagem Contextual são dadas na Tabela 3

Tabela 3. Estatísticas descritivas para a pontuação na redação nos critérios de análise de linguagem contextual

Critério	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
PInc	82	0,55	0,50	0	1	1
Pcom	82	0,38	0,49	0	0	1
Coo	82	2,46	0,71	0	3	3
Sub	82	1,32	1,01	0	1	3
Oint	82	1,32	0,56	0	1	3
Conec	82	1,26	0,60	0	1	2
S/V	82	1,34	0,82	0	2	2
P/Pa	82	2,28	0,79	0	2	3
CRé	82	1,32	0,65	0	1	2
P/Re	82	0,85	0,36	0	1	1
NOF	82	1,52	0,50	1	2	2
P/7L	82	1,76	0,79	0	2	3
P/3S	82	1,93	0,31	0	2	2
G/N	82	1,62	0,62	0	2	2
Voc	82	1,23	0,48	0	1	2
Total	82	21,13	4,89	10	21	31

Legenda: PInc - Períodos Incompletos PCom - Períodos Compridos sem Pontuação
 Coo - Períodos Compostos por Coordenação Sub - Períodos Compostos por Subordinação
 Oint - Orações Introdutórias Conec - Uso de conectivos além de e S/V -
 Concordância de Sujeito e Verbo P/Pa - Períodos por Parágrafo CRé - Características
 dos Períodos na Redação P/Re - Períodos da Redação e o desenvolvimento do tema
 NOF - Objetos da figura usados na redação P/7L - Palavras de 7 letras ou + escritas
 corretamente P/3S - Palavras de 3 sílabas ou + escritas corretamente G/N - Concor-
 dância de Gênero e Número Voc - Vocabulário

As estatísticas descritivas para a pontuação na redação nos critérios de análise da Elaboração da História são dadas na Tabela 4

Tabela 4. Estatísticas descritivas para a pontuação nos critérios de análise da elaboração da história da redação

Critério	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
Ini	82	1,32	0,66	0	1	2
RF	82	1,00	0,00	1	1	1
A/D	82	0,52	0,50	0	1	1
Seq	82	1,32	0,70	0	1	2
Enr	82	1,17	0,68	0	1	2
S/E	82	0,70	0,75	0	1	2
Mor	82	0,26	0,47	0	0	2
Aç	82	1,56	1,23	0	2	3
Fin	82	1,30	0,78	0	1,5	2
Pro	82	1,15	0,67	0	1	2
Hist	82	0,88	0,64	0	1	2
Total	82	11,17	5,09	1	11	21

Legenda: Ini - Início RF - Relação com a Figura A/D - Antes e Depois
 Seq - Sequência Enr - Enredo S/E - Sentimentos e Emoções
 Mor - Moral Aç - Ação Fin - Final Pro - Prosa
 Hist - História

Pela Análise de Agrupamentos formamos grupos homogêneos de indivíduos quanto aos resultados na prova de Redação, nas categorias de Convenção Contextual, Linguagem Contextual e Elaboração da História (Conv Cont, Ling Cont e Elab Hist). Na Tabela 5 são apresentadas as médias das variáveis consideradas na formação dos grupos.

Tabela 5. Médias de convenção contextual, linguagem contextual, elaboração da história nos grupos obtidos na análise de agrupamentos

Variável	Grupo	N	Média
ConvCont	1	52	5,6
	2	22	4,1
	3	2	1,5
	4	6	4,2
LingCont	1	52	23,9
	2	22	17,9
	3	2	14,0
	4	6	12,2
ElabHist	1	52	14,2
	2	22	6,7
	3	2	9,0
	4	6	2,3

Discussão

A pontuação média obtida pelas crianças de nosso estudo nas categorias de análise da redação indica que a maioria dos alunos de 4º ano do Ensino Fundamental apresentou um conhecimento linguístico que lhes permitiu transmitir ideias originais em forma de narrativa. Assim, a discussão será em torno da descrição e caracterização de parâmetros esperados para a faixa etária dos sujeitos desta pesquisa.

Apesar de os diversos critérios utilizados para a análise da produção escrita de nossos sujeitos estarem divididos nas três categorias descritas anteriormente, muitos deles analisam os mesmos aspectos de modo diferente. Por essa razão, achamos conveniente, na discussão dos resultados, abordá-los agrupados independentemente da categoria a que pertenciam, com o objetivo de tornar a discussão mais dinâmica e menos repetitiva. Desse modo, resumiremos os critérios de análise para a discussão em quatro grupos: extensão da redação, ortografia, conhecimento sintático e gramatical e elementos da narrativa.

1. Extensão da Redação

A extensão das redações surpreendeu-nos positivamente, pois na média os sujeitos obtiveram 1,9 pontos referentes ao número de parágrafos (Prfo – Tabela 2). Em relação à distribuição dos períodos nos parágrafos (P/Pa – Tabela 3), os sujeitos obtiveram em média 2,28 pontos. Assim como obtiveram 1,3 pontos no critério que analisou as características dos períodos na redação (Cre – Tabela 3). Um fator que pode ter influenciado esse desempenho foi a conversação inicial, com as instruções sobre como fazer a redação, que abordou as características de uma história bem escrita, e que eles deveriam escrever uma história o mais longa possível. Explicávamos o objetivo daquela redação, que fazia parte de uma pesquisa para compreender como as crianças normais escrevem para depois poder ajudar as crianças que têm dificuldades para aprender a ler e a escrever. Enfim, deixávamos as crianças saberem o que se esperava delas, e que elas deveriam dar o melhor de si. A escrita é um ato comunicativo e os escritores produzem texto com um propósito, estabelecendo objetivos para sua produção, que podem ser, entre outros, causar um efeito no leitor¹. Assim, pode ser que nossos sujeitos tenham se esforçado porque compreenderam a importância de suas produções para a elaboração desta pesquisa. A extensão das redações está em

acordo com os autores que ressaltam que, quando a letra cursiva já está automatizada para a maioria das crianças das séries intermediárias, os textos se tornam mais longos, e que com a idade, a extensão e a qualidade do texto passam a ser altamente relacionados²⁻⁴.

2. Ortografia

Não analisamos a tipologia de erros ortográficos, apenas contamos o número de erros, assim como os acertos em palavras de sete letras ou mais e de três sílabas ou mais. Encontramos que, em média, os sujeitos alcançaram 0,6 pontos em erros ortográficos (EO – Tabela 1). Esses dados podem indicar, como estudos anteriores^{23,24}, que as crianças de 4º ano do Ensino Fundamental apresentam, ainda, muitos erros ortográficos, que nos pareceram, na maioria dos casos, típicos de desenvolvimento do domínio ortográfico^{4,25}.

Na análise do desempenho na escrita correta de palavras de sete letras ou mais (P/7L – Tabela 3), os sujeitos atingiram em média 1,76 pontos. Em relação às palavras de três sílabas ou mais (P/3S – Tabela 3), os sujeitos conseguiram, em média, 1,93 pontos. Inicialmente achávamos que esse tipo de análise talvez não fosse relevante no português, visto que, diferentemente do inglês, temos alta frequência de palavras de sete letras ou mais, e de três sílabas ou mais, em nosso vocabulário usual, tais como: cabelo, sapato, banheiro, cozinha, estavam, comida, entre muitas outras. Porém, essa pode ser uma maneira complementar de analisar o desempenho ortográfico de alunos também em português, e mesmo de indivíduos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita.

Estes critérios poderiam nos indicar possíveis dificuldades de memória operacional, acesso lexical ou até mesmo dificuldade grafomotora²⁶, informações estas importantes no processo diagnóstico dos distúrbios de leitura e escrita e de aprendizagem em geral. Como erros ortográficos fazem parte do processo de aprendizagem, às vezes se torna difícil avaliar se eles são normais e esperados para a idade ou se já seriam indicativos de um distúrbio de leitura e escrita. Por isso, comparar a escrita correta de palavras mais longas, como proposto por esse protocolo, poderia ser uma forma a mais de avaliar o processamento ortográfico e, talvez, auxiliar em um diagnóstico diferencial, já que os indivíduos com distúrbios de leitura e escrita, pela dificuldade de processamento fonológico, teoricamente, teriam também mais dificuldade

em escrever corretamente palavras mais longas. Pesquisas posteriores, comparando indivíduos com e sem queixa de problemas de linguagem escrita, no entanto, precisariam ser realizadas para se verificar a validade desta suposição.

3. Conhecimento Sintático e Gramatical

Neste grupo abordaremos os resultados dos critérios que analisaram a construção do texto com relação às características dos períodos utilizados, ao uso de pontuação, de conectivos, de concordância verbo-nominal, de gênero, número e seleção do vocabulário.

Encontramos em nossa casuística que, em média, os sujeitos obtiveram 0,55 pontos no critério que analisou se havia períodos incompletos (PInc – Tabela 3) na redação. Esse dado poderia ser explicado por uma sobrecarga da memória operacional, pois as crianças são mais afetadas por sua limitação, estando, assim, mais sujeitas a perder a coesão durante a escrita^{1,7}.

As crianças por nós avaliadas apresentaram, em média, 0,38 pontos no critério que analisou o uso de períodos longos sem pontuação com muitos “e” (Pcom – Tabela 3). Quando as crianças ainda não têm capacidade de escrever um texto adequado e autônomo, seguindo as convenções sociais e que compense a ausência do leitor, escrevem refletindo sua fala¹. A sintaxe é caracterizada por orações simples organizadas de modo linear e o vocabulário usado é também o comumente usado na linguagem oral. Apesar de, em média, os sujeitos terem obtido a pontuação de 0,7 pontos no uso de vírgula (Vírg – Tabela 2) e 0,9 pontos no uso de ponto final (PF – Tabela 2) pelo menos uma vez em suas redações, não significa que saibam usá-los para melhor organizar seu texto, porque o domínio da pontuação ocorre mais tardiamente no processo de aprendizado da escrita⁸. Vale ressaltar, no entanto, que já nessa idade encontramos, em nosso estudo, crianças que usaram a pontuação não apenas para separar ou finalizar períodos, mas também para dar ênfase à sua história com uma precisa função textual⁹.

Em relação aos períodos utilizados, os alunos de 4º ano do EF apresentaram em média 2,46 pontos no uso de períodos compostos por coordenação (Coo – Tabela 3) e 1,32 pontos no uso de períodos compostos por subordinação (Sub – Tabela 3).

Com respeito às características dos períodos utilizados na redação, os sujeitos obtiveram, em média, 2,28 pontos no critério que analisou o

número de períodos por parágrafo (P/Pa – Tabela 3). Em relação ao uso de conectivos além de “e” (Conec – Tabela 3), a média apresentada pelos sujeitos foi de 1,26 pontos.

Pelos resultados desses últimos critérios de análise, parece-nos que a característica mais acentuada da sintaxe utilizada pelas crianças de 4º ano do EF seria a linearidade que os períodos de coordenação possibilitam, características do escritor iniciante^{4,27}. Este escritor usa um modelo contando-conhecimento para a produção do texto, que transcorre de um modo linear, geralmente fazendo apenas associações de ideias justapostas. Porém, como pudemos atestar no presente estudo, nossos sujeitos já apresentam também um início de capacidade de hierarquização entre diferentes períodos do texto, observada pelo uso de conectivos como conjunções, que são em última instância elementos coesivos e que permitem diversas relações entre os períodos¹¹.

Em média, os sujeitos alcançaram uma pontuação de 1,34 na concordância entre sujeito e verbo (S/V – Tabela 3) e de 1,62 na de gênero e número (G/N – Tabela 3). A geração do texto pode ser ou não gramaticalmente correta, bem organizada, coerente ou coesa, já que reflete a formulação automática das ideias do escritor em linguagem escrita¹. Muitos dos erros e problemas de coesão do texto são ajustados no processo de revisão. Porém, de acordo com nossa observação, a grande maioria das crianças participantes de nosso estudo não releu nenhuma vez sua redação. Esse fato está em concordância com autores quando atestam que as crianças entre os 2º e 4º anos demonstram ter pouco controle metacognitivo e metalinguístico sobre a escrita, pois ainda estão estabelecendo os processos de geração do texto para posteriormente serem capazes de voltar a ele e julgar a integridade de sua forma e conteúdo¹.

Analisando a seleção do vocabulário (Voc – Tabela 3) encontramos que a pontuação média atingida pelos sujeitos foi de 1,23 pontos, ou seja, adequada à idade. No entanto, vale ressaltar que, mesmo nessa idade, há crianças que se utilizam de um vocabulário rico e maduro, usando vocábulos e estruturas tais como: biólogos marinhos, aventureiros, navio elegante, entediados, inesperados, obviamente, solitário, vilão, transatlântico, observação, iceberg, dia perfeito para navegar, profundezas, finalmente, terrível tubarão. Estudo anterior atestou que a qualidade do vocabulário se

correlacionou diretamente com todas as categorias de análise da redação²⁸.

Elementos da Narrativa

Nessa seção vamos descrever e analisar como os sujeitos desenvolveram o tema sugerido pela figura-estímulo. Como foi o início das redações e se eles expressaram suas ideias de maneira organizada e compreensível, se as histórias se relacionaram com a figura-estímulo, mas também se foram além da própria figura. Analisamos o nível de energia das redações, se as narrativas foram criativas, se os personagens expressavam sentimentos ou emoções, se as histórias explicitavam alguma moral, e como foram os finais das histórias, segundo os critérios descritos a seguir:

A pontuação média alcançada em relação ao número de orações introdutórias (Oint – Tabela 3) foi de 1,32 pontos. Assim como, no critério que analisava a qualidade do início da redação (Ini – Tabela 4), a média obtida também foi de 1,32 pontos. Pelos resultados apresentados, pode-se observar que, em geral, as crianças nessa faixa etária demonstram ter a noção de que para se escrever uma história é necessário descrever a situação inicial na qual os personagens e o espaço são apresentados, o que caracteriza a primeira parte de um enredo.

Pudemos observar, ainda, que todas as crianças deste estudo escreveram histórias que se relacionavam com o tema marinho sugerido pela figura-estímulo (R/F – Tabela 4), pois a pontuação média obtida foi a máxima esperada, ou seja, 1 ponto. Além do que, obtiveram a pontuação média de 1,62 pontos no critério que quantificou o número de objetos da figura-estímulo utilizados na redação (NOF – Tabela 3). Ainda em relação à figura-estímulo, os sujeitos atingiram a média de 0,52 pontos no critério que analisou se referiam algum evento ocorrido antes ou depois dela (A/D – Tabela 4). O apoio de uma figura-estímulo contendo uma situação-problema propicia que as crianças escrevam histórias mais elaboradas¹⁴.

Parece-nos que a figura proposta, contendo diversos elementos e possíveis situações-problema a serem solucionadas, foi um bom estímulo para os sujeitos desenvolverem o tema, para a seleção de vocabulário e para gerar ideias que iam para além da figura apresentada.

No critério que analisou a coesão entre os períodos e o desenvolvimento do tema (P/Re – Tabela 3), os sujeitos alcançaram a média de 0,85 pontos, demonstrando que escreveram redações nas quais

os períodos estavam bem relacionados e contribuíam para o desenvolvimento do tema. No que diz respeito à sequência da história (Seq – Tabela 4), a pontuação média obtida foi 1,32 pontos; nesta faixa etária pudemos observar que há sujeitos que escrevem histórias suavemente conduzidas do começo ao fim, na qual o desfecho da trama é explicitado, característico de alunos de 4º ano do EF14. No entanto, há histórias com alguma sequência, mas com certa divagação e, ainda, outras contendo os marcadores de início da história, sugerindo o esboço de uma situação-problema, mas sem os outros elementos da narrativa como clímax e finalização, mais características de alunos de 2º e 3º anos do EF14.

Em relação à análise da qualidade do enredo, a pontuação média observada foi 1,17 pontos, cuja característica seria de um enredo fraco, escasso ou esparso, pois apresentam um início com marcador de começo de história, mas não chegam a explicitar a situação problema, apenas a sugerem rapidamente e não desenvolvem a trama, além de apresentar um final abrupto. Porém, vale ressaltar que, observamos, também, alunos que escreveram enredos lógicos e completos.

No critério que analisou a emoção e sentimentos dos personagens (S/E – Tabela 4), os sujeitos obtiveram a média de 0,70 pontos. Demonstrando que nesta faixa etária, muitas crianças ainda não definem sentimentos ou emoções para seus personagens, ou quando definem alguma emoção, esta afeta pouco o desenrolar da história.

De acordo com os resultados do critério que analisou o conteúdo moral das redações (Mor – Tabela 4), os sujeitos tiveram a média de 0,26 pontos, o que indica que eles não expressaram nenhum tema moral ou que expressaram algum, mas que apenas se podia inferir porque não era claramente definido.

Em relação ao nível de ação das histórias (Aç – Tabela 4), a pontuação média foi de 1,56 pontos. Observamos muita variabilidade na análise qualitativa deste critério, desde sujeitos que escreveram histórias cujo nível de energia foi excitante e interessante a histórias sem ação. Passando por histórias com bom nível de energia, mas previsível, até histórias repetitivas ou tediosas.

No critério que analisou o final das histórias (Fin – Tabela 4), os sujeitos obtiveram a média de 1,30 pontos, indicando que nesta faixa etária

podem-se esperar finais entre fracos a lógicos e bem definidos.

A pontuação média no critério que analisou a qualidade da prosa da redação (Pro – Tabela 4) foi 1,15 pontos, o que parece indicar que neste nível de escolaridade a maioria das crianças escreve com prosa fraca, aproveitável ou regular, podendo-se observar, no entanto, algumas redações com prosas criativas e cheias de estilo ou com prosa imatura. No critério que analisava a qualidade da história (Hist – Tabela 4), os sujeitos alcançaram uma média de 0,88 pontos, apontando para uma produção de histórias simples, diretas ou objetivas. Porém, podem-se observar crianças que escreveram histórias insípidas, tediosas ou apenas descrevendo a figura, ou, ainda, crianças que produziram histórias interessantes e coerentes.

Os resultados descritos parecem indicar que a maioria dos alunos de 4º ano do EF conseguiu elaborar uma narrativa. No entanto, não se pode afirmar que dominam todo o esquema de narrativa escrita, o que está de acordo com os estudos sobre a produção escrita de crianças brasileiras, que ressaltam que o domínio do esquema narrativo aumenta com a idade, escolaridade e que depende do contato que a criança tem com textos no ambiente familiar¹²⁻¹⁶. Em nosso estudo, observamos que muitos conseguiram introduzir a narrativa adequadamente, e até apresentar uma situação-problema, mas a evolução da trama muitas vezes está ausente partindo direto para uma solução rápida e um final estereotipado do tipo “foram felizes para sempre”.

Escrever é um ato social e comunicativo, por isso seria proveitoso que, nas séries iniciais, o processo de escrita fosse compartilhado com os colegas, pois todos se beneficiariam das discussões relacionadas com o planejamento, organização, geração e revisão do texto, para que gradativamente se vá desenvolvendo a capacidade de gerar textos completos e autônomos. Dessa forma, os alunos vão desenvolvendo também os processos autorreguladores para a escrita, de modo que passem a ter condições de individualmente, guiar, monitorar e dirigir o seu próprio desempenho nessa tarefa.

Nesse processo, temos que destacar o papel da linguagem, não só como mediadora dos processos de planejamento, organização, geração e auto-monitoramento⁶, mas é fundamental que a criança ouça e conte histórias, já que o domínio do esquema de narrativas emerge de práticas orais presentes na cultura e na experiência da criança.

Isso ocorre não apenas ao ouvir ou ler histórias e brincar de faz-de-conta, mas cada vez que ela é solicitada a elaborar histórias oralmente, o que deveria ser estimulado especificamente nas escolas, por se tratar de um importante passo para o aluno dominar a linguagem escrita¹⁹.

De acordo com os resultados e análises realizadas a partir do protocolo proposto pudemos constatar que ele se mostrou uma ferramenta prática que possibilitou uma avaliação minuciosa dos diversos aspectos envolvidos em uma narrativa escrita, possibilitando a caracterização de nossos sujeitos em quatro grupos, de acordo com seu desempenho na prova de produção escrita (Tabela 5).

Os 52 indivíduos do Grupo 1 foram os que, em média, saíram-se melhor em todas as três categorias de análise da redação. Os resultados parecem indicar que as características mais típicas de alunos de 4º ano do EF sejam a presença, ainda, de erros ortográficos na escrita espontânea. Domínio das convenções de escrita testadas, boa geração de texto, mas com algumas características de linguagem oral transcrita, apesar de se utilizarem de alguns elementos do esquema de narrativa de história.

Os 22 indivíduos do Grupo 2 têm pontuação alta na Linguagem Contextual e baixa nas demais categorias da redação. Esse grupo parece possuir os recursos linguísticos para escrever, mas não o faz. Talvez por falta de estimulação para escrever, desconhecimento do esquema de narrativa, ou mesmo relacionado com a autoeficácia, por não se verem como capazes de escrever uma história. Uma forma de estimular essas crianças seria fornecer-lhes ferramentas de planejamento para melhorar a geração de texto, como montar esquemas da história a partir de autoquestionamentos, que também auxiliam a enfrentar as limitações da memória operacional durante o processo de escrita.

Por outro lado, os dois indivíduos do Grupo 3 foram aqueles que tiveram menor pontuação nos critérios de Convenção Contextual, devido principalmente ao número de erros de ortografia, mas tiveram maior pontuação média na Elaboração da História e Linguagem Contextual que os grupos 2 e 4. De modo que esse grupo é formado por indivíduos que, apesar de apresentarem muitos erros ortográficos e não escreverem se utilizando dos padrões convencionais, parecem se engajar no processo de escrita de histórias e ter autoeficácia positiva¹. Poderiam, portanto, beneficiar-se de

uma estimulação mais dirigida em análise lexical e intralexical para melhorar a ortografia, assim como no processo de revisão da redação. Uma instrução mais específica em ortografia melhoraria ainda mais a sua fluência de geração de texto²⁹.

Os seis indivíduos do Grupo 4 se destacam por apresentarem a menor pontuação média na Elaboração da História. Os resultados desse grupo parecem indicar que possuem os menores recursos linguísticos para a geração de texto e se beneficiariam de uma estimulação em ortografia e organizadores gráficos ou mapas mentais.

Os resultados da análise por agrupamentos indicam que as crianças possuem diferentes níveis de capacidade em usar a linguagem escrita por meio da palavra, sentença ou texto, de modo que, o desempenho ao nível da palavra não prediz como será o desempenho em nível da sentença e do parágrafo, e, ainda, que o desempenho em nível da sentença não prevê o desempenho no nível do parágrafo⁵.

Consideramos que este tipo de análise nos permitiu verificar quantitativa e qualitativamente a capacidade de geração de texto de crianças de 4º ano do EF, além de auxiliar na compreensão relacionada com as variações individuais no desenvolvimento da capacidade de escrita de textos, possibilitando assim a implementação de práticas pedagógicas e de reabilitação mais adequadas a essas necessidades individuais.

Conclusão

O objetivo deste estudo foi analisar e caracterizar a redação de alunos da 4º ano do Ensino Fundamental, por meio do Protocolo de Análise de Redação.

Os resultados obtidos nas categorias de Convenções Contextuais, Linguagem Contextual e Elaboração da História indicam que a maioria dos alunos de 4º ano do Ensino Fundamental apresentou um conhecimento linguístico, que lhes permitiu transmitir ideias originais em forma de histórias. No entanto, não se pode afirmar que dominem todo o esquema de narrativa escrita.

O protocolo proposto se mostrou uma ferramenta prática que possibilitou uma avaliação minuciosa dos diversos aspectos envolvidos na elaboração da redação. Além disso, a análise por agrupamentos nos permitiu verificar quantitativa e qualitativamente a capacidade de geração de texto de crianças de 4º ano do EF, além de auxiliar na

compreensão relacionada com as variações individuais no desenvolvimento da capacidade de escrita de textos, possibilitando assim, a implementação de práticas pedagógicas e de reabilitação mais adequadas a essas necessidades individuais.

No entanto, novas pesquisas com outras faixas etárias, aplicando-se o protocolo, são necessárias para se compreender o processo de aprendizagem da produção de narrativa escrita no decorrer da escolaridade e sua possível aplicabilidade nos transtornos da aprendizagem da leitura e escrita.

Referências Bibliográficas

1. Singer BD, Bashir A. Developmental variations in writing composition skills. In: Stone CA, Silliman ER, Ehren BJ, Apel K. Handbook of Language & Literacy: development and disorders. New York: The Guilford Press; 2006. p. 559-582.
2. Berninger VW, Vaughan K, Abbott R, Abbott S, Brooks A, Rogan L, Reed E, Graham S. Treatment of handwriting fluency problems in beginning writing: Transfer from handwriting to composition. *J Educ Psychol.* 1997; 89: 652-666.
3. Berman R, Verhoevan, L. Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities. *Writ Lang Lit.* 2002; 5(1):1-43.
4. Puranik CS, Lombardino LJ, Altamann LJ. Assessing the microstructure of written language using a retelling paradigm. *Am J Speech Lang Pathol.* 2008; 17:107-120.
5. Berninger VW, Mizokawa DT, Bragg R, Cartwright A, Yates C. Intraindividual differences in levels of written language. *Read Writ Q.* 1994; 10:259-275.
6. Singer BD, Bashir A. What are executive functions and self-regulation, and what do they have to do with language learning disabilities? *Lang Speech Hear Serv Sch,* 1999; 30:265-273.
7. McCutchen, D. From Novice to Expert: Implications of Language Skills and Writing - Relevant Knowledge for Memory during the Development of Writing Skill. *J Writ Res.* 2011; 3(1): 51-68.
8. Simone R. Reflections on the coma. In: Pontecorvo C, Orsolini M, Burge B, Resnick LB. *Children's Early Text Construction.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 1996. p.165-175.
9. Ferreira E, Zucchermaglio C. Children's use of punctuation marks: the case of quoted speech. In: Pontecorvo C, Orsolini M, Burge B,

- Resnick LB. *Children's Early Text Construction*. Mahwah, NJ: Lawrence; 1996. p.177-205.
10. Hamill D, Larsen S. *Test of Written Language*. 3a ed., Austin: Pro-Ed; 1996. 121p.
11. Antunes I. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial; 2005. 199 p.
12. Rego LLB. A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. *DELTA*. 1986; 2:165-180.
13. Lins e Silva ME, Spinillo AG. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *RBEP*. 1998; 79(193): 5-16.
14. Lins e Silva, ME, Spinillo, AG. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicol. Refl. Crít.* 2000; 13(3): 337-350.
15. Pessoa, APP, Correa, J, Spinillo, AG. Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. *Psicol Refl Crit*. 2010; 23(2): 253-60.
16. Zaboroski, AP, Antozczyszen, S, Michelin, LJ, Oliveira, JP. Desempenho de escolares em produções escritas antes e após uma proposta de intervenção interdisciplinária. *Distúrbios Comun*. 2015; 27(3): 540-533
17. Cárnio, MS, Carrico, B, Ribeiro, KB, Soares, AJC. Influência de estímulos visuais na escrita de escolares do ensino fundamental. *Psicol Argum*. 2014; 32(79): 99-106.
18. Santos, MJ, Barrera,SD. Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. *Rev Quadri ABPEE*. 2015; 19(2): 253-260.
19. Pontecorvo C, Zuchermaglio C. From oral to written language: preschool children dictating stories. *Journal of Literacy Research*. 1989; 21:109-126.
20. Wertzner H. Fonologia. In: Andrade CRF, Befi-Lopes DM, Fernandes FDM. *ABFW- Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. Carapicuíba: Pró-Fono; 2000. p. 5-40.
21. Ferreira, SP, Correa, J. A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças. *Estud. Psicol*. 2008; 25(4): 547-55.
22. Johnson RA, Wichern DW. *Applied Multivariate Statistical Analysis*. 3a ed., New Jersey: Prentice-Hall; 1992.
23. Bacha SMC, Maia, MBA. Ocorrência de erros ortográficos: análise e compreensão. *Pró-Fono*. 2001; 13(2): 219-226.
24. Santos, MTM, Befi-Lopes, DM. Análise da ortografia de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental a partir de ditado de palavras. *CoDAS*. 2013; 25(3): 256-61.
25. Meireles ES, Correa J. Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da Língua Portuguesa por crianças. *Psicol teor prat*. 2005; 21(1): 77-84.
26. Hudson RF, Lane HB, Mercer CD. Writing prompts: the role of various priming conditions on the compositional fluency of developing writer. *Read Writ*. 2005;18: 473-495.
27. Bereiter C, Burtis, PJ, Scardamalia M. Cognitive operations in constructing main points in written composition. *J Mem Lang*. 1988; 27(3): 261-278.
28. Santos MTM, Befi-Lopes, DM. Vocabulary, phonological awareness and rapid naming: contributions for spelling and written production. *J Soc Bras Fonoaudiol*. 2012; 24(3): 269-75.
29. McCutchen D, Green L, Abbott RD, Sanders E. Further evidence for teacher knowledge: Supporting struggling readers in grades three through five. *Read Writ*. 2009; 22:401-423.