

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SEMIÓTICA E
LINGÜÍSTICA GERAL

Vocabulário, Consciência Fonológica e Nomeação
Rápida: Contribuições para a Ortografia e
Elaboração Escrita

Maria Thereza Mazorra dos Santos

São Paulo

2007

Maria Thereza Mazorra dos Santos

**Vocabulário, Consciência Fonológica e Nomeação
Rápida: Contribuições para a Ortografia e
Elaboração Escrita**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Lingüística Geral, do Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Semiótica e Lingüística Geral.

ORIENTADOR: Prof^a. Dr^a. Debora Maria Befi-Lopes

São Paulo

2007

À minha querida avó Sara (*in memoriam*), que muito se orgulharia de me ver chegar até aqui e ao meu netinho Marco, que já é o orgulho de sua avó.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Debora Maria Befi-Lopes, por me aceitar prontamente como integrante de seu grupo de pesquisas do Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Desenvolvimento da Linguagem e suas Alterações, contribuindo para que eu resgatasse o sentimento de confiança de que havia espaço na Fonoaudiologia para profissionais com experiência eminentemente clínica, porém com um genuíno interesse em pesquisa.

À querida amiga Prof^a Dr^a Ana Luiza Navas, por me acompanhar desde o início deste projeto, incentivando-me em todos os momentos, pelo desprendimento em dividir comigo seus conhecimentos, auxiliando-me a encontrar o melhor caminho, resolvendo minhas dúvidas freqüentes com a estatística, pela tradução do resumo desta pesquisa, mas principalmente por fazer tudo isso com um carinho especial e fraterno.

À Fga. Gláucia Laís Salomão, pelo apoio ao meu projeto de pesquisa apresentando-o à Secretária de Educação do Município de Barueri.

À Sr^a Celine Rodrigues Bittencourt, Secretária do Ensino Fundamental do Município de Barueri, que autorizou a realização desta pesquisa com os alunos da Escola Municipal de Educação Fundamental Leonor Mendes de Barros.

Aos coordenadores, orientadores educacionais, professores e funcionários dos Colégios Pueri Domus – Aldeia da Serra, Mackenzie – Tamboré, Pentágono – Alphaville e EMEF Leonor Mendes de Barros, pela inestimável colaboração na coleta dos dados com seus alunos.

À Prof^a Dr^a Haydée Wertzner, pelo incentivo fornecendo o material da prova de nomeação rápida dessa pesquisa, e também designando uma de suas alunas para meu treinamento na sua aplicação.

Às professoras Dr^a Clara Regina Brandão de Ávila e Dr^a Fernanda Dreux Miranda Fernandes, pelas importantes contribuições durante o exame de qualificação.

À Prof^a Dr^a Noemi Takiuchi, pelos preciosos comentários relacionados aos resultados da prova de vocabulário, assim como o fornecimento de bibliografia referente ao tema.

À Prof^a Dr^a Carmen Saldiva de André, pela primorosa e paciente análise estatística dessa pesquisa.

Às colegas Cristiane Rosal e Vanessa Simões, que tão prontamente me forneceram suas pesquisas, além de se colocarem à disposição para o esclarecimento de minhas dúvidas.

Às queridas e novas amigas do Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Desenvolvimento da Linguagem e suas Alterações, Amália Rodrigues, Karina Araújo, Juliana Gandara, Marina Puglisi e Elisabete Giusti, pelo carinho e colaboração prestimosa sempre que precisei.

Às antigas amigas do coração Ana Maria Fazzio, Bel Vicari e Mara Behlau, por todo incentivo, mas principalmente por compartilharmos os momentos mais importantes de nossas vidas.

Aos meus pais, Hélio e Teca, e aos meus irmãos, Helô, Zé Hélio e Maneco, por me fazerem sentir a importância de seu apoio nos momentos mais difíceis.

Aos meus filhos Ana Luiza e Gabriel, e ao meu genro Caio, pela alegria que trazem à nossa vida.

Ao Beto, amor da minha vida, pelo apoio incondicional à minha carreira, mas especialmente pelo exemplo de dedicação e seriedade na busca de seus ideais, trilhando os caminhos da justiça, honestidade, sabedoria e generosidade sempre com bom humor.

À Rosemary, por todo o carinho e dedicação com que cuida da gente e da nossa casa.

Às crianças participantes dessa pesquisa e seus pais, pela confiança depositada.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra. *Vocabulário, Consciência Fonológica e Nomeação Rápida: Contribuições para a Ortografia e Elaboração Escrita*. 2007. 295 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

O objetivo dessa pesquisa foi compreender os processos lingüísticos que subjazem à aprendizagem da linguagem escrita, o desenvolvimento de protocolo de análise de redação, assim como a correlação entre esses processos lingüísticos e a produção escrita. Participaram deste estudo 82 alunos de 3ª série do Ensino Fundamental de escolas particulares e municipal, com idades entre nove e dez anos, residentes em municípios da região oeste da Grande São Paulo. Esta pesquisa foi dividida em três estudos. No Estudo I foram analisados os desempenhos dos sujeitos em provas de vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida de objetos, cujos resultados se mostraram adequados para a faixa etária estudada. No Estudo II analisamos a produção escrita em ditado de palavras e pseudopalavras e elaboração de uma narrativa escrita. Concluimos que os erros fazem parte do processo de desenvolvimento da escrita, mas é necessário também que se compreendam que estratégias a criança utiliza para escrever. Em relação à redação concluimos que, apesar de ainda não dominarem todo o esquema narrativo, as crianças apresentaram um conhecimento lingüístico que lhes permitiu escrever histórias originais em forma de narrativa. O protocolo proposto se mostrou uma ferramenta prática, que possibilitou uma avaliação minuciosa dos diversos aspectos envolvidos na elaboração da redação. O Estudo III indicou correlações entre o desempenho nas provas de vocabulário, consciência fonológica e nomeação seriada rápida e o desempenho ortográfico, assim como com a produção de uma narrativa escrita.

Palavras-chave: Fonoaudiologia; Linguagem Escrita; Vocabulário; Consciência Fonológica; Nomeação Rápida; Narrativa; Teste de Linguagem.

ABSTRACT

SANTOS, Maria Thereza Mazorra. *Vocabulary, Phonological Awareness and Rapid Naming: Contributions for Spelling and Written Production*. 2007. 295 f. Thesis (Doctorate in Semiotic and General Linguistics) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

This research aimed at understanding the linguistic processes involved in the learning of written language, as well as developing a protocol to analyze written text. This study included eighty-two 3rd graders with ages ranging from 9 to 10, from both private and public schools, and residents of the West region of São Paulo and suburbs. Three studies composed this investigation. The first study analyzed student performance on tests of vocabulary knowledge, phonological awareness and rapid naming for objects. All students performed as expected for their age in these tests. The second study focused on the analysis of written production, as evaluated through a word and pseudoword spelling task and a written narrative text. The spelling errors observed in these tests were compatible with the development of written skills of the subjects, however it is necessary to understand which are the spelling-strategies used by the children. Regarding text-writing skills, although the children have not yet mastered the narrative scheme, they displayed enough linguistic knowledge to elaborate original written stories in a narrative form. The proposed protocol was revealed as a practical tool to evaluate in detail several aspects involved in written text production. The third study focused on the correlations among the different performance variables analyzed, including vocabulary, phonological awareness, rapid naming tasks, spelling and production of narrative written texts.

Keywords: Speech Pathology; Written Language; Vocabulary; Phonological awareness; Rapid Naming; Narrative

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
ÍNDICE DE ANEXOS	
ÍNDICE DE TABELAS	
ÍNDICE DE FIGURAS	
INTRODUÇÃO GERAL	17
ESTUDO I	22
Revisão da Literatura	23
Método	39
Resultados	46
Discussão	58
Conclusão	70
ESTUDO II	71
Revisão da Literatura	72
Método	105
Resultados	120
Discussão	147
Conclusão	186
ESTUDO III	188
Revisão da Literatura	189
Método	210
Resultados	221
Discussão	230
Conclusão	245
CONCLUSÃO GERAL	246
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	250
ANEXOS	265
CD-ROM	3ª capa

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A - Questionário para pais ou responsáveis pelos sujeitos.....	265
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	266
ANEXO C - Modelo do protocolo de registro da prova de fonologia ABFW.....	268
ANEXO D - Aprovação da CAPPesq.....	270
ANEXO E - Modelo do Protocolo de registro da prova de vocabulário ABFW.....	271
ANEXO F - Modelo do protocolo de registro, procedimento de aplicação e análise do teste LAC.....	273
ANEXO G - Modelo do protocolo de registro, pranchas e procedimento de aplicação e análise do teste de Nomeação Rápida de Objetos.....	278
ANEXO H - Carta explicativa sobre a pesquisa para diretores e coordenadores das escolas.....	283
ANEXO I - Modelo do protocolo de registro do ditado.....	286
ANEXO J - Modelo do protocolo de registro da redação.....	287
ANEXO L - Modelo do protocolo de registro de análise da redação.....	289
ANEXO M - Exemplo de redação do Grupo 1.....	292
ANEXO N – Exemplo de redação do Grupo 2.....	293
ANEXO O – Exemplo de redação do Grupo 3.....	294
ANEXO P – Exemplo de redação do Grupo 4.....	295

ÍNDICE DE TABELAS

ESTUDO I

Tabela 1 - Estatísticas descritivas para o Número de Ocorrências de Designação do Vocábulo Usual (DVU), de Não Designação (ND) e de Processos de Substituição (PS). (CD-ROM - Tabela 1)46

Tabela 2 - Porcentagens médias de ocorrência de DVU por campo conceitual (CD-ROM Tabela 2)48

Tabela 3 - Número total de ocorrências de Processos de Substituição (PS) e % média de PS por palavra em cada campo conceitual (CD-ROM Tabela 2a)49

Tabela 4 - Estatísticas descritivas para os *Scores* Convertidos da Categoria I-A, da Categoria I-B, da Categoria II e do *Score* Convertido Total do LAC. (CD-ROM – Tabela 4).....52

Tabela 5 - Estatísticas descritivas para o número de erros e tempo em segundos na Parte A do teste de Nomeação Rápida de Objetos. (CD-ROM – Tabela 5).....54

Tabela 6 - Estatísticas descritivas para o número de erros e tempo em segundos na parte A e na parte B do teste de Nomeação Rápida de Objetos, considerando os alunos que fizeram as duas partes do teste. (CD-ROM – Tabela 5).....56

ESTUDO II

Tabela 1 - Estatísticas descritivas para o número de erros no Ditado de palavras de Alta Freqüência (PAF), de Baixa Freqüência (PBF) e de Pseudopalavras (PP). (CD-ROM – Tabela 6)120

Tabela 2 - Estatísticas descritivas para a pontuação na Redação nas Categorias de Convenção Contextual, Linguagem Contextual e Elaboração da História. (CD-ROM – Tabela 14)124

Tabela 3 - Estatísticas descritivas para a pontuação na redação nos Critérios de Análise de Convenção Contextual. (CD-ROM – Tabela 15)125

Tabela 4 - Estatísticas descritivas para a pontuação na redação nos Critérios de Análise de Linguagem Contextual (CD-ROM – Tabela 16)129

Tabela 5 - Estatísticas descritivas para a pontuação nos Critérios de Análise da Elaboração da História da Redação. (CD-ROM – Tabela 17)137

Tabela 6 - Médias de PAF, PBF, PP, Total de Erros, Conv Cont, Ling Cont, Elab Hist nos grupos obtidos na análise de agrupamentos145

ESTUDO III

Tabela 1 - Coeficientes de correlação de Spearman (r) entre as provas de Vocabulário, LAC e Nomeação Rápida de Objetos e p-valores do teste de significância dos coeficientes.....221

Tabela 2 - Coeficientes de correlação de Spearman (r) entre as provas de ditado e redação e p-valores do teste de significância dos coeficientes224

Tabela 3 - Coeficientes de correlação de Spearman (r) entre as provas de Vocabulário, LAC, NRO e Ditado/Redação e p-valores do teste de significância dos coeficientes226.

ÍNDICE DE FIGURAS

ESTUDO I

- Figura 1** - *Box-plots* para o Número de Ocorrências de Designação do Vocábulo Usual (DVU), de Não Designação (ND) e de Processo de Substituição (PS). (CD-ROM – Tabela 1)47
- Figura 2** - Porcentagens médias de ocorrência de Designação do Vocábulo Usual (DVU) por campo conceitual48
- Figura 3** - Porcentagens médias de ocorrência de Processos de Substituição (PS) por campo conceitual. (CD-ROM – Tabela 3).....50
- Figura 4** - Número médio de ocorrências de Processos de Substituição por sujeito, por tipologia. (CR-ROM – Tabela 3)51
- Figura 5** - *Box-plots* para os *Scores* Convertidos da Categoria I A, da Categoria I B, da Categoria II e do *Score* Convertido Total do LAC. (CR-ROM – Tabela 4)53
- Figura 6** - *Box-plots* para o número de erros e tempo em segundos na Parte A do teste de Nomeação Rápida de Objetos. (CD-ROM – Tabela 5)55
- Figura 7** - *Box-plots* para o número de erros e tempo em segundos na primeira e segunda fase do teste de Nomeação Rápida de Objetos (NRO), considerando os alunos que fizeram as duas fases do teste. (CD-ROM – Tabela 5)57

ESTUDO II

- Figura 1** - *Box-plots* para o número de erros no ditado de palavras de Alta Freqüência (PAF), de Baixa Freqüência (PBF) e de Pseudopalavras (PP). (CD-ROM – Tabela 6)121
- Figura 2** - Número médio de erros por tipologia no Ditado de PAF, de PBF e de PP. (CD-ROM – Tabelas 7, 8, 9 e 10)122
- Figura 3** - *Box-plots* para a pontuação na redação nas Categorias de Convenção Contextual, Linguagem Contextual e Elaboração da História. (CD-ROM – Tabela 14)125
- Figura 4** - Gráficos de barras representando as porcentagens de alunos em cada valor da pontuação na redação segundo os Critérios de Análise de Convenção Contextual128
- Figura 5** - Gráficos de barras representando as porcentagens de alunos em cada valor da pontuação na Redação segundo os Critérios de Análise de Linguagem Contextual136
- Figura 6** - Gráficos de barras para a pontuação nos Critérios de Análise da Elaboração da História da Redação140
- Figura 7** – Dendrograma dos grupos de indivíduos formado a partir dos resultados nos testes de Ditado e Redação143

Desde meu último ano de graduação (1977) na UNIFESP, interessei-me pela área de Linguagem, mas somente depois da Especialização, em 1978, com o início de minha prática clínica, foi que esta preferência se delineou mais claramente em direção aos Distúrbios de Leitura e Escrita.

Tem sido desde então, esse o tema de meus estudos, mesmo que de modo informal e baseados somente nos questionamentos de ordem clínica, já que à época me encontrava distante da Universidade, ou seja, trabalhando e criando filhos. Mas sempre estudando...

Porém, no final da década de 80, percebi que para me aprofundar no conhecimento dos Distúrbios de Leitura e Escrita eu precisava formalizar meus estudos e que somente voltando para a Universidade isso seria possível. Então, resolvi terminar uma monografia pendente na Especialização, para o que contei com o apoio total e irrestrito da grande amiga Prof^a Dr^a Mara Behlau, que me forneceu todo o material de espectrografia, cuja análise culminou com o trabalho: “Uma Análise Espectrográfica dos Sons Fricativos do Português Brasileiro”. Assim, pude concorrer ao curso de Mestrado, no qual ingressei no ano de 1988, e concluí em 1992, com a dissertação: “Crianças com Distúrbio de Leitura e Escrita: Movimentos Oculares na Leitura à Nistagmografia Computadorizada”, sob orientação da Prof^a Dr^a Mara Behlau e co-orientação da Prof^a Dr^a Heloisa Helena Caovilla.

Como parte de meu mestrado deveria cumprir créditos de atendimento no ambulatório de Distúrbios da Comunicação Humana da UNIFESP. Como sempre me interessara por avaliação de linguagem, fui aceita para fazer estágio sob a supervisão das professoras Dr^a Jacy Perissinoto e Dr^a Marcia Predromônico Arrym (*in memoriam*), as quais marcaram profundamente a minha formação e minha carreira, no sentido de ressaltar a importância do diagnóstico nos distúrbios da comunicação humana.

No início dos anos 90, paralelamente à minha prática clínica e ao mestrado, iniciei atividade docente no Curso de Fonoaudiologia da Universidade Camilo Castelo Branco, onde lecionei por quatro anos as disciplinas de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Escrita e Terapia dos Distúrbios de Leitura e Escrita.

No final dos anos 90, já desligada da UNICASTELO, e preocupada em melhor compreender o tema dos Distúrbios do Processamento Auditivo, solicitei e fui aceita a fazer um estágio no Setor de Audiologia da UNIFESP. Apresentei como conclusão do estágio a pesquisa “Um Estudo da Consciência Fonológica de Crianças Normais e com Distúrbio do Processamento Auditivo Central de Séries Iniciais de Alfabetização”, que culminou com a publicação do Teste de Consciência Fonológica, em co-autoria com a Prof^a Dr^a Liliane Desgualdo Pereira.

Nessa mesma época, desenvolvi em conjunto com o Prof. Dr. Elizeu Coutinho de Macedo, o software *TSystem – um software multimídia como apoio à terapia dos distúrbios de leitura e escrita*, atualmente descontinuado, mas que será atualizado tão logo eu tenha tempo para me dedicar a ele.

Mesmo sem estar vinculada a nenhuma instituição de ensino, continuei meu aprofundamento na área da linguagem escrita, no que sempre contei com a inestimável e fraterna colaboração da grande amiga Prof^a Dr^a Ana Luiza Navas, que compartilhou comigo, sem reservas, conhecimentos, expectativas e, finalmente, o sonho de escrever o livro lançado pela editora Manole em 2002: *Distúrbios de Leitura e Escrita – Teoria e Prática*.

Uma preocupação que sempre tive foi a de não monopolizar o conhecimento adquirido nesses anos todos de estudo e de experiência clínica. O que parece ser reconhecido, pois tenho sido regularmente convidada para dar aulas sobre a intervenção nos distúrbios de leitura e escrita em programas de graduação e pós-graduação em diversas instituições de ensino, o que faço com enorme prazer, além de ser um incentivo para eu continuar me aprimorando cada vez mais.

Pode causar estranheza, diante da minha trajetória eminentemente clínica, o desejo de fazer doutorado. No entanto, meus anseios se devem, justamente, por sentir necessidade de recursos de diagnóstico e de terapia mais eficazes na prática clínica.

Foi esse desejo, inclusive, que, além do doutorado, levou-me a abrir a empresa Thot Cognição e Linguagem, juntamente com a colega e amiga querida Maria Isabel Vicari. Em nossas andanças por congressos internacionais e em nossas discussões de nossos casos clínicos, sempre nos deparávamos com a constatação da enorme carência de material para a estimulação de linguagem que fossem específicos para a

prática fonoaudiológica e que abordassem aspectos outros além dos miofuncionais ou da estimulação de trocas de fonemas. De modo que, desde 2005 a nova função de empresária tem sido um grande desafio em minha carreira.

Não posso deixar de destacar a importância para a minha trajetória o meu ingresso no programa de Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Lingüística Geral, do Departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof^a Dr^a Debora Maria Befi-Lopes. A partir de então, entrei em contato com o vasto campo de conhecimento relacionado aos Distúrbios Específicos de Linguagem, junto ao grupo de pesquisadores do Laboratório de Investigação Fonoaudiológica em Desenvolvimento da Linguagem e suas Alterações, cujo conjunto e qualidade da produção científica tem me instigado a ampliar o estudo dos distúrbios da linguagem escrita.

Assim, como objetivo futuro, gostaria de me aprofundar no estudo dos escolares com Distúrbios Específicos de Linguagem para compreender como suas dificuldades atuais e/ou residuais em linguagem oral interferem na aprendizagem da linguagem escrita, na tentativa de encontrar caminhos que facilitem a árdua jornada, que é para esses indivíduos, a escolaridade.

INTRODUÇÃO GERAL

O domínio da linguagem escrita é essencial para se ter sucesso em sociedades como a nossa, onde tanta informação é fornecida por meio da palavra escrita. Um significativo número de indivíduos, no entanto, tem dificuldades para atingir, ou até mesmo nunca atinge, o nível do leitor proficiente, cuja leitura é realizada sem esforço e de forma tão simples que é quase impossível olhar uma palavra sem lê-la. Para esses indivíduos, o processo de aprendizagem da leitura parece nunca chegar ao final.

Em se tratando especificamente da escrita, a situação se torna ainda mais crítica, já que ela é uma tarefa deliberada e gerativa, que requer o recrutamento e a integração de uma série de capacidades neuro-evolutivas, tais como: competências cognitivas e lingüísticas, coordenação grafomotora e conhecimento das convenções sociais de produção do texto, além de ser amplamente influenciada pelo conhecimento de mundo do escritor, por suas motivações, crenças e atitudes.

Para podermos ajudar esses aprendizes, é importante compreender a origem de suas dificuldades e como resolvê-las. Portanto, é necessário que se conheçam as condições determinantes no aprendizado da linguagem escrita. Esses aspectos melhor compreendidos e profundamente estudados propiciam que práticas educacionais mais adequadas e mais efetivas sejam desenvolvidas no ensino da leitura e escrita.

O objetivo da escrita não é simplesmente o registro da fala, mas transmitir mensagens por meio de um sistema convencional que representa conteúdos lingüísticos, e que pressupõe uma análise da linguagem. Sendo, portanto, uma forma de mediação lingüística, criada de acordo com as necessidades de uma sociedade com demandas culturais determinadas. Além de que a aquisição da leitura e escrita requer

um ensino formal mesmo em se tratando de crianças inteligentes e saudáveis, que desde cedo demonstram suas concepções a respeito do código gráfico, enquanto que para a aquisição de linguagem oral é necessário, apenas, que estas crianças sejam criadas em um ambiente estimulante e onde a linguagem seja utilizada.

Atualmente, há evidências comprovadas de que o progresso na aprendizagem da leitura depende essencialmente das habilidades de linguagem oral. A maioria dessas pesquisas, no entanto, têm focado o quanto o processamento fonológico está intimamente relacionado com essa aprendizagem. Há várias teorias a respeito, às vezes não compatíveis em diversos aspectos, mas todas assumem fundamentalmente que a aprendizagem da leitura e da escrita requer o domínio do princípio alfabético. Esse princípio, aplicado na associação grafema-fonema com o suporte da consciência fonológica, é o fator crítico para o sucesso na aprendizagem da linguagem escrita.

O progresso na aprendizagem da leitura e escrita é influenciado por diversos fatores que estão centralizados, portanto, no domínio crescente do princípio alfabético e no estabelecimento de padrões de ortografia que são associados com a pronúncia. A verdadeira leitura produtiva, habilidade para ler palavras novas e desconhecidas, vem somente com o aumento do conhecimento de como a ortografia se relaciona com a fonologia, o que requer atenção às seqüências de letras e às seqüências de fonemas associadas a essas letras.

Em comparação com a preponderância de estudos relativos ao papel dos processos fonológicos, há bem menos daqueles que se preocupam em analisar a importância de outros aspectos da linguagem oral que subjazem à aprendizagem da leitura. Porém, tem sido ressaltado que o domínio de vocabulário tem relevância tanto

para o reconhecimento de palavras escritas (NATION; SNOWLING, 1998; PLAUT et al., 1996) quanto para a compreensão de textos (NATION; SNOWLING, 1999).

O processamento da linguagem, que segundo Sawyer (1985), refere-se às atividades perceptuais e cognitivas necessárias para se adquirir, entender e usar a linguagem de modo efetivo e está intrinsecamente relacionado às dificuldades de aprendizado da leitura e escrita.

Dentre essas atividades pode-se citar a nomeação rápida de estímulos visuais. Nessas tarefas, avalia-se o tempo gasto pelo participante para nomear uma série de estímulos visuais familiares como, por exemplo, letras, dígitos, ou cores o mais rapidamente possível, e cuja diminuição da velocidade tem sido associada às dificuldades de leitura e escrita (WOLF; BOWERS, 1999). Apesar de a exata correlação entre nomeação rápida e problemas de leitura e escrita ainda não estar totalmente determinada, parece que ela está mais fortemente correlacionada com o conhecimento ortográfico do que com a decodificação fonológica, e pode indicar quão lentamente as letras nas palavras são identificadas, inibindo deste modo a construção rápida de códigos ortográficos para padrões comuns.

Algumas pesquisas têm demonstrado que, além de dificuldades no domínio fonológico, crianças com distúrbios de leitura e escrita apresentam distúrbios de linguagem que incluem déficits da representação lexical e integração sintático-semântica (BISHOP; ADAMS, 1990; KAHMI; CATTIS, 1989; SCARBOROUGH, 1991; WALTZMAN; CAIRNS, 2000).

Muitos dos estudos realizados sobre as correlações entre essas competências lingüísticas e a aprendizagem da linguagem escrita são baseados em tarefas de leitura

de diversas naturezas. Apesar de a leitura e a escrita serem duas faces de uma mesma moeda, falta-nos dados sobre como essas mesmas competências lingüísticas poderiam influenciar mais especificamente a produção escrita.

Diante dessas considerações, o objetivo mais geral deste trabalho foi estudar de que modo as competências lexical, de consciência fonológica e de nomeação rápida se relacionam com a produção escrita de crianças cursando a 3ª série do Ensino Fundamental, para responder às seguintes questões:

1. Alunos com melhor desempenho em tarefas de consciência fonológica, nomeação rápida e vocabulário apresentariam melhor desempenho na escrita de ditado e redação?

2. Quais dessas competências lingüísticas estariam mais fortemente relacionadas ao melhor desempenho na produção escrita?

3. A nomeação rápida estaria mais relacionada ao domínio ortográfico do que a consciência fonológica?

4. O domínio de vocabulário estaria relacionado ao desempenho escrito desde o nível de associação grafema-fonema, isto é no ditado, ou mais especificamente na elaboração de redação?

5. Na 3ª série do Ensino Fundamental, o desempenho em tarefas de consciência fonológica ainda poderia ser um indicador para possíveis dificuldades no domínio ortográfico e na elaboração escrita?

Optamos por estudar essas crianças porque, nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental os alunos estão totalmente empenhados na aprendizagem da leitura e, nesta fase, a escrita é usada muito mais como suporte para essa aprendizagem. Por

outro lado, na 3ª série é esperado que os alunos já tenham uma leitura relativamente fluente e uma escrita que, apesar de apresentar ainda erros de processo de domínio de ortografia, já lhes permite comunicar pensamentos de modo mais independente.

Para realizar esse estudo, desenvolvemos um protocolo de análise de redação, que por sua vez tornou-se um objetivo específico desta pesquisa, atendendo, assim, a uma carência desse tipo de recurso na prática fonoaudiológica.

O presente trabalho será apresentado na forma de três estudos:

Estudo I – Desempenho de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental em testes lingüísticos.

Estudo II – Análise da produção escrita de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental.

Estudo III – Correlações entre o desempenho nos testes lingüísticos e a produção escrita de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental.

Deste modo, nosso interesse em desenvolver esta pesquisa está primordialmente relacionado a uma melhor compreensão a respeito dos processos lingüísticos que subjazem à aprendizagem da linguagem escrita, assim como no desenvolvimento de instrumento de análise de produção escrita, para que práticas mais efetivas sejam desenvolvidas tanto na prevenção como no diagnóstico e tratamento de seus distúrbios.

ESTUDO I
DESEMPENHO DE ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
TESTES LINGÜÍSTICOS

REVISÃO DA LITERATURA

A relação entre a linguagem oral e a escrita tem sido amplamente confirmada pela literatura. Kahmi e Catts (1989) descreveram o relacionamento entre elas como dinâmico e recíproco, isto é, o desenvolvimento de uma influencia o da outra, pois assim que novas estruturas e funções são aprendidas para a escrita elas serão adotadas para a fala e vice-versa.

Segundo McGregor (2006) ler é acessar o léxico via letra impressa e, portanto, seu sucesso depende, entre outras capacidades, de um léxico bem desenvolvido.

Tradicionalmente, o domínio lexical era correlacionado mais à compreensão da leitura. No entanto, pesquisas mais atuais (WALTON; WALTON 2002, FROST et al., 2005) têm demonstrado que, para o domínio da leitura e da escrita é necessário haver uma interação entre o vocabulário e as capacidades de processamento fonológico.

FROST et al. (2005), inclusive, relatam um modelo de leitura no qual há uma interação dinâmica e triangular entre fonologia, semântica e ortografia na aprendizagem da leitura. Em seu estudo ressaltam que as capacidades metafonológicas são responsáveis pela decodificação de palavras regulares, mas que as capacidades semânticas são fortes preditivos da leitura de palavras irregulares.

Apesar de a literatura que abrange as correlações ente domínio lexical, consciência fonológica e nomeação rápida ser bastante extensas não serão abordadas nesta parte de nosso trabalho, cujo objetivo principal é a descrição do desempenho de nossos sujeitos nas provas que avaliaram essas capacidades lingüísticas que subjazem à aprendizagem da linguagem escrita.

1. VOCABULÁRIO

As crianças pequenas têm uma inacreditável capacidade de adquirir rapidamente novas palavras. Esse é um dos aspectos mais importantes e elementares da aquisição da linguagem, que envolve a habilidade de criar associações entre a forma fonológica e seu referente, como resultado de mecanismos atencionais gerais para as regularidades fonotáticas, sintáticas e semânticas do ambiente lingüístico (STORKEL, 2001).

Entre seis e nove meses de idade as crianças começam a formar as representações fonológicas e semânticas de palavras. Nesta fase, o vocabulário é ainda reduzido, não havendo necessidade de representar as palavras de uma forma sistemática e detalhada. A partir de 12 meses, emergem as primeiras palavras, que logo em seguida chegam a aproximadamente 50 palavras aprendidas e armazenadas de forma global, provavelmente a partir de traços acusticamente salientes.

Com o tempo, sob a pressão do aumento de vocabulário, estas representações reorganizam-se em estruturas perceptomotoras sublexicais recorrentes dentro da palavra, para na idade escolar, organizarem-se ao nível de fonema. Em outras palavras, com o aumento do vocabulário o número de palavras acusticamente similares também aumenta, iniciando uma pressão para implementar representações fonológicas cada vez mais detalhadas e bem definidas. Metsala e Walley (1998) denominam esta fase do desenvolvimento de reestruturação lexical.

Mas o aumento do vocabulário não cessa. Segundo Metsala e Walley (1998), Há estimativas de que crianças de quatro anos possuem um vocabulário de 2500 a 3000 palavras e de sete anos de 7000 a 10.000 palavras. Com 11 anos já possuem um vocabulário de aproximadamente 40.000 palavras. Esta reestruturação ocorre de forma

gradual, dependendo de diversos fatores, entre os quais a familiaridade e similaridade sonora entre as palavras do vocabulário.

Os autores ressaltam que, a segmentação gradual das representações dos sons da língua parece ter um papel crucial no desenvolvimento da consciência fonológica. Porém, a aquisição de vocabulário muito lenta poderia prejudicar a qualidade e a precisão das representações fonológicas estabelecidas e, a partir de então, determinar alterações de processamento fonológico em geral. O fonema surge, assim, com a experiência da linguagem oral como resultado das interações entre o crescimento de vocabulário e limitações de desempenho. No início, o fonema surge como uma unidade perceptual implícita que é utilizada para o processamento básico de fala e somente com a utilização em atividades relacionadas com a escrita e leitura torna-se uma unidade de processamento explícita.

Depois do rápido aumento inicial do vocabulário, no nível semântico, ele é refinado pelas freqüentes exposições às palavras por períodos de semanas, meses ou anos. Esse refinamento é um processo mais lento, que envolve o desenvolvimento de uma rede de relações entre as palavras por meio de categorizações semânticas (STORKEL, 2001).

Para Keil (1996), a categorização é uma das mais comuns e evidentes atividades da cognição humana, e muitas das categorias formadas parecem ser compartilhadas pelos indivíduos, o que é evidenciado pelo uso de palavras comuns para se referir a elas. Os aspectos distintivos da atividade mental que permitem cada categorização são tidos como conceitos.

Até meados dos anos 80, os conceitos eram vistos como consistindo de conjuntos de propriedades, mas atualmente a concepção mais aceita é a de que um conceito é constituído não apenas de propriedades, mas também de relações com outros conceitos. Os conjuntos dessas relações que articulam os conceitos entre si formam redes, que são vistas como “teorias”, de onde advém o nome “concepção teórica”, cujo princípio básico, então, é o de que cada conceito deve ser visto como parte da teoria na qual se encontra inserido (OLIVEIRA,1993).

O mesmo autor ressalta, ainda, que teoria deve ser entendida não apenas como teoria científica, mas também como as estruturas cognitivas de senso comum ou “ingênuas”, por exemplo: mesmo sem instrução formal, qualquer pessoa sabe que animais nascem, crescem, alimentam-se, etc. As teorias ingênuas das crianças desenvolvem-se com a idade, tornando-se progressivamente mais ricas e complexas. E o processo de categorização reflete esse desenvolvimento, pois nas crianças mais jovens as características levadas em conta são as superficiais, mais diretamente perceptíveis pelos sentidos, enquanto que nas mais velhas, passam a predominar características profundas, mais articuladas com outros elementos das teorias.

O autor descreve, também, o sistema hierárquico de organização lexical, que envolve um nível básico de conceitos e seus conceitos superordenados e subordinados. Os conceitos básicos são aprendidos primeiro pela criança, ou seja, ela aprende primeiro “gato”, que é um conceito básico, depois “animal” ou “felino”, que é superordenado, e antes de “gato siamês”, que é um conceito subordinado.

No nível básico de categorização, portanto, encontra-se o maior número de informações, cujas instâncias partilham quantidade significativa de atributos relativos à forma, aos gestos de representações e à funcionalidade para os seres humanos. Befi-

Lopes e Galea (2000) explicam que, na superordenação mais instâncias são incluídas, porém com menos especificidade. Ocorrendo justamente o oposto no caso da subordinação, ou seja, menos instâncias e mais especificidade.

Waxman (1991) destaca a forte influência do estabelecimento de sistemas hierárquicos no desenvolvimento da linguagem. O fato de os conceitos de nível básico emergirem muito cedo no desenvolvimento é bastante consistente entre as diversas culturas. Os conceitos de nível básico tendem a não ser afetados pela introdução de novos termos, sejam eles nomes ou adjetivos. No entanto, nos níveis superordenados e subordinados, onde as categorias variam consideravelmente entre as culturas e no processo de desenvolvimento, a linguagem exerce uma influência definitiva e construtiva.

Ainda em relação à rede de conexões semânticas, McGregor (2006) salienta que ela continua a se desenvolver durante os anos escolares, quando, por volta de nove anos, acontece uma notável mudança em direção ao domínio conceitual das relações taxonômicas, ou seja, que envolvem relações de classe. Assim, a maioria das crianças dessa idade, em tarefas de associação de palavras, elicia uma palavra de mesma classe ou paradigma, por exemplo, carro – caminhão. As produções das crianças sugerem, então, que as relações taxonômicas se tornam incrivelmente salientes com o decorrer do tempo, mas que somente ao redor de dez anos elas incluem consistentemente os rótulos dessas categorias.

Befi-Lopes (2002) aponta para a importância de se compreender os conceitos de parassinônimos, de hiperônimos, hipônimos e co-hipônimos para a análise dos processos de substituições de vocábulos. Segundo a autora (2002 pg.,7),

[...] os parassinônimos pertenceriam ao mesmo microsistema semântico-sintático, mantendo entre si uma relação de oposição transitiva no que se refere ao significado, tendo um grande número de traços semânticos comuns e no mínimo um sema distintivo, formas que teriam uma equivalência no sistema cognitivo, mas não ao nível do sentido afetivo, podendo então ser substituídas umas pelas outras, ao nível do sistema, de acordo com o tempo e lugar. Os co-hipônimos seriam termos próximos, tendo um hiperônimo comum. O grau de proximidade entre esses tipos de elementos lexicais variaria de microsistema para microsistema, sendo possível sua classificação em co-hipônimos próximos e distantes. Assim, os co-hipônimos próximos teriam um denominador semântico comum amplo, enquanto os co-hipônimos distantes teriam um núcleo sêmico bastante reduzido.

E ressalta, ainda, que as relações de parassinonímia e co-hiponímias revelam-se extremamente importantes no processo de enriquecimento do vocabulário e na eficácia discursiva.

Como referência de normalidade na Prova de Vocabulário ABFW (BEFI-LOPES, 2000) para a faixa etária de seis anos, encontramos que os campos semânticos **Móveis e Utensílios** e **Profissões** podem gerar processos de substituições na ordem de 30%, seguidos por **Meios de Transporte** e **Locais** 25%, **Vestuário** e **Brinquedos/Instrumentos Musicais** 20%, **Animais** e **Formas/Cores** 10% e, finalmente, **Alimentos** 5%. E ainda, os parâmetros de Designação de Vocábulo Usual por campo semântico para a mesma faixa etária são: **Alimentos** 90%, **Formas e Cores** 85%, **Vestuário** 80%, **Animais, Meios de Transporte, Locais e Brinquedos e Instrumentos Musicais** 70%, **Móveis e Utensílios** 65% e **Profissões** 45%.

De acordo ainda com Befi-Lopes (2000), as crianças apresentam características especiais na escolha das palavras que utilizam porque o seu significado evolui conforme elas se desenvolvem cognitivamente. De modo que, ao se estudar o vocabulário, não basta contar e listar os vocábulos utilizados por elas, mas também analisar quais recursos utilizam diante de diferentes palavras, já que o desenvolvimento lexical sofre influências tanto da estrutura conceitual como do uso da linguagem.

2. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Consciência fonológica é uma competência metalingüística que possibilita o acesso voluntário ao nível fonológico da linguagem falada e a manipulação cognitiva das representações neste nível (NAVAS; SANTOS, 2002). O desenvolvimento da consciência fonológica tem sido freqüente e consistentemente relacionado ao sucesso de aprendizagem da leitura e escrita (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000; BRYANT, 2002; BARRERA; MALUF, 2003; GODOY, 2003; GUIMARÃES, 2003; CAPOVILLA; GÜTSCHOW; CAPOVILLA, 2004; TROIA, 2006; MUTER et al. 2004; PAULA; MOTA; KESKE-SOARES, 2005; CÁRNIO; SANTOS, 2005; CÁRNIO et al., 2006).

A relação entre a consciência fonêmica, que é a consciência fonológica ao nível do fonema, e a aquisição de leitura é recíproca bidirecional. Ou seja, à medida que a consciência fonológica se desenvolve facilita o aprendizado da leitura, que por sua vez propicia o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Segundo Muter et al. (2004), porém, a sensibilidade fonêmica já pode ser observada em crianças inglesas ao redor de cinco anos.

Estudos recentes no Português Brasileiro, no entanto, reforçam a noção de que a instrução de leitura e escrita é um fator essencial no estabelecimento da consciência ao nível do fonema (SALLES et al., 1999; CIELO, 2002; GUIMARÃES, 2003; QUEIROGA; BORBA; VOGLEY, 2004; PAULA; MOTA; KESKE-SOARES, 2005; BRITO et al., 2006).

É importante destacar que, como Ávila (2004) muito oportunamente apontou, os diversos testes para se avaliar consciência fonológica disponíveis apresentam diferentes níveis de exigência metafonológica, que podem variar desde o tipo de tarefa, da extensão do elemento a ser identificado ou manipulado, da carga semântica do elemento (palavras ou pseudopalavras) até a posição do segmento a ser identificado ou

manipulado. Assim, o tipo de tarefa, aliado ao segmento a ser identificado e a posição que ele ocupa na estrutura de fala, determinará o maior ou menor grau de dificuldade da tarefa.

De fato, as pesquisas que analisaram o desempenho em consciência fonológica de crianças de acordo com a natureza das tarefas propostas evidenciaram que a manipulação cognitiva envolvendo o nível silábico é mais simples e fácil do que as que envolvem manipulação ou segmentação explícita de unidades fonêmicas por crianças de pré-escola e 1ª série (SOUZA, 2005; PEDRAS; GERALDO; CRENITTE, 2006; CÁRNIO et al., 2006) e mesmo de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. (GUIMARÃES, 2003). Salles et al. (1999), inclusive, atestam que a consciência fonológica ao nível silábico independe da escolarização, já que mesmo os sujeitos pré-alfabetizados de seu estudo apresentaram competência metafonológica nesse nível.

Ainda de acordo com Salles et al. (1999), tarefas como síntese, segmentação e transposição fonêmicas parecem ser mais dependentes de escolarização, enquanto que identificação de rimas e exclusão fonêmicas mostram um desenvolvimento mais em função da idade.

Share e Stanovich (1995), também apontam que é importante o papel desempenhado pela escrita no desenvolvimento da decodificação fonológica. Há pouca dúvida de que a escrita proporciona um excelente meio para o desenvolvimento da compreensão básica entre os sons e a ortografia das palavras. A escrita força a criança a pensar sobre as correspondências som-letra, a relação da linguagem escrita com a linguagem falada e sobre os padrões ortográficos, conseqüentemente estabelecendo maior consciência fonêmica.

Rosal (2002) pesquisou crianças normais cursando as três primeiras séries do Ensino Fundamental de escola pública e particular, com idades entre 6:0 e 9:9, utilizando o LAC - *Lindamood Auditory Conceptualization Test* (1979, 2ªed.) em relação ao seu desempenho em tarefas de segmentação fonêmica, de soletração de palavras e de pseudopalavras. A autora encontrou, para os sujeitos de 3ª série, uma média do *Score* Convertido Categoria I-A de 10 pontos para a escola particular e de 9,7 para a pública, e na Categoria I-B de 4,8 pontos na escola pública e de 5,6 na particular, e a média do *Score* na Categoria II de 6,3 pontos para a escola pública e de 10 para a escola particular. A autora concluiu que a Categoria II se mostrou uma medida efetiva para avaliar as habilidades de processamento fonológico na população estudada.

3. NOMEAÇÃO RÁPIDA

Há cerca de meio século, já se cogitava a respeito da relação entre déficits de nomeação rápida e dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita, mas as pesquisas nessa área tiveram um grande impulso a partir das realizadas por Denckla e Rudel (1974, 1976). Na pesquisa de 1974, com o objetivo de definir padrões de normalidade em diversas modalidades de tarefas de nomeação rápida (cores, animais, números, letras e objetos) na faixa etária compreendida entre cinco e onze anos, encontram uma média de tempo de 53,4s para meninos e de 45,5s para meninas, que se mostrou uma diferença significativa. Na pesquisa de 1976 demonstraram que, por meio de tarefas que mediam a velocidade de nomeação de letras, dígitos, cores e objetos era possível diferenciar os indivíduos disléxicos de leitores normais.

A partir de então, muitos estudos cross-lingüísticos vêm documentando o baixo desempenho de maus leitores em nomeação rápida (SEGAL; WOLF, 1993; WIMMER, 1993; KORHONEN, 1995; McBRIDE-CHANG; MANIS, 1996; LEPOLA et al., 2005),

mesmo em línguas com diferentes níveis de transparência ortográfica pode-se observar a influência da capacidade de nomeação rápida no domínio da linguagem escrita.

Até recentemente, a contribuição da nomeação rápida para a leitura e escrita era submetida ao processamento fonológico geral, pois era vista como o resgate códigos fonológicos da memória de longo prazo (WAGNER et al., 1993) ou como codificação fonológica com acesso lexical (WAGNER; TORGESEN, 1987). No entanto, Breznitz (2006) atesta que, atualmente já há evidências teóricas e empíricas indicando que os processos de nomeação seriada rápida requerem capacidades que vão além do processamento fonológico, tais como atenção ao estímulo, processamento perceptivo específico da modalidade visual, acesso lexical a informações semânticas e fonológicas armazenadas na memória de longo prazo, acesso e resgate de rótulos fonológicos, fonoarticulação, e integração precisa de tempo dentro e entre os sub-processos. Além de que, a correlação entre as medidas de nomeação rápida e de processamento fonológico é baixa ou inexistente. Portanto, apesar de o processamento fonológico desempenhar um papel importante na nomeação rápida, ele representa apenas um dos subprocessos entre muitos outros (WOLF; BOWERS; BIDDLE, 2000). Assim, a capacidade de nomeação seriada rápida seria independente do processamento fonológico geral.

Apesar de déficits tanto em consciência fonológica como em nomeação rápida estarem relacionados às dificuldades de leitura e escrita, crianças com déficits em ambas as habilidades seriam de risco para distúrbios de linguagem escrita mais severos, conhecida como hipótese do déficit-duplo (BOWERS; WOLF, 1993).

Segundo Breznitz (2006) os componentes lingüísticos e cognitivos compartilhados tanto pela nomeação seriada rápida como pela leitura dependem da natureza da tarefa,

da idade e do nível de leitura dos sujeitos. As mudanças que ocorrem por causa da idade na nomeação seriada rápida e na leitura estão relacionadas, também, com o processamento geral de velocidade. Do mesmo modo, Kail e Hall (1994) demonstraram que, o desenvolvimento de um fator de velocidade geral entre leitores normais explicaria as mudanças na velocidade de nomeação. Os autores mediram o tempo de 144 crianças com idades entre oito e treze anos em tarefas de processamento geral (perceptual e motor), de nomeação e de leitura. Encontraram que, com o aumento da idade há um aumento sistemático na velocidade em todas as tarefas avaliadas. Para os autores, o aumento na velocidade de processamento geral leva a uma mudança na velocidade de nomeação, que melhora a decodificação das palavras, que por seu turno melhora a compreensão da leitura.

Catts et al. (2002) também investigaram o papel da velocidade de processamento na aprendizagem da leitura. Em seu estudo, analisaram o tempo de resposta em tarefas que envolviam processamento motor, visual, gramatical e fonológico, e ainda nomeação rápida e consciência fonológica de 279 crianças entre a 2ª e 4ª séries, com e sem dificuldades de leitura. Encontraram que os maus leitores foram mais lentos que os bons nas medidas de tempo de resposta e na nomeação rápida de objetos. De acordo com os autores, esses resultados sugerem que alguns maus leitores apresentam um déficit geral no processamento da velocidade e que seus problemas de nomeação rápida de objetos são, em parte, reflexo desse déficit. As análises de regressão hierárquica mostraram que, quando considerada com o QI e consciência fonológica, a velocidade de processamento explicou uma variância única na aquisição de leitura, podendo ser considerada como um fator “extrafonológico” na aprendizagem da leitura.

Wolf et al. (1986) realizaram um estudo no qual avaliaram as conexões entre a nomeação seriada rápida e três medidas de leitura: reconhecimento de palavras, leitura em voz alta e compreensão. A nomeação seriada rápida foi medida por meio de dois tipos de estímulo, que variavam de acordo com o nível de recursos de atenção necessários para sua realização. Os símbolos alfanuméricos são mais automáticos e requerem menos recursos de atenção. Por outro lado, os objetos e cores por apresentarem uma carga semântica maior, são menos automáticos e exigem maiores recursos atencionais. Encontraram que a velocidade de nomeação de todos os tipos de estímulo, medida na pré-escola, correlacionou-se com todas as medidas de leitura, na segunda série. No entanto, a nomeação rápida de símbolos alfanuméricos estaria mais relacionada com a identificação de palavras, enquanto que a nomeação rápida de objetos estaria mais relacionada com a compreensão da leitura.

Spring e Davis (1988), em seu estudo relacionando nomeação rápida de dígitos, reconhecimento de palavras e compreensão de leitura com crianças de 4^a a 10^a séries, também confirmaram que a nomeação seriada rápida de dígitos estaria mais relacionada com a identificação de palavras do que com a compreensão da leitura.

Bowers (1995) também sugeriu que a capacidade de nomeação rápida se correlacionaria estreitamente com a habilidade de compreensão da leitura. Assim como, Cornwall (1992) e Morris et al.(1998) apontaram para a relação entre essa capacidade com a competência para ler textos rápida e corretamente. Uma vez que a rapidez é também um fator importante para a leitura fluente, é de se esperar que o desempenho nessas tarefas correlacione-se com o desempenho em medidas de fluência na leitura. Por sua vez, a correlação entre a nomeação rápida e as medidas de compreensão da leitura poderia ser explicada em função da correlação entre aquela habilidade e a leitura

fluente. Afinal, quanto maior a competência em se reconhecer palavras escritas de modo rápido e acurado, maiores os recursos cognitivos disponíveis para a tarefa de compreensão da leitura (CARDOSO-MARTINS; PENNINGTON, 2001).

Assim, de acordo com Berznitz (2006), a relação entre nomeação rápida e a leitura é determinada pela natureza das mudanças exigidas na tarefa associada à natureza das mudanças das capacidades de leitura. De modo que, nos estágios iniciais de leitura, todas as tarefas de nomeação rápida predizem as capacidades posteriores de leitura, porque nessa fase, quando a criança é solicitada a nomear rapidamente estímulos visuais usa subprocessos, que estão relacionados com os mesmos exigidos para a leitura até a segunda série. Nas séries posteriores, os subprocessos utilizados para a nomeação rápida de símbolos automáticos diferem daqueles usados para a nomeação de cores ou objetos. Ao mesmo tempo, a decodificação de palavras se torna mais fluente e automática. O resultado é que, no fim da 3ª série, o desempenho em tarefas de nomeação de objetos, que requerem mais processamento semântico, tem uma forte associação somente com as medidas de compreensão de leitura, enquanto que tarefas de nomeação de símbolos automáticos estão diretamente relacionadas à decodificação de palavras.

Van den Bos, Zijlstra e Spelberg (2002) estudaram as mudanças relacionadas com o desenvolvimento na velocidade de nomeação seriada e de leitura. Os autores avaliaram crianças de oito, dez e doze anos, adolescentes de dezesseis anos e adultos. Aplicaram tarefas de nomeação rápida de letras, números, objetos e cores e velocidade de leitura para lista de palavras. Seus resultados indicaram que a velocidade de leitura e de nomeação seriada de cores e objetos continua a aumentar até a idade adulta, confirmando a hipótese de que a velocidade de nomeação seriada aumenta em função

da idade, mas que o aumento mais acentuado se dá nos anos iniciais da escolaridade. Para letras e números, escores assintóticos são alcançados por volta de 16 anos. Observaram um fator de velocidade comum aumentado, assim como um padrão independente e diferenciado de associações alfanuméricas. Os autores acreditam que esses achados refletem um fortalecimento gradual das rotas de acesso alfabético e numérico, antes isoladas, em uma rede lexical alfanumérica integrada, que seria explicada pela hipótese de que a velocidade de nomeação seriada de letras e números interage tanto com a prática de leitura como da aritmética. Por meio de análises de regressão e correlação entre os escores do fator de velocidade de nomeação e de leitura, demonstraram uma relação entre o aumento da velocidade de nomeação alfanumérica e da leitura relacionada com o desenvolvimento. Porém, a contribuição das velocidades de nomeação de cores e objetos para a velocidade de leitura foi errática.

Por outro lado, Torgensen et al. (1997) concluíram que a nomeação rápida poderia ter mais importância nas fases iniciais de aprendizagem da linguagem escrita do que nos estágios mais adiantados.

Rosal (2002) pesquisou a nomeação rápida de crianças normais cursando as três primeiras séries do Ensino Fundamental de escola pública e particular, com idades entre 6:0 e 9:9 em relação às habilidades de segmentação fonêmica e soletração de palavras e de pseudopalavras. Encontrou que, as crianças de 3ª série do Ensino Fundamental cometeram uma média de erros na Parte A de 1,6 na escola pública e de 0,8 na escola privada, e na Parte B de 1,2 na escola pública e de 1,1 na escola privada. O número total de erros no teste de nomeação rápida foi de 2,7 na escola pública e de 1,8 na escola particular. Em relação ao tempo despendido para a realização da Parte A,

encontrou uma média de 37,0s para a escola pública e 31,3s para a escola privada. Na realização da Parte B, encontrou 34,0s na escola pública e de 31,9 na escola privada. A média de tempo total gasto para as duas partes da prova foi de 70,3s na escola pública e de 62,8 na escola privada. Pelos resultados obtidos, a autora atesta que, quanto mais as crianças erram maior o tempo de conclusão da prova, além de que o tempo total médio é menor com o aumento da escolaridade, indicando que com o aumento da idade o acesso lexical torna-se mais rápido.

Mais recentemente, Simões (2006) comparou o desempenho de alunos de 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental de escolas públicas (GPU) e particulares (GPA) em tarefas de nomeação rápida de cores, objetos, números e letras. Um dos instrumentos utilizados pela autora para a verificação da nomeação rápida de objetos foi o mesmo descrito por Rosal (2002) e também utilizado por nós no presente trabalho. A autora encontrou que, a média de tempo em segundos para a nomeação de objetos por alunos da 1^a série foi de 52,7 no GPU e 46,0 GPA na parte A do teste. Na parte B, para a mesma série, encontrou 53,7 no GPU e 49,1 no GPA. Os alunos de 2^a série do GPU obtiveram média de tempo em segundos de 47,0 e os do GPA 43,1 na parte A. Na parte B, os alunos do GPU e GPA realizaram a prova em 50,0s e 43,0s, respectivamente. Apesar de o tempo de realização da prova ter sido sempre maior na parte B em todos os grupos, a análise estatística só mostrou significância para o GPU da 2^a série. Em relação à média do número de erros cometidos pelas crianças de 1^a série na parte A, encontrou: 1,4 no GPU e 2,5 no GPA. E na parte B, 2,7 no GPU e 2,4 no GPA. Na 2^a série a média de erros na parte A foi de 1,2 no GPU e 0,9 no GPA. Na parte B, foi de 1,5 no GPU e 1,6 no GPA. A autora concluiu que o tempo de nomeação rápida depende do

nível sócio-econômico-cultural e que o tempo de acesso lexical também diminui com o aumento da idade.

A partir do exposto pela literatura, as hipóteses de pesquisa testadas para responder aos objetivos propostos na Introdução Geral desta pesquisa foram:

Hipótese 1. Os alunos de 3^a série do Ensino Fundamental apresentarão desempenho na prova de vocabulário acima do esperado para a idade de 6:0 anos, demonstrando ter domínio dos processos de ordenação lexical.

Hipótese 2. Os alunos de 3^a série do Ensino Fundamental apresentarão consciência fonológica ao nível do fonema.

Hipótese 3. Os alunos de 3^a série do Ensino Fundamental apresentarão tempo total médio de nomeação seriada rápida e número total médio de erros inferior aos de alunos de 1^a e 2^a séries na mesma prova.

1. CASUÍSTICA

Essa pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética para Análise de projetos de Pesquisa – CAPPesq – da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, protocolo N^o 410/04 (Anexo D).

Participaram desta pesquisa 82 crianças cursando a 3^a série do Ensino Fundamental, 41 delas estudantes de escola municipal e as 41 restantes em escolas particulares de Alphaville e Aldeia da Serra, na região Oeste da Grande São Paulo, com idades entre 9,0 e 10,2 anos, sem distúrbio fonológico, sem queixa de distúrbio de linguagem e/ou de aprendizagem, que foram selecionados entre os que preenchiam os rigores de seleção da amostra descritos a seguir.

Para selecionar os sujeitos que participaram desta pesquisa foram utilizados: 1) um questionário destinado aos responsáveis pelos alunos, investigando a existência de histórico de distúrbios fonológico e/ou tratamento fonoaudiológico prévio, além de queixa de distúrbio de linguagem (Anexo A); 2) um termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa, que foi preenchido e assinado pelos pais ou responsáveis pelo aluno (Anexo B); e 3) foi aplicada a prova de nomeação na Área de Fonologia do Teste de Linguagem ABFW (WERTZNER, 2000), que foi gravada e posteriormente transcrita para a folha de registro específica (Anexo C).

Foram enviados 300 formulários de consentimento livre e esclarecido, juntamente com o questionário de investigação sobre a existência de histórico de distúrbios fonológicos e/ou tratamento fonoaudiológico prévios, aos pais de 150 alunos da escola municipal e 150 das escolas particulares, indicados por suas respectivas professoras,

que não apresentassem dificuldades de aprendizagem e que não estivessem sob tratamento fonoaudiológico, psicológico ou psicopedagógico.

Os pais de 42 alunos da escola municipal e 46 das escolas particulares concordaram que seus filhos participassem da pesquisa e responderam ao questionário inicial. Seis alunos, no entanto, foram excluídos da casuística. Os pais de dois deles, um da Escola Municipal (EM) e outro da Escola Particular (EP), relataram no questionário inicial que ainda apresentavam distúrbio fonológico. Outros três, todos da EP, apresentavam histórico de distúrbio fonológico e tratamento fonoaudiológico prévio. E por fim, uma aluna da EP era bilíngüe, filha de mãe argentina e pai brasileiro.

Apesar de sabermos que o desempenho em provas de linguagem oral e escrita em geral sofre influência de fatores sócio-econômico-culturais e da qualidade de ensino, optamos por considerar os sujeitos de nossa casuística selecionados entre alunos de escolas particulares e públicas como um grupo único por escolaridade. Esta decisão foi tomada no sentido de buscar e compreender as semelhanças entre os sujeitos e não as suas diferenças, já amplamente atestadas em diversas pesquisas.

2. MATERIAL

Para registrar a coleta dos dados utilizamos: 1) filmadora Sony HandyCam V8 e 2) fitas de vídeo. O levantamento dos dados foi realizado em televisor Phillips 32". A aplicação das provas foi filmada para agilizar o processo da coleta, assim como para solucionar dúvidas durante o processo de levantamento e análise dos dados.

A coleta dos dados dessa pesquisa foi realizada por meio das seguintes provas:

2.1. Vocabulário

Prova de Verificação do Vocabulário do Teste ABFW (BEFI-LOPES, 2000), que consta de 118 figuras, divididas em nove campos conceituais, sendo que cada campo é

composto por um diferente número de figuras – vestuário (10 figuras), animais (15 figuras), alimentos (15 figuras), meios de transporte (11 figuras), móveis e utensílios (24 figuras), profissões (10 figuras), locais (12 figuras), formas e cores (10 figuras) e brinquedos e instrumentos musicais (11 figuras). A transcrição das respostas dadas pelos sujeitos foi registrada no Protocolo de Registro de Resposta do ABFW (Anexo E).

2.2. Consciência Fonológica

LAC - *Lindamood Auditory Conceptualization Test* (LINDAMOOD; LINDAMOOD, 1979, 2ª ed.), de acordo com a adaptação para o português proposta por Rosal (2002), que consiste de três partes denominadas: 1) **Categoria I-A** que avalia identificação e discriminação de seqüências de até três fonemas isolados; 2) **Categoria I-B** que avalia identificação e discriminação de seqüências de três fonemas isolados, nas quais sempre um dos fonemas é repetido e 3) **Categoria II** que avalia competências metalingüísticas mais complexas envolvendo a identificação e manipulação, tais como exclusão, segmentação, adição e inversão de fonemas em não-palavras. Para a representação dos sons utilizamos quadrados coloridos de EVA, medindo 3cm de lado (Anexo F).

2.3. Nomeação Rápida de Objetos

A prova de Nomeação Rápida de Objetos é um subteste do *Comprehensive Test Of Phonological Processing* – CTOPP (WAGNER; TORGESEN; RASHOTTE, 1999) traduzido e adaptado para o português (ROSAL, 2002), para o qual foram necessários o livro de figuras dos objetos a serem nomeados e um cronômetro, marca Kadio – KD-1069, para medida do tempo de execução da atividade. Esse subteste é composto de duas folhas de teste, nas quais seis figuras (barco, estrela, lápis, cadeira, peixe e chave) repetem-se aleatoriamente, distribuídas em 4 linhas e 9 colunas. O subteste tem

duas partes – A e B – com 36 figuras cada uma, totalizando 72 estímulos, que devem ser aplicados em seqüência, sem interrupções na aplicação (Anexo G).

3. PROCEDIMENTOS

Antes do início da pesquisa, foram realizadas reuniões individuais com todos os coordenadores e/ou diretores das escolas, quando lhes foi apresentada uma carta explicativa sobre os objetivos dessa pesquisa e de que modo ela seria realizada (Anexo H).

A bateria de testes que compõem o protocolo dessa pesquisa foi aplicada na própria escola no horário que o aluno a freqüentava. Para não prejudicar o aproveitamento escolar dos sujeitos, foram agendados com os professores e/ou coordenadores os horários mais adequados para a realização das provas, que ocorreram em duas sessões individuais com cada aluno. Todas as provas foram aplicadas no segundo semestre do ano letivo de 2004.

3.1. Primeira Sessão

Na primeira sessão individual com cada aluno foram aplicadas as seguintes provas:

3.1.1. Prova de Fonologia do Teste de Linguagem ABFW (WETZNER, 2000) para verificar a presença de transtorno fonológico que era um dos critérios de exclusão da casuística. Caso a criança não apresentasse alteração nessa prova, passava-se para a prova de Verificação do Vocabulário.

3.1.2. Prova de Verificação do Vocabulário do Teste de Linguagem ABFW (BEFI-LOPES, 2000).

Em ambas as provas a examinadora sentou-se à mesa de frente para a criança, com as pranchas das figuras posicionadas na frente da criança. A filmadora foi posicionada sobre tripé, focalizando a criança.

A forma de aplicação da prova de Verificação do Vocabulário foi a mesma para todos os sujeitos, isto é, para os campos conceituais vestuário, animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios, e brinquedos e instrumentos musicais era realizada a pergunta “O que é isso?”, para o campo conceitual profissões “Quem é ele/ela?”, para locais “ Que lugar é esse?”, para formas e cores “Que forma é essa? Que cor é essa?”. Caso a criança não desse nenhuma resposta em 10 seg., a pesquisadora nomeava a figura e passava à figura seguinte. No final do campo conceitual em questão, retornava àquela figura. Se mesmo assim a criança não a nomeasse, era registrada como não-designação.

As gravações foram assistidas pela examinadora e as respostas dos sujeitos registradas em formulário específico (Anexo E), de acordo com os critérios propostos por Befi-Lopes (2000), isto é, designações por vocábulos usuais (DVU) que são as respostas corretas, as não designações (ND), que são as ausências de resposta ou “não sei”, assim como os processos de substituição (PS), que são outras formas de nomeação, que não o nome correto do vocábulo.

A classificação das respostas de cada sujeito foi baseada nas Classes de Processos de Designação e Substituição de Designações descrita por Befi-Lopes (2000, 2002).

3.2. Segunda Sessão

Na segunda sessão individual com cada aluno foram aplicadas as seguintes provas:

3.2.1. *Lindamood Auditory Conceptualization Test – LAC* (ROSAL, 2002)

3.2.2. Nomeação Rápida de Objetos – NRO (ROSAL, 2002)

A ordem de apresentação dessas duas provas foi determinada por sorteio, de modo que metade da casuística realizou primeiro o LAC e a outra, primeiro a NRO. Nessas duas provas a examinadora também se sentou à mesa de frente para a criança. A filmadora foi posicionada sobre tripé, mas agora focalizando a mesa para melhor registrar o desempenho das crianças nas tarefas dessas provas.

Os procedimentos para aplicação e análise dessas duas provas foram baseados no estudo de Rosal (2002) e se encontram nos Anexos F e G, respectivamente.

3.3. Análise Estatística

Foi realizada uma análise estatística descritiva dos resultados dos testes de Vocabulário, LAC e Nomeação Rápida de Objetos 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, e construídos gráficos do tipo *box-plot* para essas variáveis.

No teste de vocabulário, para a obtenção das porcentagens médias de ocorrência de Designação de Vocábulo Usual (DVU) por campo conceitual foram inicialmente

calculadas, para cada aluno, as porcentagens de ocorrência de DVU por campo conceitual ((número de PS/número de palavras no campo) x 100). Depois, calculou-se, para cada campo conceitual, a média das porcentagens obtidas para os 82 alunos.

O mesmo procedimento foi realizado para a obtenção das porcentagens médias de ocorrência de Processos de Substituição (PS) por campo conceitual.

No teste de Nomeação Rápida de Objetos, além das análises anteriormente descritas, calculou-se o coeficiente de correlação de *Spearman* para avaliar a correlação entre o tempo e o número de erros.

Dos 82 alunos, que realizaram a parte A desse teste, 24 cometeram 5 ou mais erros e não foram para a parte B, enquanto que 58 prosseguiram o teste. Por isso, para as estatísticas descritivas do número de erros e do tempo de realização do teste nas duas partes, foram considerados somente os 58 indivíduos que fizeram as duas partes.

Considerando, ainda, os 58 indivíduos que fizeram as duas partes, foi aplicado o teste de *Friedman* para comparar as medianas do número de erros e do tempo nas duas ocasiões do teste.

RESULTADOS

De acordo com as hipóteses de pesquisa testadas, as respostas nos três testes de processamento lingüístico foram analisadas e os resultados obtidos são apresentados a seguir.

As tabelas que confirmam os gráficos apresentados se encontram em anexo e terão seu número indicado sempre que se fizer necessário.

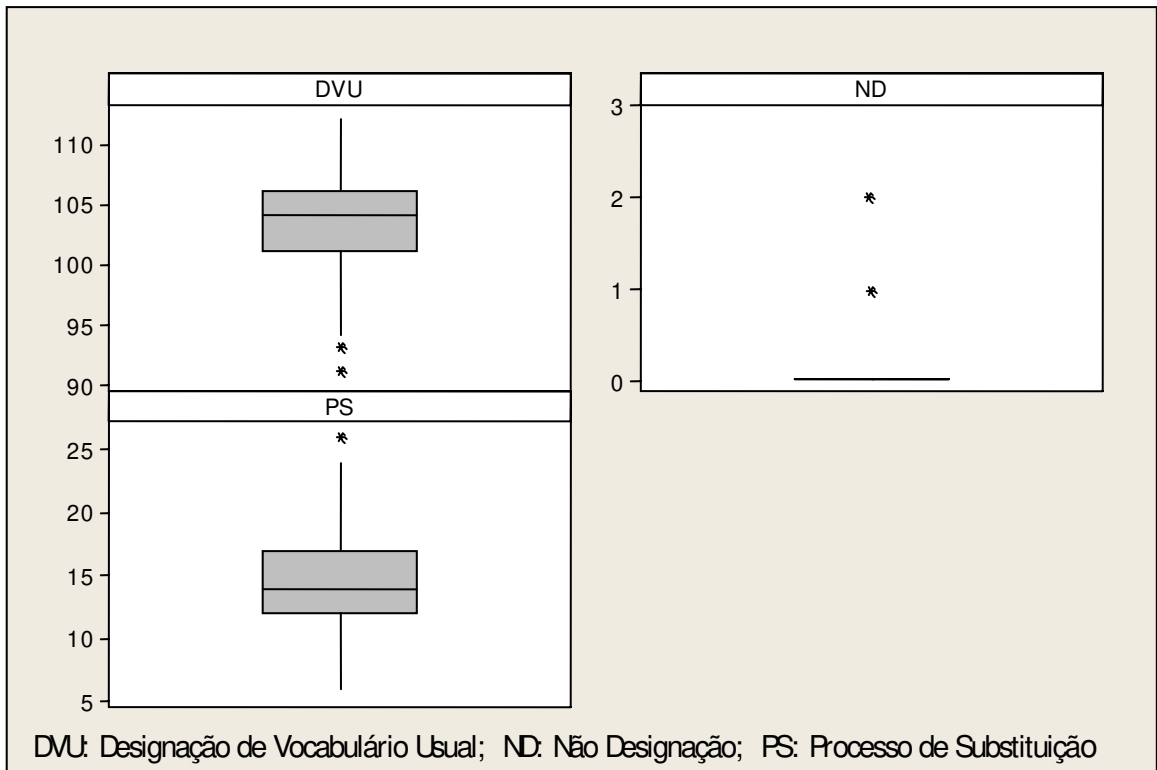
3. VOCABULÁRIO

Tabela 1 - Estatísticas descritivas para o Número de Ocorrências de Designação do Vocabulo Usual (DVU), de Não Designação (ND) e de Processos de Substituição (PS). (CD-ROM - Tabela 1)

Teste	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
DVU	82	103,4	4,0	91	104	112
ND	82	0,3	0,6	0	0	2
PS	82	14,4	3,9	6	14	26

Na prova de Vocabulário (BEFI-LOPES, 2000), a Tabela 1 mostra que a média de **DVU** foi de 103,4 vocábulos. Mínimo de 91 vocábulos, máximo de 112 e mediana de 104 vocábulos. A média de **ND** foi de 0,3. Mínimo de 0 vocábulo, máximo de 2 e mediana de 0 vocábulos. Em relação aos **PS**, obtivemos média de 14, 4 vocábulos. Mínimo de 6, máximo de 26 e mediana de 14 vocábulos.

Figura 1 - *Box-plots* para o Número de Ocorrências de Designação do Vocábulo Usual (DVU), de Não Designação (ND) e de Processo de Substituição (PS). (CD-ROM – Tabela 1)



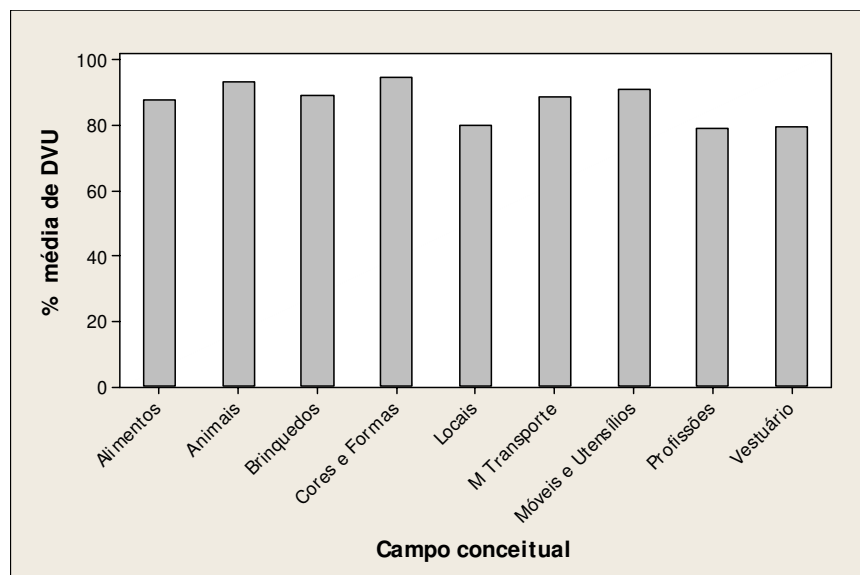
Na Tabela 2 apresentamos as porcentagens médias de ocorrência de DVU por campo conceitual.

Tabela 2 - Porcentagens médias de ocorrência de Designação do Vocábulo Usual (DVU) por campo conceitual (CD-ROM Tabela 2a)

Campo conceitual	Total DVU	Nº de palavras	% média
Alimentos	1079	15	88
Animais	1145	15	93
Brinq. e Inst. Music.	804	11	89
Cores e Formas	775	10	95
Locais	784	12	80
M Transporte	800	11	89
Móveis e Utensílios	1788	24	91
Profissões	649	10	79
Vestuário	652	10	80

A Figura 2 se refere ao gráfico relativo às porcentagens médias de ocorrência de DVU por campo conceitual.

Figura 2 - Porcentagens médias de ocorrência de Designação do Vocábulo Usual (DVU) por campo conceitual (CD-ROM Tabela 2a)



A Tabela 2 e a Figura 2 indicam que o campo conceitual **Cores e Formas** foi o que obteve a maior porcentagem média de Designação de Vocábulo Usual, seguido por **Animais** e **Móveis e Utensílios**, todos com porcentagens médias de ocorrência acima de 90%. Os campos conceituais com porcentagens médias de ocorrência entre 89 e 88% foram **Meios de Transporte, Brinquedos e Instrumentos Musicais** e **Alimentos**, finalmente **Vestuário, Locais e Profissões** com porcentagens médias de ocorrência de 80, 80 e 79%, respectivamente.

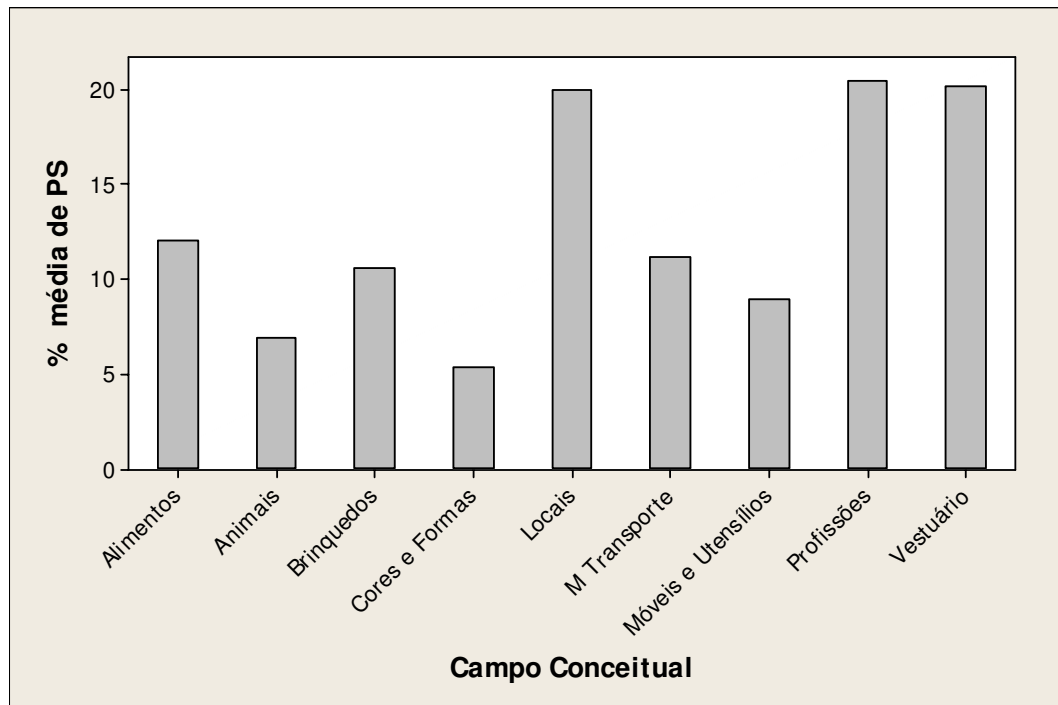
Tabela 3 - Número total de ocorrências de Processos de Substituição (PS) e % média de PS por palavra em cada campo conceitual (CD-ROM Tabela 2b)

Campo conceitual	Total PS	Nº de palavras	% média de PS
Alimentos	148	15	12
Animais	85	15	7
Brinq. e Inst. Music.	95	11	11
Cores e Formas	44	10	5
Locais	197	12	20
M Transporte	101	11	11
Móveis e Utensílios	175	24	9
Profissões	168	10	20
Vestuário	165	10	20

A Tabela 3 mostra que, os campos conceituais **Vestuário, Locais e Profissões** (20%) foram os que obtiveram as maiores porcentagens médias de PS, seguidos por **Alimentos** (12%), **Brinquedos e Instrumentos Musicais** (11%) e **Meios de Transporte** (11%). E os campos conceituais com as porcentagens médias de ocorrência de PS mais baixas foram **Móveis e Utensílios** (9%), **Animais** (7%) e finalmente **Cores e Formas** (5%).

Na Figura 3 apresentamos os gráficos das porcentagens médias de ocorrência de Processos de Substituição por campo conceitual.

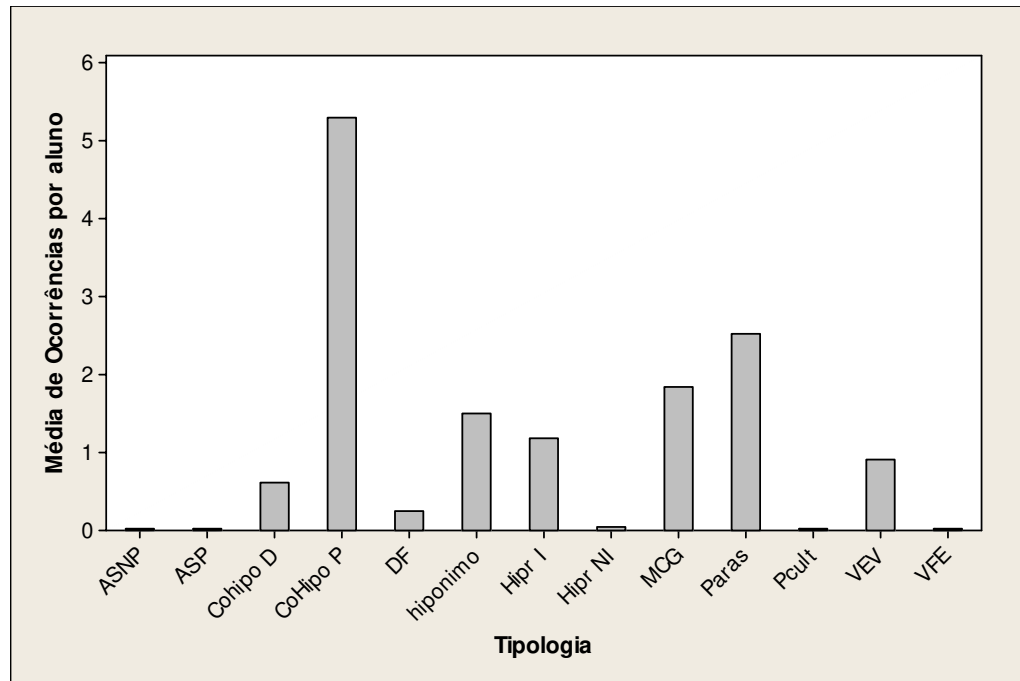
Figura 3 - Porcentagens médias de ocorrência de Processos de Substituição (PS) por campo conceitual. (CD-ROM – Tabela 2b)



A Figura 3 mostra que os campos conceituais **Vestuário, Locais e Profissões** foram os que obtiveram as maiores porcentagens médias de Processos de Substituição, seguidos por **Alimentos, Brinquedos e Instrumentos Musicais e Meios de Transporte**. Os campos conceituais que geraram menores porcentagens médias de PS foram: **Móveis e Utensílios, Animais e Cores e Formas**.

Na Figura 4 são apresentados os gráficos com os números médios de ocorrência de PS por aluno, segundo as diferentes tipologias.

Figura 4 - Número médio de ocorrências de Processos de Substituição por sujeito, por tipologia. (CR-ROM – Tabela 3)



Legenda

- MGM** – Modificação de Categoria Gramatical
- Hipr I** – Hiperônimo Imediato
- Hipr NI** – Hiperônimo Não Imediato
- Cohipo P** – Co-hipônimo Próximo
- Cohipo D** – Co-hipônimo Distante
- Hip** – Hipônimo
- VFE** – Vocábulo Foneticamente Expressivo
- Paras** – Parassinônimo
- ASP** – Atributos Semânticos Pertinentes
- ASNP** – Atributos Semânticos Não-pertinentes
- P Cult** – Paráfrases Culturais
- DF** – Designação por Função
- VEV** – Valorização de Estímulo Visual

Como se pode observar, o Processo de Substituição com maior média de ocorrência para a faixa etária estudada foi **Co-hipônimo Próximo** (*casaco por paletó*), seguido de **Parassinônimo** (*viatura por carro de polícia*), **Modificação de Categoria Gramatical** (*passarinho por pássaro*), **Hipônimo** (*verdura por alface*), **Hiperônimo Imediato** (*pijama por roupa*), **Valorização de Estímulo Visual** (*pia por torneira*), **Co-hipônimo Distante** (*cômoda por estante*), **Designação por Função** (*tábua de passar roupa por aquela coisa de passar*) e **Hiperônimo Não Imediato** (*salada por frutas*).

Os Processos de Substituição com menor média de ocorrência na faixa etária estudada foram **Atributos Semânticos Não Pertinentes** (*cômoda por cômodo*), **Vocábulo Foneticamente Expressivo** (*carteiro por cartório*), **Atributos Semânticos Pertinentes** (*casaco por blusa de frio*) e **Paráfrases Culturais** (*pintinho por piu-piu*).

Não houve ocorrência dos seguintes processos de substituição na faixa etária por nós estudadas: **Criação de neologismo por analogia morfo-semântico-sintática**, **Substituição e/ou complementação de semiótica verbal por não-verbal**, **Substituição e/ou complementação de semiótica verbal por gesto indicativo**, **Substituição por atributo de co-hipônimo**, **Substituição por paráfrases afetivas**, **Utilização de onomatopéias** e nem **Segmento ininteligível**.

4. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Tabela 4 - Estatísticas descritivas para os Scores Convertidos da Categoria I-A, da Categoria I-B, da Categoria II e do Score Convertido Total do LAC. (CD-ROM – Tabela 4)

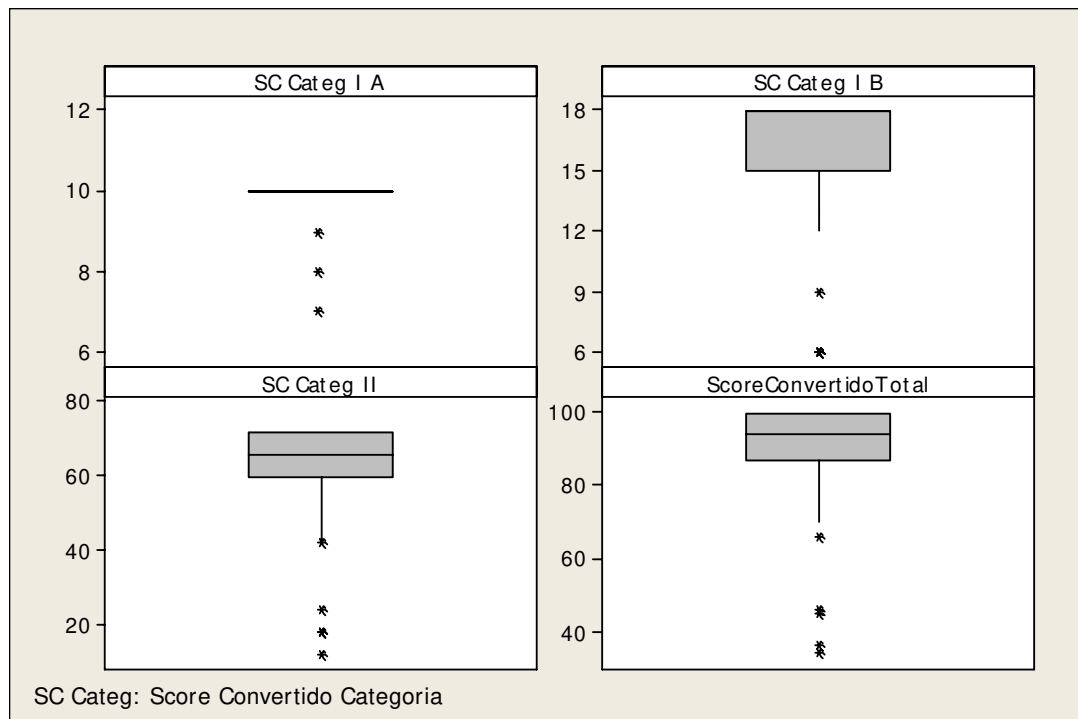
Variável	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
SC Categ I-A	82	9,8	0,5	7	10	10
SC Categ I-B	82	16,4	2,9	6	18	18
SC Categ II	82	63,2	12,7	12	66	72
Score Conv Total	82	89,4	14,0	34	94	100

A Tabela 4 mostra que a média dos escores convertidos do LAC - *Lindamood Auditory Conceptualization Test* (ROSAL, 2002) para a Categoria I-A do teste foi de 9,8, com um mínimo de 7, máximo de 10 e mediana de 10 pontos. Na Categoria I-B foi de 16, 4, com um mínimo de 6, máximo de 18 e mediana de 18. Desvio Padrão de 9,8 e 16, 4 pontos, respectivamente.

Na Categoria II, a média dos escores convertidos foi de 63, 2, com um mínimo de 34, máximo de 72 e mediana de 66 pontos. Desvio Padrão de 12,7 pontos.

Em relação aos escores convertidos totais, obtivemos média de 89,4, com mínimo de 34, máximo de 100 e mediana de 94 pontos. Desvio padrão de 14,0 pontos.

Figura 5 - *Box-plots* para os *Scores* Convertidos da Categoria I A, da Categoria I B, da Categoria II e do *Score* Convertido Total do LAC. (CR-ROM – Tabela 4)



Legenda: SC Categ I A – *Score* Convertido Categoria I A; SC Categ I B – *Score* Convertido Categoria I B; SC Categ II – *Score* Categoria II.

3. NOMEAÇÃO RÁPIDA DE OBJETOS

Para o teste Nomeação Rápida de Objetos (ROSAL, 2002), consideramos separadamente os resultados da parte A e B, porque alguns sujeitos, por terem cometido 5 erros ou mais na parte A, não passaram para a parte B, o que interferiu na análise dos resultados totais de erros e tempo de execução da tarefa.

Os valores observados das estatísticas descritivas para o número de erros e tempo, considerando os 82 alunos que realizaram a parte A do teste de NRO são dados na Tabela 5.

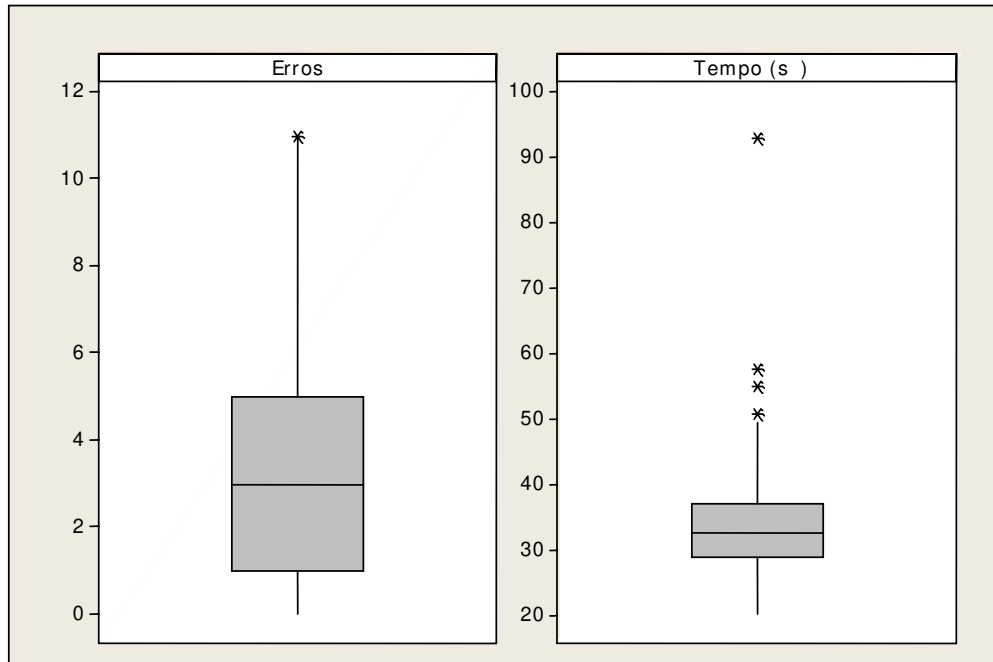
Tabela 5 - Estatísticas descritivas para o número de erros e tempo em segundos na Parte A do teste de Nomeação Rápida de Objetos. (CD-ROM – Tabela 5)

Variável	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
Erros	82	3,3	2,5	0	3	11
Tempo	82	34,6	10,0	20,3	32,9	93,0

A Tabela 5 mostra que a média de tempo para a realização da parte A do teste de Nomeação Rápida de Objetos foi de 34,6s, com mínimo de 20,3 e máximo de 93,0s. Mediana de 32,9 e Desvio Padrão de 10,0 segundos. E a média de erros foi 3,3, com DP de 2,5, mínimo de 0, máximo de 11 e mediana de 3 erros.

Os *box-plots* da Figura 6 permitem se ter uma idéia aproximada da distribuição do número de erros cometidos e tempo gasto na realização da tarefa. Por exemplo, pode-se notar que as distribuições dessas variáveis são ligeiramente assimétricas. Além do que, aproximadamente 75% dos alunos fizeram o teste em menos que 37 segundos; também que 75% dos alunos apresentaram 5 ou menos erros. Nota-se, ainda, que 4 indivíduos, representados por asteriscos, apresentaram valores de tempo considerados discrepantes em relação aos demais. E um indivíduo apresentou número de erros discrepantes dos demais indivíduos da casuística.

Figura 6 - *Box-plots* para o número de erros e tempo em segundos na Parte A do teste de Nomeação Rápida de Objetos. (CD-ROM – Tabela 5)



Para avaliar a correlação entre o tempo e o número de erros, foi calculado o coeficiente de correlação de *Spearman*, obtendo-se o valor 0,415, que foi considerado significativo ($p=0,000$). Assim, espera-se que quanto maior o número de erros, maior o tempo de prova.

Dos 82 alunos, 24 (29,3%) cometeram 5 ou mais erros e não foram para a parte B, enquanto que 58 (70,7%) prosseguiram o teste.

Estatísticas descritivas do número de erros e do tempo de realização do teste nas duas partes, considerando na parte A somente os 58 indivíduos que fizeram as duas partes, são dadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Estatísticas descritivas para o número de erros e tempo em segundos na parte A e na parte B do teste de Nomeação Rápida de Objetos, considerando os alunos que fizeram as duas partes do teste. (CD-ROM – Tabela 5)

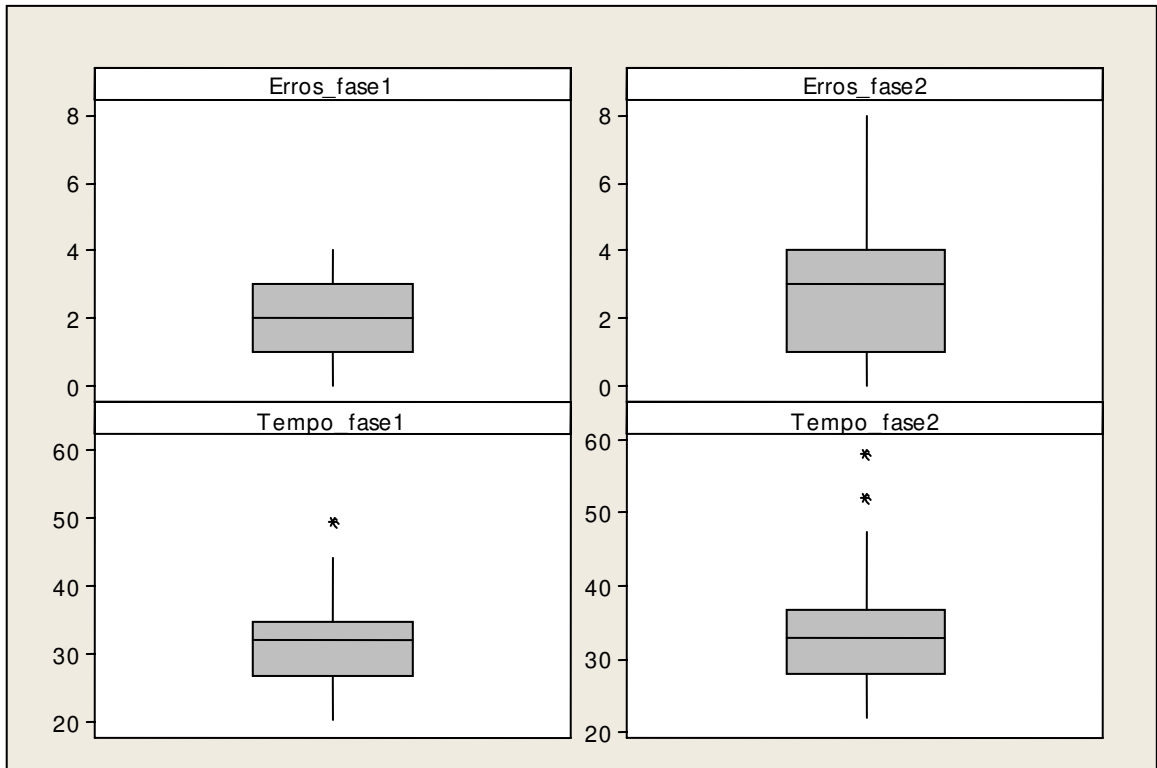
Parte	Variável	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
A	Erros	58	2,0	1,3	0	2	4
	Tempo	58	32,0	6,2	20,3	32,2	49,7
B	Erros	58	2,8	1,8	0,0	3,0	8,0
	Tempo	58	33,8	7,4	22,1	32,9	58,3

A Tabela 6 mostra que, os 58 indivíduos que fizeram as duas partes do teste cometeram em média 2,0 erros na parte A e 2,8 na segunda parte B. Com um mínimo de 0, máximo de 4 e mediana de 2 erros na parte A. Na parte B o mínimo de erros foi de 0, máximo de 8,0 e mediana de 3,0. Desvio Padrão de 1,3 e 1,8 erros respectivamente.

Em relação ao tempo de realização das duas partes do teste, observa-se média de 32,0s na parte A e 33,8s na parte B. Desvio Padrão de 6,2s na parte A e de 7,4s na parte B. Com mínimo de 20,3s, máximo de 40,7s e mediana de 32,2s na parte A. Na parte B, observa-se mínimo de 22,1s, máximo de 58,3s e mediana de 32,9s.

Box-plots para essas variáveis estão dispostos na Figura 7. Observamos que aproximadamente 75% dos indivíduos que fizeram a Parte B do teste tiveram no máximo 4 erros. Essa mesma porcentagem de indivíduos fez o teste em menos que 37 segundos.

Figura 7 - *Box-plots* para o número de erros e tempo em segundos na primeira e segunda fase do teste de Nomeação Rápida de Objetos (NRO), considerando os alunos que fizeram as duas fases do teste. (CD-ROM – Tabela 5)



Considerando, ainda, os 58 indivíduos que fizeram as duas partes, aplicamos o teste de *Friedman* para comparar as medianas do número de erros e do tempo nas duas ocasiões. Foram detectadas diferenças significantes entre as medianas dos erros ($p=0,006$) e dos tempos ($p=0,018$), sendo as medianas dessas variáveis maiores na parte B.

DISCUSSÃO

Hipótese 1. Os alunos de 3ª série do Ensino Fundamental apresentarão desempenho na prova de vocabulário acima do esperado para a idade de 6:0 anos, demonstrando ter domínio dos processos de ordenação lexical. **Confirmada.**

Mesmo sabendo que o Teste de Verificação de Vocabulário ABFW foi padronizado até a idade de 6:0 anos, idade inferior à média de nossa casuística, optamos por usá-lo nesta pesquisa por não termos encontrado outro disponível desenvolvido em português e com o nível de análise que pretendíamos realizar relativas às designações de vocábulos usuais e processos de substituições. Assim, faremos a análise do desempenho de nossos sujeitos em relação aos parâmetros esperados para crianças normais de 6:0 anos.

Assim, de acordo com os parâmetros de desempenho definidos por Befi-Lopes (2000) para a idade de 6:0 anos, as porcentagens médias de **DVU** de 103,4, de **ND** de 0,3 e de **PS** de 14,4 vocábulos que encontramos neste estudo indicam que o desempenho de nossos sujeitos no Teste de Verificação de Vocabulário ABFW está acima do esperado para a idade de 6:0 anos.

Os parâmetros de Designação de Vocábulo Usual por campo conceitual para a mesma faixa etária são: **Alimentos** 90%, **Formas e Cores** 85%, **Vestuário** 80%, **Animais, Meios de Transporte, Locais e Brinquedos e Instrumentos Musicais** 70%, **Móveis e Utensílios** 65% e **Profissões** 45%.

Nossos resultados mostram que o campo conceitual **Cores e Formas** foi o que obteve a maior porcentagem média de Designação de Vocábulo Usual, seguido por **Animais e Móveis e Utensílios**, todos com porcentagens médias de ocorrência acima

de 90%. Em seguida vêm os campos conceituais **Meios de Transporte** 89%, **Brinquedos e Instrumentos Musicais** 89% e **Alimentos** 88% e finalmente **Vestuário, Locais e Profissões** com porcentagens médias de ocorrência de 80% e 79%, respectivamente.

Como se pode observar por essa comparação, com exceção dos campos conceituais **Alimentos e Vestuário**, em todos os outros houve um acréscimo na porcentagem média de ocorrência. Provavelmente esses dois campos conceituais, por estarem intimamente ligados às experiências de vida na primeira infância são os primeiros a serem adquiridos pelas crianças, não sofrendo muitas modificações em idades subseqüentes. No entanto, vale ressaltar, como será descrito a seguir, que esses dois campos conceituais estão entre os que geraram mais processos de substituição, o que poderia indicar que o vocabulário não esteja estabilizado, mas pelo contrário as crianças mais velhas de nosso estudo poderiam ter mais processos de ordenação lexical e, portanto, mais palavras disponíveis para designar as figuras apresentadas.

O aumento na porcentagem média de DVU no campo conceitual **Formas/Cores** apresentada pelos sujeitos de nosso estudo provavelmente foi influenciado pelos anos de escolaridade, quando esses conceitos são amplamente estimulados.

Em relação aos processos de substituição, temos como referência de normalidade na Prova de Vocabulário ABFW (BEFI-LOPES, 2000) para a faixa etária de 6:0 anos, que os campos conceituais **Móveis e Utensílios** e **Profissões** podem gerar processos de substituições na ordem de 30%, seguidos por **Meios de Transporte** e **Locais** 25%, **Vestuário** e **Brinquedos e Instrumentos Musicais** 20%, **Animais** e **Formas/Cores** 10% e, finalmente, **Alimentos** 5%.

Nossos resultados mostraram que os campos conceituais **Vestuário, Locais e Profissões** (20%) foram os que obtiveram as mais altas porcentagens médias de PS, seguidos por **Alimentos** (12%), **Brinquedos e Instrumentos Musicais** (11%) e **Meios de Transporte** (11%). Os campos conceituais que apresentaram as porcentagens médias de ocorrência de PS mais baixas foram: **Móveis e Utensílios** (9%), **Animais** (7%) e **Cores e Formas** (5%).

Obviamente, não podemos estabelecer uma comparação direta entre a referência para seis anos e a população que estudamos (alunos de 3ª série do Ensino Fundamental), pois, como destacado na revisão de literatura, a evolução relacionada a tal aquisição é contínua (McGREGOR, 2006). De modo que, seria imprudente qualquer estabelecimento de relação direta, uma vez que os processos evoluídos em nomeação de vocábulos são diferentes nas diversas faixas etárias. Parece-nos interessante destacar aqui, a carência de instrumentos de avaliação lexical formais para a faixa etária por nós estudada, pois a prova que utilizamos foi constituída para crianças pré-escolares em processo de aquisição de linguagem. Não seria prudente, portanto, compararmos desempenho entre faixas etárias tão distintas, pois na verdade, não podemos afirmar que os processos de substituição apresentados por nossa população seriam, ou não, os esperados para a mesma prova, na faixa etária que estudamos.

De acordo com nossos resultados, obtivemos um alto índice de processos de substituição do tipo **Co-hipônimo Próximo** e **Parassinônimos**. Esses dados podem ser um indicador de um maior domínio lexical pelas crianças por nós avaliadas, já que, como ressalta Befi-Lopes (2002) esses processos são extremamente importantes no enriquecimento do vocabulário, assim como na eficácia discursiva.

Mesmo os processos de substituição do tipo **Modificação de Categoria Gramatical** obtidos em nosso estudo podem denotar um maior domínio lexical, já que foram observados em sua maioria nos vocábulos **passarinho** e **casinha** que foram substituídos por **pássaro** e **casa**, respectivamente.

Não podemos deixar de apontar, também, que obtivemos uma porcentagem importante de **Hipônimos**, como **calça jeans** para **calça**, e **Hiperônimos Imediatos**, como **móvel** para **cômoda**.

Esses processos de substituição demonstram que os alunos de 3ª série do Ensino Fundamental já apresentam processos de categorização por superordenação e subordinação, refletindo uma análise lexical que envolve mais ou menos especificidade (BEFI-LOPES; GALEA, 2000), na qual predominam características mais profundas, ricas e complexas (OLIVEIRA, 1993). O que está, também, de acordo com McGregor (2006) que salienta que a partir dos 9 anos acontece uma notável mudança em direção ao domínio conceitual das relações taxonômicas, para que ao redor de 10 anos elas se estabeleçam mais consistentemente, incluindo os rótulos das categorias.

Parece-nos, portanto, pelas características de escolha das palavras que utilizam, que as crianças de nossa casuística apresentam um desenvolvimento lexical adequado, além de mais recursos lingüísticos para nomeação de figuras quando se deparam com aquelas das quais não se lembram, ou não sabem, o nome exato, utilizando-se de processos de substituição de modo geral bastante plausíveis, quase não produzindo Não-designações.

Vale ressaltar a importância da leitura e escrita para esse incremento no vocabulário de nossos sujeitos. Concordamos com Kahmi e Catts (1989), quando atestam que o relacionamento entre a linguagem oral e a linguagem escrita é dinâmico

e recíproco, pois assim que novas estruturas e funções são aprendidas para a escrita elas serão adotadas para a fala e vice-versa.

Não podemos nos esquecer, inclusive, que na faixa etária de nossos sujeitos não foram observados os processos de substituição de **Criação de neologismo por analogia morfo-semântico-sintática, Substituição e/ou complementação de semiótica verbal por não-verbal, Substituição e/ou complementação de semiótica verbal por gesto indicativo, Substituição por atributo de co-hipônimo, Substituição por paráfrases afetivas, Utilização de onomatopéias e nem Segmento ininteligível**, característicos das fases iniciais ou de atraso de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral.

Desta forma, voltamos a destacar que, em decorrência da falta de outra prova de avaliação lexical padronizada em português brasileiro mais adequada ao presente estudo, considerando-se a faixa etária que estudamos e a faixa etária para a qual a prova de vocabulário foi padronizada, nossos achados nos permitiram, apenas, inferir algumas conclusões como as explicitadas anteriormente, mas não as garantir exatamente. Além disso, causou-nos algum estranhamento, a própria ocorrência de processos de substituições, mesmo que em pequeno número, pois acreditávamos que nossos sujeitos acertassem a prova toda, que é simples para a sua faixa etária. Assim, se considerarmos o esperado para a idade de seis anos e os resultados apresentados por nossos sujeitos, pareceu-nos que a prova se mostrou sensível para verificar a evolução lexical dos sujeitos, mas não temos como analisar qualitativamente o desempenho, na presente pesquisa, no que se refere aos processos de substituição. Dada a importância desse tipo de análise, estudos nesse sentido deveriam ser realizados em português brasileiro.

Hipótese 2. Os alunos de 3ª série do Ensino Fundamental apresentarão consciência fonológica ao nível do fonema. **Confirmada.**

Para a Categoria I-A a média dos escores convertidos foi de 9,8; na Categoria I-B a média dos escores convertidos foi de 16,4. Esses resultados apontam que os sujeitos de nosso estudo realizaram as tarefas de discriminação e identificação de seqüências de fonemas isolados sem dificuldade.

Para a Categoria II obtivemos uma média dos escores convertidos de 63,2. Indicando que nossos sujeitos apresentaram mais dificuldade em tarefas de manipulação fonêmica em não-palavras. Em relação aos escores convertidos totais, obtivemos média de 89,4.

Estes resultados concordam com os achados de Rosal (2002) apenas na Categoria I-A cujas médias de acertos para alunos de 3ª série de escolas públicas e privadas foi de 9,7 e 10,0, respectivamente. A autora relatou para os sujeitos de 3ª série, uma média do *Score* Categoria I-A de 10 pontos para a escola particular e de 9,7 para a pública, e na Categoria I-B de 4,8 pontos na escola pública e de 5,6 na particular, e a média do *Score* na Categoria II de 6,3 pontos para a escola pública e de 10 para a escola particular. Dada a diferença tão acentuada de nossos resultados em comparação com os relatados pela autora, nessas duas últimas categorias, parece-nos que a autora utilizou em sua pesquisa os escores brutos em sua análise, não os escores convertidos. Sendo assim, não temos condições de traçar nenhum paralelo de nossos resultados com os dados que encontrou.

Entretanto, gostaríamos de dirigir essa discussão a alguns aspectos observados durante a aplicação do teste em nossos sujeitos.

A Categoria II do LAC avalia competências metalingüísticas mais complexas envolvendo a identificação e manipulação, tais como exclusão, segmentação, adição e inversão de fonemas em não-palavras, portanto, envolvendo diferentes níveis cognitivos de complexidade no processamento fonológico (ÁVILA, 2004). De modo que seria esperado que os sujeitos apresentassem mais dificuldade de execução dessas tarefas, o que de fato ocorreu em nosso estudo. Esses achados estão em concordância com pesquisas anteriores que demonstraram que desempenho em consciência fonológica depende da complexidade de processamento fonológico da tarefa (SALLES et al., 1999; GUIMARÃES, 2003).

Pudemos observar também que, além do treino previsto antes do início da prova, houve, em muitos casos, uma melhora no desempenho ao longo da aplicação da Categoria II do teste, provavelmente por uma estratégia de memória visual a partir das correções que a pesquisadora apontava na produção errada do sujeito antes de rerepresentar os padrões alternativos ao erro. Parece-nos que os sujeitos precisaram lançar mão dessa estratégia porque as não-palavras estímulo muitas vezes não respeitavam as regras fonotáticas do português, como palavras finalizadas por consoante ou por grupo consonantal.

Outra alternativa que poderia justificar essa aprendizagem observada ao longo da realização do teste, seria o uso de uma estratégia de apoio no processamento ortográfico, desenvolvida pelos sujeitos durante o teste, porque nesta faixa etária as crianças já apresentam um domínio do princípio alfabético que implica em uma forte associação entre o fonema e o grafema. De acordo com Share e Stanovich (1995), a escrita proporciona um excelente meio para o desenvolvimento da compreensão básica dos sons dentro da palavra.

Compreendemos que, de acordo com o *ITC Test Adaptation Guidelines* (http://www.intestcom.org/test_adaptation.htm), para a adaptação de testes internacionais os efeitos de diferenças culturais que não são relevantes ou importantes para a proposta principal do estudo devam ser minimizados o máximo possível. Rosal (2002) em sua adaptação do LAC tomou esse cuidado, ou seja, mudou apenas as estruturas dos estímulos menos freqüentes no português para não descaracterizar o teste como um todo, o que comprometeria sua validade e comparações com os padrões internacionais do teste.

No entanto, também de acordo com o *ITC Test Adaptation Guidelines* (http://intestcom.org/test_adaptation.htm) na adaptação de testes internacionais deve-se prover evidências de que o conteúdo dos itens e estímulos sejam familiares para toda a população pretendida. Parece-nos que o teste não preenche esse quesito dadas as características dos estímulos anteriormente descritas. Por essa razão consideramos que esse teste, apesar de sua utilidade em pesquisas científicas e publicações internacionais, poderia ter uma limitada utilidade clínica e em sondagens escolares para programas de prevenção em território nacional.

Contudo, consideramos que mesmo diante dessas variáveis os sujeitos de nosso estudo conseguiram realizar a prova a contento e demonstraram possuir consciência fonêmica pela manipulação explícita desses segmentos em tarefas de exclusão, segmentação, inversão e adição.

Hipótese 3. Os alunos de 3ª série do Ensino Fundamental apresentarão tempo total médio de nomeação seriada rápida e número total médio de erros inferior aos de alunos de 1ª e 2ª séries na mesma prova. **Parcialmente Confirmada.**

Como em nosso estudo dos 82 sujeitos, 24 (29,3%) cometeram 5 ou mais erros e não foram para a parte B, não pudemos fazer uma análise do tempo total gasto na tarefa, nem do número total de erros com nossa casuística toda. Assim, nossa discussão será feita comparando nossos resultados nas partes A do teste para toda a casuística e no total de tempo despendido e erros cometidos apenas para aqueles 58 (70,7%) sujeitos que realizaram as duas partes do teste de nomeação rápida de objetos.

O número de sujeitos que não passou para a Parte B do teste, foi notadamente superior em nossa pesquisa em relação à de Rosal (2002), na qual apenas um indivíduo em 24 de sua casuística não passou para a parte B. Simões (2006) não refere se isso ocorreu em sua pesquisa.

Apesar de termos utilizado os mesmos critérios de classificação de erro de nomeação, a média de erros obtida em nosso estudo foi maior do que a relatada no estudo de Rosal (2002). Encontramos uma média de erros de 3,3 na Parte A, enquanto que a autora relata uma média de 1,6 erros na escola pública e de 0,8 na escola privada na mesma parte do teste.

Uma possível justificativa para essas diferenças encontradas pode residir na subjetividade em considerar-se o que é um erro inerente a este teste, talvez em nosso estudo tenhamos sido mais rígidas na classificação de erro.

Porém, levando-se em conta apenas os 58 indivíduos que fizeram as duas partes do teste, encontramos uma média 2,0 erros na Parte A e 2,8 na Parte B, que comparadas ao número total de erros no teste de nomeação rápida descritos por Rosal

(2002) que foi de 2,7 na escola pública e de 1,8 na escola particular, essa diferença parece diminuir, nossos resultados se aproximando aos descritos pela autora para a escola pública.

Por outro lado, encontramos que a média de tempo para a realização da Parte A desse teste foi de 34,6s e levando-se em consideração apenas os 58 sujeitos que realizaram as duas partes do teste, observou-se média de 32,0s na parte A e 33,8s na Parte B. Esses resultados são bastante aproximados aos descritos por Rosal (2002) para a mesma faixa etária, que encontrou na Parte A uma média de 37,0s para a escola pública e 31,3s para a escola privada. Na Parte B, encontrou 34,0s na escola pública e de 31,9 na escola privada. A média de tempo total gasto para as duas partes da prova foi de 70,3s na escola pública e de 62,8s na escola privada. É importante lembrar que nossos sujeitos foram analisados como um grupo único de 3ª série, apesar de oriundos de escolas particulares e públicas, e que, portanto, nossa decisão de assim o fazer não gerou resultados discrepantes aos anteriormente descritos, e que se pode buscar as semelhanças entre os sujeitos ao invés de apenas realçar suas diferenças.

Esses dados, comparados com os de Simões (2006) para alunos de 2ª série, que descreveu uma média de tempo em segundos de 47,0 para o GPU e de 43,1 para o GPA na parte A. Na parte B, os alunos do GPU e GPA realizaram a prova em 50,0s e 43,0s são fortes indicativos de haver uma melhora no tempo de realização dessa tarefa com o avanço da idade, como já atestado por esses estudos anteriores (ROSAL, 2002; SIMÕES, 2006), que o acesso lexical é mais rápido com o aumento da idade, assim como apontado por estudos relatados na bibliografia internacional compulsada (KAIL; HALL, 1994; VAN DEN BOS; ZIJLSTRA; SPELBERG, 2002; BREZNITZ, 2006).

Visto que, com o aumento da idade há também o aumento da escolaridade, não podemos deixar de ressaltar também aqui o papel que a leitura e a escrita podem desempenhar como facilitadores de maior rapidez no acesso lexical. Como já salientamos anteriormente, o relacionamento entre a linguagem oral e a linguagem escrita é dinâmico e recíproco, assim que novas estruturas e funções são aprendidas para a escrita elas serão adotadas para a fala e vice-versa (KAHMI; CATTS, 1989). E, ainda, que os autores parecem concordar que existe uma relação entre o desempenho em tarefas de nomeação rápida e aprendizagem da leitura (WOLF et al., 1986; SPRING; DAVIS, 1988; CORNWALL, 1992; BOWERS; WOLF, 1993; BOWERS, 1995; MORRIS et al., 1998; VAN DEN BOS; ZIJLSTRA; SPELBERG; 2002; CATTS et al., 2002; BREZNITZ, 2006).

Para os 58 sujeitos, que realizaram as duas partes do teste de nomeação rápida, foram detectadas diferenças significantes entre as medianas dos erros ($p=0,006$) e dos tempos ($p=0,018$), entre as Partes A e B do teste, sendo as medianas dessas variáveis maiores na Parte B. De modo que, em nosso estudo, os sujeitos demoraram mais e erraram mais na Parte B do teste. O que está em concordância com Rosal (2002) que relatou em sua pesquisa que quanto mais as crianças erraram maior o tempo de conclusão da prova. Fenômeno também observado no estudo de Simões (2006), porém com significância apenas em relação ao tempo de realização da tarefa, ou seja, nesse estudo apenas o tempo foi significativamente maior na Parte B.

Talvez esse fenômeno pudesse ser explicado por uma sobrecarga na integração de todos os subprocessos envolvidos nesta tarefa. Pois, de acordo com Breznitz (2006), a nomeação seriada rápida requer capacidades como atenção ao estímulo,

processamento perceptivo específico da modalidade visual, acesso lexical a informações semânticas e fonológicas armazenadas na memória de longo prazo, acesso e resgate de rótulos fonológicos, fonoarticulação, além de integração precisa de tempo dentro e entre os subprocessos. Assim, nossos resultados parecem refletir essa complexa integração de subprocessos na tarefa de nomeação rápida.

Não pudemos analisar nossos resultados com toda a nossa casuística em relação ao tempo médio total para a realização da prova e pela média total de erros. Contudo, pelos dados abordados nessa discussão, parece-nos que os resultados relativos ao tempo da prova estão dentro do esperado para a idade de nossos sujeitos, já que foram similares aos encontrados por Rosal (2002) e menores do que os de 1^a e 2^a séries relatados por Simões (2006).

CONCLUSÃO

O objetivo geral proposto por este estudo foi analisar o desempenho de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental em provas de vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida de objetos. Para tanto, foram propostas e testadas três hipóteses de estudo.

Em relação à primeira hipótese, pudemos constatar com nosso estudo que pelas características de escolha das palavras que utilizam, comparadas aos valores de referência de 6:0 anos, as crianças de nossa casuística apresentam um desenvolvimento lexical adequado, além de mais recursos lingüísticos para nomeação de figuras, utilizando-se de processos de substituição plausíveis e quase não produzindo Não-designações. No entanto, os resultados de nosso estudo poderão servir, apenas, como indicadores de evolução lexical para faixa etária 9:0 a 10:0 na Prova de Verificação de Vocabulário do ABFW.

No que diz respeito à segunda hipótese, pelos resultados obtidos consideramos que os sujeitos de nosso estudo demonstraram possuir consciência fonêmica pela manipulação explícita desses segmentos em tarefas de exclusão, segmentação, inversão e adição propostas pelo teste aplicado.

Quanto à terceira hipótese, concluímos que o tempo médio da prova despendido pelos alunos da 3ª série do Ensino Fundamental está dentro do esperado para a idade de nossos sujeitos e menores do que os de 1ª e 2ª séries.

ESTUDO II
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL

REVISÃO DA LITERATURA

A capacidade de se expressar por meio da escrita é de crucial importância em sociedades letradas como a nossa. Muitas vezes, porém, a avaliação da linguagem escrita nos distúrbios da comunicação é relegada a um segundo plano. Esse fato pode ser observado também em relação aos estudos científicos, haja vista a quantidade de pesquisas abordando a aprendizagem da leitura e seus processos subjacentes em comparação a aqueles dedicados à escrita.

Sem desmerecer sua importância, observa-se ainda que, os estudos que enfocam a aprendizagem da escrita, muitas vezes, atêm-se mais especificamente à ortografia de palavras isoladas ou pequenas orações do que a análise de narrativa de textos. O que é bastante compreensível, pois não é fácil avaliarmos o desempenho em tarefas tão abertas como a elaboração de textos, que envolve a análise em diversos níveis como ortografia, pontuação, vocabulário, organização morfosintática, criatividade, extensão e coesão, entre outras. Além do que, o quanto se escreve depende de nossa motivação para fazê-lo e, não necessariamente, reflete uma dificuldade em realizar a tarefa no caso de produções muito curtas.

Um outro aspecto a ser considerado para essa relativa negligência em relação à escrita é que, segundo Bishop e Clarkson (2003), para a maioria das crianças os desempenhos na leitura e na escrita são altamente correlacionados, pelo menos em testes de leitura e ortografia de palavras isoladas. O desempenho na leitura seria, assim, preditivo da capacidade de escrita. De modo que, a avaliação de escrita poderia ser redundante, além de ser difícil e consumir muito tempo.

Como a própria autora ressalta, no entanto, avaliar a linguagem escrita no contexto clínico poderia nos fornecer informações valiosas relacionadas com problemas lingüísticos sutis, que passariam despercebidos na linguagem oral.

Analisar o desempenho de escrita nos distúrbios não é o objetivo deste trabalho como já explicitado anteriormente. Ao contrário, é compreender melhor como é esse desempenho em crianças normais e desenvolver ferramentas de fácil aplicação para que essas competências sejam mais bem avaliadas no contexto clínico e educacional. Assim, essa visão norteará a revisão da literatura desse estudo.

1. DITADO

Até meados do século passado, prevalecia a noção de que as crianças aprendiam ortografia por meio da memorização das letras na palavra impressa, já que a escrita não é uma representação linear da linguagem falada, sendo, portanto, arbitrária, além de muitas vezes irregular e ilógica.

Com as pesquisas desenvolvidas pela psicolingüística, nos anos 70, as crianças começaram a ser vistas como aprendizes estratégicos, ou seja, ativamente engajados nas tarefas com as quais são confrontados, entre elas, a aprendizagem da ortografia. Read (1975, apud TREIMAN, 1998) após analisar a escrita espontânea de 32 alunos pré-escolares sugeriu que a aprendizagem da escrita, assim como aprender a falar, é um processo criativo, pois essas crianças demonstravam a tentativa de simbolizar os sons que falavam muito mais do que apenas reproduzir seqüências de letras memorizadas.

Na América Latina, desde meados da década de 70, Ferreiro e Teberosky (1989) propuseram uma revisão completa sobre as teorias e métodos de aprendizagem da leitura e escrita, também vinculando essa nova perspectiva de construção do

conhecimento gráfico à teoria de Piaget, e cuja progressão seguiria uma linha de evolução regular com três grandes períodos distintos. O primeiro período seria o da diferenciação entre o modo de representação icônico e o não-icônico. O segundo, a construção de formas de diferenciação entre as escritas controlando progressivamente as variações do ponto de vista qualitativo e quantitativo. E, finalmente, no terceiro haveria a fonetização da escrita. Assim, descreveram quatro fases consecutivas: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética (FERREIRO, 1985).

Na fase pré-silábica o aprendiz faria a distinção entre escrever e desenhar, além de que já se poderiam observar a organização linear de suas produções gráficas e o uso de letras. Dedicariam, então, grande esforço intelectual no estabelecimento das propriedades que um texto dever ter para se poder atribuir-lhe significação. Para essa diferenciação das escritas, utilizariam o critério quantitativo, ou seja, a quantidade mínima de letras, geralmente três, que uma escrita deveria ter para significar algo. E pelo lado qualitativo, a escrita precisaria apresentar uma variação interna para se poder ler, isto é, se o escrito tivesse sempre a mesma letra não poderia ser lido. Nesta fase ainda, numa busca contínua por seqüências de letras para representar significados diferentes, aplicaria de modo coordenado as condições de legibilidade descritas anteriormente, de modo que ora poderia variar a quantidade de letras e ora poderia usar diferentes letras ou a posição delas de uma escrita para outra. Nessa fase, no entanto, a produção escrita não seria regulada por uma análise da linguagem oral.

A fase seguinte, seria o marco do início da fonetização da escrita, quando a criança descobriria que a quantidade de letras para se escrever uma palavra corresponderia às partes da palavra falada. Iniciar-se-ia, assim, a fase silábica, que evoluiria até chegar a representação de uma sílaba por letra, sem repetição de letras e

nem omissão de sílabas. Essa hipótese silábica criaria suas próprias condições de contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras, pois palavras monossílabas, por exemplo, deveriam ser grafadas com uma única letra. Além do que, como as letras passaram a ter valores sonoros silábicos relativamente estáveis, levariam a criança a representar partes sonoras semelhantes por letras semelhantes, o que por sua vez geraria outras formas de conflito e levaria o aprendiz a ingressar na fase subsequente.

O período silábico-alfabético se caracterizaria pela descoberta de que a sílaba poderia ser re-analisável em elementos menores, ingressando no último passo da compreensão do sistema alfabético. Porém, diante da constatação de que, se por um lado não basta uma letra por sílaba, não haveria nenhuma regularidade em se duplicar a quantidade de letras por sílaba, já que há sílabas que se escrevem com mais de duas letras. Ainda sem condições de solucionar tal conflito, nessa fase poderiam ser observáveis registros que utilizam tanto a hipótese silábica como a alfabética.

Completando essa progressão de construção do conhecimento gráfico o aprendiz alcançaria, então, a fase alfabética, que se caracterizaria por um domínio da correspondência grafema-fonema, mas por outro lado começaria a enfrentar a contradição de que a identidade do som não garante a identidade da letra, e vice-versa, isto é, as dificuldades ortográficas.

Na década de 80, outras teorias descreveram o desenvolvimento da ortografia em uma série de estágios qualitativamente diferentes. Em linhas gerais, essas teorias preconizavam que para escrever, inicialmente, as crianças se preocupariam em simbolizar os sons utilizando-se de seu conhecimento de associação fonema-grafema e o nome das letras para representá-los. Somente mais tarde as crianças começariam a

representar os sons de modo diferente dependendo de seu contexto na palavra. E mais tarde, ainda, usariam seu conhecimento morfológico, representando morfemas ao invés de fonemas (EHRI, 1986; GENTRY, 1982; HENDERSON, 1985).

Treiman e Cassar (1997), no entanto, consideram que a ortografia envolve a interação de diferentes fontes de conhecimento desde o início de sua aprendizagem. Para as autoras, apesar de a associação fonema-grafema representar um papel central no início da aprendizagem da ortografia, as crianças também se utilizam do conhecimento morfológico e da informação sobre tipos de seqüências de letras que são possíveis de ocorrer na palavra escrita.

Portanto, para se escrever com boa ortografia nos sistemas alfabéticos de escrita, é necessário que se aprenda como o sistema escrito codifica as palavras faladas, assim, as crianças em processo de alfabetização precisam possuir alguma competência metafonológica para compreender o princípio alfabético da escrita.

De acordo com Ehri (1997), há três processos pelos quais as palavras podem ser escritas: por memória, por analogia e por invenção. Escrever uma palavra por memória requer que o indivíduo conheça previamente a ortografia dessa palavra. Escrever por analogia exige que ele reconheça as similaridades fonológicas entre a palavra alvo e outras palavras conhecidas, assim as partes das palavras conhecidas que representam a similaridade entre elas são transferidas para a ortografia da nova palavra. E, finalmente, escrever por meio de invenção requer que se analisem as palavras em fonemas e se aplique o conhecimento alfabético da correspondência grafema-fonema para criar a ortografia.

Como as crianças que estão no início da alfabetização conhecem pouco da ortografia das palavras, não têm condição de escrever por memória ou analogia. Elas

lançam mão da escrita por invenção, podendo utilizar outras pistas, como o conhecimento dos nomes das letras, o que Erhi (1992) chamou de “leitura por pistas fonéticas”.

Estudos na Língua Portuguesa também confirmam essa teoria. Cardoso-Martins e Batista (2005) mostraram que pré-escolares brasileiros usam em suas escritas letras plausíveis foneticamente, quando o som corresponde ao nome de uma letra no começo da palavra. As autoras comprovaram que a escrita silábica resulta da tendência que as crianças têm de escrever as letras cujos nomes elas são capazes de detectar na pronúncia das palavras. Questionaram, assim, a hipótese de Ferreiro de que a escrita silábica seria a primeira evidência de fonetização da escrita, pois as autoras encontraram indícios de fonetização da escrita em produções claramente não silábicas, ou seja, escritas em que o número de letras utilizadas não correspondia ao número de sílabas da palavra. Como essas escritas não eram nem parcialmente alfabéticas nem alfabéticas, as autoras sugeriram que a compreensão da relação entre fala e escrita pode se manifestar antes das crianças serem capazes de escrever silabicamente.

Também sobre isso, Pollo, Kessler e Treiman (2005) atestaram que no português brasileiro a proporção de consoantes e vogais nas palavras é quase de 1:1, além de que há um número estatisticamente significativo de palavras nas quais os nomes das vogais é regular. Isso faz com que nossas crianças, nas fases iniciais de alfabetização, representem as palavras pelas vogais, ao contrário do que acontece com a língua inglesa, onde se observa que as crianças representam muito mais consoantes do que vogais. Dessa forma, demonstraram que as crianças brasileiras usam a estratégia do nome das vogais para sua ortografia inicial, não sendo, portanto, uma escrita silábica.

A escrita baseada no conhecimento do nome das letras tem sido confirmada por estudos em diversas línguas com diferentes ortografias (LEVIN et al., 2002), sugerindo que as crianças desde o início demonstram compreender que a escrita representa os sons das palavras faladas.

Durante a apreensão do sistema de escrita pelas crianças, as tentativas ortográficas são freqüentemente incorretas, porque sua consciência fonológica está ainda se desenvolvendo, assim como seu conhecimento do sistema alfabético.

Esses erros se tornam menos comuns à medida que a criança progride também como resultado do aumento de exposição à leitura. Por meio da experiência com a palavra impressa, as crianças começam a desenvolver o conhecimento ortográfico, que de acordo com Cassar e Treiman (2006) se refere ao entendimento das convenções do sistema de escrita, incluindo a noção de espaços entre as palavras, seqüências de letras aceitáveis e inaceitáveis, e as várias representações de certos fonemas, dependendo de suas posições nas palavras. Esse conhecimento, somado à consciência fonológica, determina, então, o domínio da ortografia.

Ainda em relação à relevância da leitura na aquisição do sistema ortográfico, Share e Stanovich (1995) sugerem que, assim que a criança se torna mais familiarizada com as regularidades ortográficas, além daquelas correspondências simples de sons e letras, ela utiliza estas informações ortográficas para modificar as lexicalizações iniciais que tinha desenvolvido anteriormente. Desta forma, quanto mais a criança realiza análises detalhadas da estrutura interna das palavras, mais representações ortográficas acuradas ela desenvolve. Por exemplo, inicialmente ela faz uma correspondência da letra <s> com o som /s/, de sapo. Depois de ler diversas vezes palavras como mesa, asa, casa e rosa, cujo contexto da letra <s> é sempre entre duas vogais, representando

o som /z/, o que caracteriza uma regularidade ortográfica, ela elabora uma nova lexicalização a partir das anteriormente desenvolvidas.

De acordo com Perfetti (1997), a escrita e a leitura são dois lados de uma mesma moeda, mas os processos envolvidos em cada uma delas não são as imagens refletidas de um espelho. Sua semelhança vem de sua dependência mútua na qualidade das representações das formas da palavra impressa. Esta qualidade tem dois componentes que são aprimorados com o aumento da experiência em leitura e escrita: precisão e redundância. Precisão é a probabilidade de os constituintes de uma letra específica serem representados como parte de uma palavras no léxico do leitor. Redundância é a formação das conexões grafema-fonema. Essas conexões são formadas pela convergência de correspondências grafema-fonema generalizadas e formas ortográficas específicas. Somente um conjunto de conexões entre letras impressas e fonologia é logicamente necessário; dois, proporcionam uma rede de segurança que assegura a leitura fluente. De fato, as conexões entre ortografia e fonologia podem se desenvolver em diversos segmentos (fonema, sílaba, *onset*, morfema, rima), produzindo em níveis metalingüísticos uma grande quantidade de redundâncias. Aperfeiçoamentos tanto na precisão como na redundância lexical dependem do conhecimento fonológico. O conhecimento dos segmentos de fala faz com que o leitor dirija a atenção para as letras da palavra e sua representação completa. Assim, esses dois princípios de qualidade lexical determinam a expertise do leitor e a escrita é o mais puro indicador dessa qualidade.

O autor ressalta que escrever qualquer palavra, mesmo as de baixa freqüência e as pseudopalavras, implica em uma busca no léxico. Encontrar uma representação lexical invoca um processo que é tanto ortográfico como fonológico, porque ambas as

informações são intrínsecas da representação da palavra. A falha em se encontrar uma representação lexical dispara um processo de conversão de fonemas em grafemas, provavelmente consultando as entradas no léxico que compartilham os fonemas com aquela palavra não familiar ou pseudopalavra.

Não há dúvida de que a leitura impulsiona o desenvolvimento da ortografia, no entanto, Bosman e Van Order (1997) alertam que a leitura por si só não incrementa a ortografia porque por meio dela não se praticam todos os processos de resgate ortográfico que são exigidos na escrita. Portanto, é a própria escrita que mais efetivamente reforça a qualidade das representações das palavras no léxico.

Lennox e Siegel (1996) ressaltam que a aprendizagem da escrita correta é um processo que integra os conhecimentos fonológicos e ortográficos, mas que o desenvolvimento do conhecimento ortográfico depende de representações fonológicas bem estabelecidas.

Os estudos mais tradicionais sobre a escrita por analogia (MARSH et al., 1981; CAMPBELL, 1985) preconizavam que esse tipo de estratégia apareceria somente a partir de 10 anos de idade. No entanto, mais recentemente, Nation e Hulme (1998) comprovaram por meio de estudos de *priming* lexical, baseados em um modelo conexionista, que crianças com idades ente seis e sete anos são capazes de realizar analogias ortográficas. Isso ocorre tão logo elas se familiarizem com os padrões relevantes de associação entre segmentos fonológicos e grafemas ou seqüências de letras, estejam eles no início, no meio ou no final da palavra.

Também utilizando *priming* lexical, Campbell (1983) sugeriu que sujeitos normais soletram pseudopalavras por analogia com palavras de seu léxico ortográfico. Em seu estudo, a autora apresentava oralmente uma palavra para os participantes, se eles

decidissem que era uma pseudopalavra, solicitava-lhes que a soletrasse. Ela observou que, quando uma palavra como *brain* era apresentada antes da pseudopalavra *prein*, a maioria dos participantes tinha a tendência de soletrar esta última como *prain*. Inversamente, se a palavra *crane* era apresentada pouco antes da mesma pseudopalavra, eles a soletravam como *prane*. Para a autora esse achado foi sugestivo de que, para soletrar pseudopalavras os participantes se utilizaram de seu conhecimento lexical e não de uma conversão fonema-grafema.

Barry e Seymour (1988) replicaram esse estudo de Campbell com algumas modificações e observaram não só um efeito relativo à influência lexical, mas também um efeito da frequência da correspondência fonema-grafema, apesar de não haver uma interação entre os dois efeitos. Os autores propuseram, então, que a apresentação de uma palavra, familiar ou não, ativa simultaneamente sua representação no léxico ortográfico e as várias associações fonema-grafema que a caracterizam no sistema de escrita.

Como já citado anteriormente, uma outra fonte de conhecimento que as crianças usam para guiar seu aprendizado da ortografia é a relação morfológica entre as palavras. Estudos na língua inglesa (TREIMAN; CASSAR; ZUKOWSKI, 1994; TREIMAN; CASSAR, 1996; NUNES; BRYANT; BINDMAN, 1997) sugerem que as crianças inicialmente escrevem os tempos passados dos verbos e não-verbos utilizando uma estratégia fonética, mas à medida que sua consciência morfológica aumenta incrementa sensivelmente sua competência ortográfica. Nunes, Bryant e Olsson (2003) indicam, inclusive, treinamento específico em consciência morfológica para melhorar o desempenho dos alunos em ortografia.

Em português, Queiroga, Lins e Pereira (2006) investigaram a relação entre a consciência morfossintática e o desempenho ortográfico de crianças de 2ª e 4ª séries do Ensino Fundamental das redes pública e particular de ensino da cidade de Recife – PE. Para avaliar a ortografia, foram aplicados ditados de palavras e de pseudopalavras e tarefa de analogia de palavras com justificativa, para avaliar o conhecimento morfossintático. Os resultados mostraram uma evolução no desempenho na escrita de palavras, pseudopalavras e na explicitação do conhecimento morfossintático entre as séries, com pior desempenho médio para os alunos da rede pública. Controlando a variável idade, encontraram um efeito preditor do conhecimento morfossintático sobre o desempenho ortográfico na escrita de palavras e pseudopalavras. As autoras sugerem, então, que, o conhecimento morfossintático favorece o domínio ortográfico, na medida em que possibilita às crianças uma compreensão mais ampla dos processos de formação de palavras. Reforçam, ainda, a necessidade de dirigir o ensino para esses aspectos lingüísticos para favorecer o processo de apropriação da ortografia pelas crianças.

Sénéchal, Basque e Leclaire (2006) estudaram as estratégias que as crianças utilizam para escrever diferentes tipos de palavras. Para tanto, analisaram as produções escritas de alunos canadenses de 4ª série, falantes do francês, em palavras regulares, que as autoras chamaram de *palavras fonológicas*; palavras com uma consoante final silente que poderia ser revelada por associação com uma palavra derivada (ex: *blond* e *blonde*), que denominaram *palavras morfológicas*; e palavras com uma consoante final também silente, mas que não poderia ser revelada por uma palavra derivada (ex: *foulard*, que não tem um derivativo), *palavras lexicais* e, portanto escritas por meio do resgate da memória de longo prazo de suas representações ortográficas. As crianças

também foram solicitadas a explicar depois de cada palavra que estratégia elas tinham usado para escrevê-la. Encontraram, conforme esperado, que mais palavras do tipo *palavras fonológicas* foram escritas corretamente do que dos outros dois tipos, mas também que, nas *palavras morfológicas* ocorriam menos erros do que nas lexicais. O relato de uso de uma estratégia de memória associado com acurácia de desempenho ortográfico ocorreu em todos os três tipos de palavras, mas também o de estratégia morfológica para escrever corretamente as *palavras morfológicas*. Apesar de as crianças relatarem ter usado estratégia fonológica para todos os tipos de palavras, essa estratégia só se associou ao desempenho acurado nas *palavras fonológicas*. Por este estudo, as autoras concluíram que as crianças adaptam a estratégia de acordo com o tipo de palavra que terão que escrever.

Segundo Zorzi (2003, 2004) a aprendizagem da ortografia não se dá de modo linear, porque depende das características próprias da língua escrita que podem apresentar ao aluno maior ou menor grau de complexidade a serem compreendidas, devendo ser analisadas dentro de um processo evolutivo que ocorre de modo progressivo, no qual os erros são inerentes ao processo.

É comumente aceito que o desempenho ortográfico melhora com o aumento da escolaridade. Zorzi (1998) confirmou esse fato e propôs uma classificação de erros ortográficos apresentados por alunos de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental de escolas particulares da cidade de São Paulo. Os erros foram classificados em ordem de frequência de ocorrência: 1) alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas; 2) alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade; 3) omissões de letras; 4) alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras; 5) alterações decorrentes da confusão entre as terminações

<-am> e <-ão>; 6) generalizações de regras; 7) trocas de surdos e sonoros; 8) acréscimos de letras; 9) inversões de letras e 10) outras alterações.

Nesse seu estudo, Zorzi relata que de 129 alunos de 3ª série do Ensino Fundamental, 99,2% apresentaram erros de Representação Múltiplas, 89,1% de Apoio na Oralidade, 88,4% de Omissões, 86,8% de Junção/Separação, 52% de ão-Am, 62,8% de Generalização de Regras, 38,8% de Surdas-Sonoras, 28,7 % de Acréscimo, 21,7% de Letras Parecidas, 9,4 de Inversões e 20,1% de Outros.

Ávila et al. (2001), analisando o ditado de palavras de alunos de 4ª série do Ensino Fundamental de escola pública e particular, encontraram uma diferença significativa de desempenho entre as duas escolas, em detrimento da escola pública, e sugerem que os alunos da escola particular parecem finalizar o aprendizado do sistema ortográfico em estágios anteriores aos dos alunos da escola pública. Apontam também em seu estudo um alto índice de erros do tipo Representações Múltiplas, Generalização de Regras, Omissão de Letras e de ausência de acentos.

Também usando em seu estudo a tipologia de classificação de erros ortográficos propostas por Zorzi (1998), Bacha e Maia (2001) analisaram as produções gráficas de alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental por meio de um total de 5 provas, que incluíram ditado de palavras, um ditado de frases, um ditado de texto e duas redações. Para os alunos de 3ª série, encontraram uma média de erros 12,3 do tipo Representações Múltiplas; 3,8 de Apoio na Oralidade; 2,4 de Omissões; 2,4 de Junção/Separação; 1,8 de ão-Am; 1,0 de Generalização de Regras; 0,5 de Surdas-Sonoras; 0,6 de Acréscimo; 0,8 de Letras Parecidas; 0,2 de Inversões e de 1,4 de Outros. Observaram também uma diferença de desempenho ortográfico entre ditado e

redação, além de comprovar a diminuição média de erros ortográficos com o aumento da escolaridade.

Pesquisando as habilidades metalingüísticas e a apropriação do sistema ortográfico de alunos de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, Queiroga et al. (2004) apontam na 3^a série uma ocorrência média de erros de 0,60 do tipo Representações Múltiplas, 0,85 de Apoio na Oralidade, 0,35 de Omissões; 0,25 de Junção/Separação; 0,75 de ão-Am; 0,40 de Generalização de Regras; 0,30 de Surdas-Sonoras, 0,15 de Acréscimo; 0,30 de Letras Parecidas e de 0,40 de Inversões. Em relação ao ditado de pseudopalavras, encontraram uma média de erros de 0,90 de representações Múltiplas, 0,70 de Apoio na Oralidade; 0,35 de Omissões; 0,65 de Junção/Separação; 0,80 de ão-Am; 0,45 de Generalização de Regras; 0,15 de Surdas-Sonoras; 0,10 de Acréscimo; 0,65 de Letras Parecidas e 0,45 de Inversões. Constataram em seu estudo um efeito de escolaridade em relação ao desempenho ortográfico. Devido à defasagem entre os desempenhos no ditado de palavras e de pseudopalavras, sugeriram que as crianças utilizam uma estratégia de memória na ortografia, já que não transferem necessariamente para a escrita de pseudopalavras o uso gerativo de regras que usam convencionalmente na escrita de palavras.

Dias e Ávila (2005), em estudo comparando o uso e o conhecimento ortográfico entre crianças sem queixa de dificuldades e aquelas diagnosticadas com Transtorno Específico de Leitura e Escrita, relataram uma maior ocorrência de erros no ditado de palavras de baixa freqüência, seguida pelas pseudopalavras e por último nas palavras de alta freqüência.

Mais recentemente, Simões (2006) estudou o desempenho de alunos normais de 1^a e 2^a séries de escolas particulares e públicas da região norte da cidade de São Paulo

em testes de leitura, escrita e nomeação rápida. Para a análise da escrita, utilizou 96 palavras, entre regulares, irregulares e regra, e 96 pseudopalavras com a mesma caracterização, de baixa e alta frequência, que foram escritas a partir de ditado. Encontrou maior média de acertos em palavras regulares do que em palavras irregulares em ambas as séries, além de que os alunos de 2ª série acertaram em média mais do que os alunos de 1ª série. Na escrita de pseudopalavras, com exceção do grupo da escola pública de 1ª série, cuja porcentagem de acertos foi igual nas regulares, irregulares ou regra, nos outros grupos houve maior média de acerto nas regulares, e igual nas irregulares e regra. A autora concluiu que maior incidência de erros em palavras irregulares está vinculada à opacidade da língua.

2. REDAÇÃO

A escrita é uma forma de comunicação com raízes na infância e com uma curva de aprendizado que pode durar toda a vida. Durante toda a escolaridade, escrever e ler estão extremamente interconectados, pois os mais jovens são solicitados a ler o que escreveram e os mais velhos lêem para encontrar sobre o que escrever e escrevem para demonstrar que entenderam o que leram (SCOTT, 1999).

Desta forma, a escrita serve a uma variedade de objetivos cognitivos e de comunicação, por isso se dá em diversas formas lingüísticas de acordo com estes objetivos, exigindo do escritor a coordenação de complexos processos mentais superiores, como alto nível de abstração, elaboração e reflexão consciente, assim como de auto-regulação.

Hayes e Flower (1987) revisando seu modelo sobre a escrita do indivíduo proficiente, conceberam-na como uma atividade do tipo solução de problemas, que

consiste de três estágios superpostos e até mesmo recorrentes, que são planejamento, geração de frases e revisão.

A fase de planejamento envolve a produção de idéias, a partir da busca na memória de longo prazo de informações relevantes para desenvolvê-las, além da organização dessas informações de acordo com os objetivos que o escritor pretende alcançar, podendo inclusive fazer esboços de como imagina desenvolver o seu tema.

O processo de geração de frases consiste em transformar o plano em ação pela escolha das palavras e estruturas que melhor se prestam ao significado que o escritor deseja transmitir. Geralmente, o escritor alterna sua produção entre a escrita de um trecho e uma pausa, quando ele já inicia uma reavaliação do texto, por vezes já o modificando antes de dar continuidade ao processo.

A parte final do modelo de composição consiste na revisão, que envolve a avaliação geral do que foi escrito. Em uma tentativa de melhorar o texto, os escritores podem mudar uma palavra, modificar pontuação, adicionar ou reorganizar sentenças e parágrafos. Os escritores mais experientes e habilidosos gastam mais tempo na revisão do que os mais novos ou menos proficientes, já que maior experiência implica em menos tempo na realização da tarefa de escrita em si. Os bons escritores tendem a dar mais ênfase à estrutura e à coerência dos argumentos expressos, enquanto os menos experientes se concentram mais em palavras e frases individuais e têm mais dificuldade em alterar a estrutura hierárquica legada ao significado do texto.

Na mesma época, Bereiter e Scardamalia (1987) fizeram uma distinção entre a produção escrita do escritor maduro e a do iniciante. Segundo os autores, o escritor iniciante usa um modelo *contando-conhecimento* para a produção do texto, que transcorre de um modo linear, geralmente fazendo apenas associações de idéias

justapostas. Enquanto que, o escritor maduro utiliza um modelo *transformando-conhecimento*, que é guiado por uma ativa conexão entre o que o escritor sabe e acredita e como ele poderia melhor expressá-los, de modo que no curso desta conversação interna, o pensamento pode seguir em novas direções. Escrever é pensar, e o ato de tentar expressar-se por escrito pode ajudar a esclarecer o próprio pensamento e fazer aflorar novas idéias (ELLIS, 1995).

Com o objetivo de explicar as variações individuais no desenvolvimento da capacidade de escrita de textos, além de ampliar os modelos anteriormente descritos, Singer e Bashir (2006) desenvolveram um modelo de processamento que abrangesse os múltiplos processos envolvidos na tarefa de escrever.

Lançando mão de uma metáfora de construção civil, os autores estabeleceram que a linguagem escrita compreende dois componentes: os processos de escrita propriamente ditos e as fundações da escrita.

Para representar e transmitir seus pensamentos e idéias por meio da linguagem, 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-lingüístico, sócio-retórico, produção do texto e crenças e atitudes. Os autores ressaltam que, se qualquer um desses domínios estiver mal desenvolvido, a fundação estará enfraquecida, conseqüentemente, a integridade de todo o edifício – o processo de redação – estará comprometida.

O processo de planejamento se relaciona com o que o escritor quer comunicar, com o resgate de representações não-verbais da memória de longo prazo e a criação

da idéia sobre o que escrever. É um processo interno que está relacionado com o objetivo final daquela composição. No entanto, em crianças pequenas, esse processo não determina necessariamente o texto que mais tarde é criado, o que já se observa em alunos mais velhos (BERNINGER et al., 1996).

O processo de organização se inicia quando o escritor decide como estruturar em seqüência o conteúdo da idéia. Está inter-relacionado com os processos de planejamento e geração, já que o escritor inicia a organização quando implícita e/ou explicitamente planeja como atingir seus objetivos para aquele texto e gera a linguagem, que reflete o que ele sabe sobre o tópico em questão. A capacidade de organizar os pensamentos e idéias advém do conhecimento que se tem dos esquemas e gêneros de textos, assim como do processamento de seqüência lógico-temporal e habilidades visuo-espaciais.

O processo de geração compreende dois aspectos gerais. O primeiro é a geração do texto que envolve a transcrição das idéias em representações lingüísticas na memória operacional, de modo que elas possam ser expressas na escrita. A partir dos conhecimentos fonológico e morfo-sintático-semântico, o escritor formula conhecimentos e idéias em unidades lingüísticas. Sendo assim, o processo de geração abrange as representações lingüísticas implícitas, que o escritor acessa e usa automaticamente, ou intuitivamente, de acordo com o que aprendeu em sua cultura.

O segundo aspecto é a transcrição em si, que se relaciona com a codificação de representações verbais em símbolos gráficos por meio do recrutamento dos conhecimentos da ortografia, dos mecanismos de escrita e das convenções da escrita para transcrever as idéias formuladas no papel.

A geração do texto pode ser ou não gramaticalmente correta, bem organizada, coerente ou coesa, já que reflete a formulação automática das idéias do escritor em linguagem escrita.

As crianças nas séries iniciais, por não possuírem ainda fluência manuscrita e precisarem dirigir muita atenção para a formação das letras, geram menos textos. Nas séries subseqüentes, quando a letra cursiva já está automatizada para a maioria das crianças, essa limitação na geração de textos é minimizada e os textos se tornam mais longos. Com a idade, a extensão e a qualidade do texto passam a ser altamente relacionados (BERNINGER; SWANSON, 1994).

Berninger et al. (1994) estudando a capacidade de geração de textos por crianças normais, encontraram evidências de uma variação tanto inter como intra-indivíduos. 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 ao nível da palavra não prediz como será desempenho em nível da sentença e do parágrafo, e também que, o desempenho em nível da sentença não prevê o desempenho no nível do parágrafo.

O processo de revisão engloba todas as mudanças que o escritor faz no texto para adequá-lo ao significado que ele quer transmitir. Assim, requer que o escritor se utilize do seu conhecimento explícito sobre a linguagem em todos os níveis.

Hayes (1996) salientou a importância da leitura na revisão de textos e chamou a atenção para o fato de que essa leitura difere substancialmente da leitura para a compreensão. Durante a revisão, além de se ater ao significado do texto, o leitor/escritor precisa dirigir sua atenção para detectar problemas ou novas oportunidades para melhorá-lo. O autor sugere que a revisão deve ser vista mais como

uma junção de processos de interpretação, reflexão e produção de texto. Propõe, ainda, que a revisão é controlada pelo que denominou *esquema de tarefas* ou conjunto de regras de *condição-ação*, que mutuamente se ativam. O esquema de tarefas inclui os objetivos para melhorar o texto, as atividades de re-leitura, edição, no que prestar atenção no texto a ser revisado, ou que erros evitar, modelos e critérios de qualidade e estratégias para resolver os problemas encontrados.

Os estudos que analisaram como alunos normais fazem revisão de textos concluíram que, nas séries iniciais de escolaridade os alunos tendem a fazer mudanças mais relacionadas à escolha de palavras (BUTTERFIELD; HACKER ; PLUMB, 1994). A capacidade de fazer mudanças que melhoram a qualidade da composição emerge nas séries intermediárias. Berninger et al. (1996) relataram que alunos das séries intermediárias tendem a fazer revisões em nível do texto, mas não da sentença ou das palavras. No entanto, no colegial os alunos fazem revisões que enriquecem a composição nos três níveis. Concluem, dessa forma, que com a idade os escritores se tornam capazes de prestar mais atenção em sua produção escrita, podendo fazer julgamentos e mudando aspectos mais refinados relacionados a ela.

Por ser uma ação intencional, a escrita está sob o controle das funções executivas e processos auto-reguladores.

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. Singer e Bashir (1999) realçam o papel central da linguagem na direção dos processos de planejamento, organização e auto-monitoramento. Portanto, as funções executivas estão intimamente entrelaçadas aos processos de linguagem.

Os processos auto-reguladores se referem aos comportamentos que são usados para guiar, monitorar e dirigir o desempenho em qualquer tarefa. São processos auto-dirigidos pelos quais os alunos transformam suas capacidades mentais em competências acadêmicas (SINGER; BASHIR, 2006).

Dando prosseguimento ao modelo de Singer e Bashir (2006), em relação às fundações da escrita, os autores descrevem a primeira delas como sendo do domínio cognitivo-lingüístico, que compreende a capacidade de conceitualização lexical, o processamento da velocidade, conhecimento prévio do conteúdo, conhecimento lingüístico, meta-capacidades e memória operacional.

De acordo com os autores, há uma grande interação entre conhecimento prévio e conhecimento lingüístico na produção de textos. Assim, quanto maior o conhecimento prévio sobre o tema, mais longas e bem estruturadas serão as produções escritas. Sugerem também que se o indivíduo possui um bom conhecimento lingüístico, de certa forma, pode mascarar um insuficiente conhecimento prévio, porque ele pode expressar o pouco que sabe com uma elaboração de sentenças bem estruturadas de modo coeso e coerente. Embora o inverso não seja verdadeiro. Um conhecimento prévio extensivo não assegura que o indivíduo seja capaz de transformá-lo em sentenças e discurso bem estruturados.

Os autores utilizam o termo conhecimento lingüístico para se referir a todo conhecimento armazenado relacionado com a semântica, sintaxe, morfologia e pragmática da linguagem oral e escrita, ademais o domínio ortográfico, tipos de discurso e as convenções da escrita. Atestam que crianças normais em desenvolvimento empregam diferentes domínios do conhecimento lingüístico para diferentes aspectos da elaboração de textos. De maneira que, nas séries intermediárias

as capacidades de análise lexical e sublexical desempenham um papel central na aprendizagem da ortografia e nas séries mais iniciais, a fluência da linguagem escrita é correlacionada com a qualidade da composição, sendo que a força dessa correlação aumenta nas séries subseqüentes até o colegial.

Em relação às capacidades metalíngüísticas e metacognitvas, os autores salientam que, apesar de não haver dúvidas de que elas também são fatores constritores da produção escrita, não se sabe ao certo quando e como as crianças normais adquirem controle metacognitivo e metalíngüístico sobre ela. Apenas ressaltam que, primeiro as crianças necessitam estabelecer os processos de geração do texto para posteriormente serem capazes de voltar a ele e julgar a integridade de sua forma e conteúdo. Assim, crianças entre as 1^a e 3^a séries demonstram ter pouco controle metacognitivo e metalingüístico sobre a escrita. Nas séries intermediárias, os alunos já apresentam capacidade maior de geração de texto, mas não ainda de fazer julgamentos sobre ele e revisá-lo totalmente. Além do que, nesta idade, há uma grande variação intraindividual em relação à capacidade de revisão em nível de palavra, sentença e texto.

A memória operacional é um outro aspecto delimitador da elaboração escrita. 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 e não apenas na geração do texto. Além de ser um mecanismo para coordenar os processos automáticos (escrita cursiva) e não automáticos de escrita (metalingüísticos e metacognitivos). Portanto, 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 do que escritores mais velhos. MacCutchen (1994) revela que essas crianças estão mais sujeitas a perder a coesão em relação ao tópico, quando se pode observar a produção de orações não relacionadas a ele. Os alunos em desenvolvimento normal entre a 6ª e 8ª séries apresentam mais sentenças com marcadores lingüísticos para tornar suas idéias mais coerentes. Isso não quer dizer que eles possuam melhor memória operacional apenas, mas, que são mais eficientes em traduzir as suas idéias em linguagem, sobrando, portanto, mais recursos para o planejamento, geração e revisão do texto *on line*, o que caracteriza a produção fluente do texto.

A segunda variável das fundações que influencia o processo de escrita é denominada por Singer e Bashir (2006) como sócio-retórica.

O conceito de retórico utilizado pelos autores se refere à capacidade de se escrever um texto adequado e autônomo, de acordo com as convenções sociais e que compense a ausência do leitor. A escrita se diferencia amplamente da fala. As ambigüidades de significado na linguagem oral podem ser resolvidas imediatamente com o interlocutor ou pelas pistas contextuais. Já na escrita isso não ocorre, de modo que o escritor precisa desenvolver a capacidade de representar em prosa lógica e explicita o significado que pretende transmitir. Assim sendo, aprender a escrever implica em aprender a se comunicar com um leitor ausente e sustentar um monólogo sem *inputs* sociais.

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. Simone (1996) sugere que o domínio da pontuação ocorre mais tardiamente no processo de aprendizado da escrita. No entanto, Ferreiro e Zucchermaglio (1996) sugerem que, 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 precisa.

Ao redor da 4ª série, 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 (SINGER; BASHIR, 2006).

O ambiente físico, da mesma forma, pode influenciar o processo de escrita. Alguns indivíduos preferem escrever com música, outros com ruído de fundo e outros ainda preferem silêncio absoluto. À medida que a consciência do que o distrai aumenta, o aluno precisa controlar o ambiente para assegurar o sucesso de seu desempenho, pois caso contrário, a qualidade de sua escrita poderá estar comprometida.

O terceiro conjunto de variáveis adicionais que restringem o processo de escrita está relacionado com a produção do texto propriamente dita, e são: as habilidades grafomotoras, o meio utilizado para escrever e a velocidade de escrita.

Como já mencionado anteriormente, quando o escritor não possui habilidade grafomotora, precisa dirigir maior atenção para essa função enquanto escreve, restando-lhe menos recursos cognitivos para a geração do texto, influenciando, assim, todo o processo de escrita. De acordo com Berninger e Swanson (1994), o automatismo da escrita à mão contribui fortemente na qualidade da composição entre a 1ª e 3ª séries, e continua a contribuir na extensão e qualidade nas séries subseqüentes.

Da mesma forma, o meio utilizado para a composição escrita pode influenciar o processo em si. Singer e Bashir (2006) relatam que escritores em desenvolvimento

normal fazem mais planejamento quando escrevem à mão do que quando usam o computador, e por outro lado, fazem mais revisões quando escrevem utilizando o computador.

Finalizando a descrição desse modelo, o quarto conjunto de variáveis que influencia a produção escrita foi caracterizado pelos autores como crenças e atitudes, que se relacionam com a auto-eficácia, com os aspectos afetivo-emocionais e com os objetivos do escritor.

A auto-eficácia envolve o julgamento que o indivíduo faz sobre si mesmo, se possui as capacidades necessárias para ir ao encontro ou exceder às exigências da tarefa. As crenças relacionadas com a auto-eficácia são formadas por fatores como a atenção aos resultados da tarefa, atribuição de resultados para seu próprio desempenho, compreensão da relação entre competência e dificuldade da tarefa e a diferenciação entre competência e desempenho, relacionada com a compreensão também da noção de esforço e capacidade. Ela é formada por *feedbacks* internos e externos, de modo que, até a 4ª série a auto-eficácia é influenciada pelas notas que o aluno recebe. Porém, a partir da 5ª ou 6ª séries, os alunos determinam suas competências comparando-as com aquelas de seus colegas e a padrões internos e externos. Os autores relatam que, nessa época, os alunos aprendem a distinguir em que matéria são melhores ou piores, e a mostrar preferências por aquelas que eles acreditam ser capazes de desempenhar bem, até para preservar sua auto-estima.

Os autores atestam, ainda que, a auto-eficácia está relacionada com a noção de esforço e estados afetivo-emocionais. Nas séries iniciais, as crianças acreditariam que esforço e prática levam a uma maior capacidade, ao passo que a partir de 10 anos, as crianças começam a crer que muito esforço é sinal de pouca capacidade. Passam,

então, a valorizar mais o sucesso que requer menos esforço do que aquele que exige muito esforço.

Os alunos que acreditam que o resultado de seu desempenho depende de seu esforço, geralmente, persistem no processo de escrita por mais tempo do que aqueles que acham que escrever é uma habilidade inata. Além disso, os alunos que se vêem como maus escritores estão mais sujeitos a desistir prematuramente da tarefa. De modo inverso, alunos que acreditam na sua competência para escrever estabelecem padrões mais altos para sua escrita e permanecem por mais tempo tentando alcançá-los. Assim, a auto-eficácia está, também, intrinsecamente relacionada com os processos auto-reguladores.

A baixa autoconfiança de um aluno em relação à sua capacidade para escrever pode levá-lo a não gostar de escrever, o que, por sua vez, faz com que ele não se engaje nos processos de planejamento e geração da escrita. Por outro lado, se ele é super autoconfiante, pode levá-lo a ter sentimentos de indiferença ou desligamento em relação à escrita, o que interfere com os processos de organização e revisão, já que ele assume que seu texto é perfeito e, portanto, não necessita ser reavaliado mais de perto.

A auto-eficácia, as crenças e os estados afetivo-emocionais influenciam e são influenciados pelos objetivos da escrita. Como a escrita é um ato comunicativo, os escritores produzem texto com um propósito. Por essa razão, estabelecem objetivos para sua escrita para poder causar um efeito no leitor, como persuadir, informar, explicar, ou ainda escrever de uma forma mais literária, usando um vocabulário interessante e variando a estrutura das sentenças, ou, ainda, produzir um texto com um determinado número de palavras, como em resumos para congressos.

Os escritores mais proficientes estabelecem objetivos gerais e específicos para seus textos e continuam a desenvolvê-los à medida que escrevem. Os objetivos gerais influenciam a escolha das palavras e a estruturação das sentenças e são influenciados pelo processo sócio-retórico. Os escritores menos proficientes, por outro lado, 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 metacognitivos.

Segundo Hammil e Larsen (1996), 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, lingüísticos e cognitivos da linguagem escrita.

Para os autores, 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. Algumas das regras que governam o uso de pontuação e letras maiúsculas são arbitrárias por natureza, baseadas em tradição, e não necessariamente ligadas ao significado, por exemplo, a obrigação de se usar letra maiúscula em início de sentença.

Outras delas, no entanto, são essenciais para a compreensão do significado de uma determinada sentença, por exemplo, a colocação de vírgulas em um período. O significado do texto também será pouco afetado por alguns tipos de erros ortográficos, do tipo <rosa> por <roza>. Em outras ocasiões, no entanto, palavras escritas de modo errado podem confundir consideravelmente o leitor (HAMMIL; LARSEN, 1996).

De acordo com esses autores, o componente lingüístico está relacionado ao emprego adequado de estruturas morfossintáticas e semânticas. A seleção correta de

palavras, dos tempos verbais, além da concordância verbo-nominal e de gênero e número 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 lingüísticos básicos. O escritor precisa, por exemplo, aprender que a escrita refletindo uma linguagem mais coloquial pode ser usada na correspondência entre amigos e parentes, mas nunca com estranhos ou em situações formais.

Segundo Antunes (2005), escrever a outros e de forma interativa é uma atividade contextualizada, ou seja, situada em algum espaço ou algum evento cultural. Os valores que, convencionalmente se atribuem a esses momentos ou espaços determinam certas escolhas lingüísticas. Assim, não se escreve da mesma maneira, com os mesmos padrões, em contextos diferentes.

O componente cognitivo, como descrevem Hammil e Larsen (1996), diz respeito à capacidade de se escrever qualquer texto com seqüência 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 idéias, a seqüência de organização do pensamento é desconexa, sem um tema específico ou, simplesmente, difícil de compreender.

A esse respeito, Antunes (2005) enfatiza que escrever é uma atividade necessariamente textual. Ninguém escreve por meio de palavras ou frases justapostas

aleatoriamente, desconectadas, sem unidade. Ao contrário, há que se ter uma seqüência, em que se reconheça qualquer tipo de continuidade, de articulação que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática. Como a autora ressalta, ainda, 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, encadeados. Finaliza concluindo, então, que reconhecer que um texto está coeso é reconhecer que suas partes - das palavras aos parágrafos – não estão fragmentadas, mas unidas entre si.

A escrita de narrativas é um relato centrado em um fato ou acontecimento, no qual há personagens que atuam e um narrador que relata a ação. O tempo e o ambiente são elementos importantes da estrutura de narração. O ambiente é o espaço por onde circulam os personagens e se desenrola o enredo. O enredo ou trama é o conjunto de fatos ligados entre si que fundamentam a ação e o que dá sustentação à história.

Geralmente, o enredo está centrado em um conflito, responsável pelo nível de tensão da narrativa. O enredo pode ser organizado de várias formas, mas a mais comum é aquela que apresenta uma situação inicial na qual são apresentados os personagens e o espaço. Em seguida, há a quebra dessa situação inicial quando um acontecimento a modifica e se estabelece um conflito. Surge, então, uma nova situação a ser resolvida, que quebra a estabilidade dos personagens e acontecimentos. O ponto de maior tensão da narrativa é o clímax que é seguido pelo epílogo com a solução do conflito. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Categorias_da_narrativa; <http://portuguesa.malha.net>)

Alguns estudos sobre a produção escrita de crianças brasileiras 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 familiar (REGO, 1986; LINS E SILVA; SPINILLO, 1998). Esses estudos relatam que, nas séries iniciais da escolaridade, as crianças tendem a produzir textos sem as características convencionais de histórias, como bilhetes, cartas ou textos cartilhados, característica essa que só se modifica passados alguns anos após a alfabetização.

Lins e Silva e Spinillo (2000) investigaram o efeito das condições de produção e do papel desempenhado pelos anos de escolaridade após a alfabetização sobre a escrita de histórias. Para isso analisaram a produção de 80 crianças de sete a dez anos, em quatro condições de apresentação de estímulo para a escrita: 1) Produção livre de uma história original; 2) Produção oral pela criança de uma história original que depois era escrita por ela; 3) Produção escrita de uma história a partir de uma seqüência de quatro gravuras que sugeria o tema, a cena, os personagens, a meta, uma situação problema e uma resolução e 4) Produção escrita a partir de uma história lida pelo examinador. Os critérios utilizados para essa análise compreenderam seis categorias: I) não-histórias, consistindo de frases soltas, seqüência de ações, relatos pessoais, texto cartilhado, músicas e poesias; II) introdução da cena e dos personagens, com a presença de marcadores lingüísticos convencionais de começo de história; III) semelhante à categoria anterior, já apresentando uma ação que sugere o esboço de uma situação problema; IV) semelhante à categoria anterior, apresentando também tentativas de resolução da situação-problema, estando o desfecho ausente; V) o desfecho está presente, porém não é explicitado como a situação-problema foi resolvida; e VI)

histórias completas com uma estrutura narrativa elaborada, onde o desfecho da trama é explicitado.

Concluíram que os anos escolares contribuem para o desenvolvimento da escrita de histórias, que parece progredir de forma mais acentuada na 3ª e 4ª série 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. A escrita de narrativas também foi influenciada pela situação de produção, pois as histórias com uma estrutura e organização lingüísticas mais sofisticadas foram aquelas produzidas mediante apoio visual ou verbal. Ressaltam que o tipo de apoio visual é essencial para que isso aconteça, é necessário que haja no estímulo uma situação-problema a ser solucionada. Apesar de reconhecerem que o modelo fornecido facilita a escrita de histórias, lembram que uma capacidade de narrativa bem desenvolvida deve prescindir de apoios externos. Citam o exemplo de crianças em seu estudo que escreveram boas histórias em todas as situações solicitadas, indicando que já possuíam internalizado o modelo de uma boa história e, portanto, não necessitavam de estímulos externos para sua emergência. Assim, o nível de influência da situação de produção sobre a qualidade da história varia em função do domínio do esquema narrativo.

Pontecorvo e Morani (1996) ressaltam que a escrita 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 recontar ações ou eventos em situações de comunicação em família e na escola.

Escrever, então, implica em se ter sobre o que escrever, que depende tanto do conhecimento lingüístico como do conhecimento de mundo. Esses conteúdos da escrita podem advir de experiências externas ou ser gerados internamente. De qualquer modo, estão intimamente relacionados com os sistemas de memória, pois contam com informações resgatadas das memórias de curto e longo prazo, que por sua vez são gerenciadas pela central executiva da memória operacional. Esta última provê um suporte para o planejamento, a combinação e o desenvolvimento das idéias, assim como oferece um mecanismo de controle da coesão entre as partes durante a elaboração e revisão do texto.

A partir do exposto pela literatura, as hipóteses de pesquisa testadas para responder aos objetivos propostos foram:

Hipótese 1. No ditado os alunos de 3ª série do Ensino Fundamental demonstrarão que já dominam a associação grafema fonema, e, portanto, o princípio alfabético da escrita, sendo capazes de gerar graficamente quaisquer palavras que lhes sejam apresentadas, assim como os erros cometidos serão característicos de crianças que estão em processo de apreensão do sistema ortográfico do Português Brasileiro.

Hipótese 2. Na redação, a maioria dos alunos de 3ª série do Ensino Fundamental apresentará algum conhecimento relacionado às convenções da Língua Escrita. Assim como, demonstrará que seu domínio lexical e conhecimento gramatical implícitos da Língua já lhes permitirão transmitir idéias originais em forma de narrativas.

Hipótese 3. A avaliação da redação será facilitada pelo uso do Protocolo da Análise de Redação, cujos critérios estabelecidos permitirão uma análise tanto quantitativa como qualitativa.



1. CASUÍSTICA

Essa pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética para Análise de projetos de Pesquisa – CAPPesq – da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, protocolo N^o 410/04 (Anexo D).

Participaram desta pesquisa 82 crianças cursando a 3^a série do Ensino Fundamental, 41 delas estudantes de escola municipal e as 41 restantes em escolas particulares de Alphaville e Aldeia da Serra, na região Oeste da Grande São Paulo, com idades entre 9,0 e 10,2 anos, sem distúrbio fonológico, sem queixa de distúrbio de linguagem e/ou de aprendizagem, que foram selecionados entre os que preenchiam os rigores de seleção da amostra descritos a seguir.

Para selecionar os sujeitos que participaram desta pesquisa foram utilizados: 1) um questionário destinado aos pais ou responsáveis pelos alunos, investigando a existência de histórico de distúrbios fonológico e/ou tratamento fonoaudiológico prévio, além de queixa de distúrbio de linguagem (Anexo A); 2) um termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa, que foi preenchido e assinado pelos responsáveis pelo aluno (Anexo B); e 3) foi aplicada a prova de nomeação na Área de Fonologia do Teste de Linguagem ABFW (WERTZNER, 2000), que foi gravada e posteriormente transcrita para a folha de registro específica (Anexo C).

Foram enviados 300 formulários de consentimento livre e esclarecido, juntamente com o questionário de investigação sobre a existência de histórico de distúrbios fonológicos e/ou tratamento fonoaudiológico prévios, aos pais de 150 alunos da escola municipal e 150 das escolas particulares, indicados por suas respectivas professoras,

que não apresentassem dificuldades de aprendizagem e que não estivessem sob tratamento fonoaudiológico, psicológico ou psicopedagógico.

Os pais de 42 alunos da escola municipal e 46 das escolas particulares concordaram que seus filhos participassem da pesquisa e responderam ao questionário inicial. Seis alunos, no entanto, foram excluídos da casuística. Os pais de dois deles, um da Escola Municipal (EM) e outro da Escola Particular (EP), relataram no questionário inicial que ainda apresentavam distúrbio fonológico. Outros três, todos da EP, apresentavam histórico de distúrbio fonológico e tratamento fonoaudiológico prévio. E por fim, uma aluna da EP era bilíngüe, filha de mãe argentina e pai brasileiro.

Apesar de sabermos que o desempenho em provas de linguagem oral e escrita em geral sofre influência de fatores sócio-econômico-culturais e da qualidade de ensino, optamos por considerar os sujeitos de nossa casuística selecionados entre alunos de escolas particulares e públicas como um grupo único por escolaridade. Esta decisão foi tomada no sentido de buscar e compreender as semelhanças entre os sujeitos e não as suas diferenças, já amplamente atestadas em diversas pesquisas.

2. MATERIAL

2.1. Ditado de Palavras

O ditado de palavras consistiu de 10 palavras de alta freqüência e 10 de baixa freqüência, selecionadas aleatoriamente a partir do programa computadorizado “*Contagem de freqüência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º Grau*” (PINHEIRO, 1996) e 10 pseudopalavras. Estas últimas foram criadas a partir da mesma lista de onde foram retiradas as palavras de baixa freqüência, isto é, com as palavras de baixa freqüência seguintes às usadas na lista de baixa freqüência e que não foram utilizadas nessa lista, formamos outra lista e,

em seguida, mudamos uma ou duas letras. Utilizamos esse método para evitar um alto grau de similaridade com palavras freqüentes.

A opção por utilizar no ditado diferentes categorias de estímulos deveu-se à necessidade de identificar diferentes estratégias de escritas. Pseudopalavras não estão presentes no léxico ortográfico e, portanto, avaliam diretamente codificação, ou seja, a relação fonema-grafema.

Cada lista de palavras continha quatro palavras de quatro letras, três de seis letras e três de oito letras, que foram registradas a lápis em folha de papel específica fornecida pela pesquisadora (Anexo I). As palavras de alta freqüência de ocorrência utilizadas foram: ***isto, veja, hora, cada, também, adição, cidade, problema, operação e complete.*** As palavras de baixa freqüência de ocorrência foram: ***juba, cota, riem, cera, infame, abater, zurrar, descarga, amarrava e comprará.*** As pseudopalavras foram: ***guco, ceor, avem, oxal, dropel, golato, fercar, quesbeita, jonfisgo, e resvilar.***

2.2. Redação

A redação foi elaborada a partir do estímulo visual de uma paisagem única colorida de motivo marinho. Optamos por utilizar como estímulo apenas uma figura para evitar que uma seqüência de figuras induzisse à elaboração de uma história numa determinada seqüência pré-estabelecida.

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[®] (Anexo J). A criação da imagem seguiu os critérios estabelecidos por Hooper et al.

(1994) sugerindo o uso de uma figura real, que contenha pelo menos dois personagens, um potencial protagonista e um potencial antagonista, mostrando uma cena ou evento inédito e interessante que propicie o surgimento de algum conflito entre o protagonista e o antagonista e que necessite uma seqüência de eventos determinados com o objetivo de resolver o conflito.

3. PROCEDIMENTOS

Antes do início da pesquisa, foram realizadas reuniões individuais com todos os coordenadores e/ou diretores das escolas, quando lhes foi apresentada uma carta explicativa sobre os objetivos dessa pesquisa e de que modo ela seria realizada (Anexo H).

Os testes que compõem o protocolo dessa pesquisa foram aplicados na própria escola no horário em que o aluno a freqüentava. Para não prejudicar o aproveitamento escolar dos sujeitos, foram agendados com os professores e/ou coordenadores os horários mais adequados para a realização das provas, que ocorreram em uma sessão em grupo. As provas com todos os sujeitos foram aplicadas no segundo semestre do ano letivo de 2004.

Para a realização dessas duas provas, a examinadora forneceu para todos os sujeitos lápis preto HB-2 com borracha e apontador, que depois foram oferecidos como brinde aos participantes.

3.1. Ditado de Palavras

A examinadora forneceu protocolo de registro (Anexo I), contendo espaço para dados de identificação dos sujeitos e três colunas numeradas de 1 a 10, cada uma com espaço ao lado para as palavras serem escritas.

Primeiramente foram ditadas as palavras de alta freqüência de ocorrência, que foram escritas nos espaços da primeira coluna. Em seguida, as palavras de baixa freqüência de ocorrência na coluna do meio, e por último, as pseudopalavras na terceira coluna. Cada palavra foi ditada duas vezes.

As instruções para o ditado de palavras foram: “Nós vamos fazer um ditado de palavras. A folha que vocês receberam tem três colunas. Primeiro eu vou ditar as palavras da primeira coluna, depois as da segunda e por último, as da terceira coluna. Vou ditar cada palavra apenas duas vezes, por isso prestem bastante atenção. Antes de falar a palavra, vou dizer o número dela na coluna, ao lado do qual vocês devem escrevê-la. As palavras da terceira coluna não existem, são palavras inventadas, por isso são muito estranhas, mas vocês devem escrevê-las do jeito que acham que elas poderiam ser escritas. Está bem? Alguém tem alguma dúvida? Então vamos começar”.

A análise dos dados dessa prova foi feita pelo número e classificação de erros cometidos, segundo Zorzi (1998).

No ditado de Pseudopalavras não foram considerados erros do tipo **Representações Múltiplas e Apoio na Oralidade**, porque esperávamos que a criança se apoiasse justamente na oralidade para escrevê-las e que escolhesse qualquer

grafema possível para representá-las, de acordo com as regras fonotáticas do Português Brasileiro.

3.2. Redação

Após recolher os protocolos de registro dos ditados, a examinadora distribuía os protocolos de registro da redação (Anexo J), que consistiam de duas páginas, sendo que na primeira havia espaço para a identificação dos sujeitos, a figura estímulo para a elaboração da redação e a partir dela pautas até o final da segunda página.

As instruções para elaboração da redação foram: “Vamos fazer uma atividade para ver como vocês escrevem uma história. Olhem para a figura antes de escrever a história sobre ela. Antes de escrevê-la, tentem planejar sua história. Uma história bem escrita, geralmente, tem um começo, um meio e um fim. Tem também personagens que têm nomes e realizam algumas ações. Use parágrafos para ajudar a organizar sua história. Se vocês usarem pontuação e letra maiúscula de modo adequado, será mais fácil ler suas redações. Tentem escrever uma história o mais longa possível. Se vocês precisarem mais papel, podem me pedir. Vocês têm 20 minutos para escreverem suas histórias. Escrevam a melhor história que vocês puderem, está bem? Podem começar”.

Para a análise da redação desenvolvemos o Protocolo de Análise de Redação (Anexo L), baseados nos parâmetros propostos por Hammil e Larsen (1996) no *Test of Written Language 3rd Edition (TOWL-3)*, que consistiu de três categorias de análise: Convenções Contextuais, Linguagem Contextual e Elaboração da História.

Para a elaboração desse protocolo eliminamos alguns critérios de análise que eram muito específicos do idioma inglês, como por exemplo: o uso de apóstrofo em contrações de palavras, e uso de *a* e *an*.

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, que serão expostos a seguir, 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, contamos o número de parágrafos, o uso de vírgulas, e contamos o número de erros ortográficos, segundo os critérios descritos a seguir:

- **Letra Maiúscula (LM 0-1)** – se o sujeito iniciava todas as orações com letra maiúscula recebia 1 ponto, caso contrário, não recebia nenhum ponto.

- **Parágrafo (Prfo 0-3)** - se o sujeito não fizesse nenhum parágrafo ou apenas um, recebia pontuação 0. Dois parágrafos, recebia pontuação 1. De três a quatro parágrafos recebia pontuação 2, e finalmente cinco ou mais parágrafos recebia pontuação 3.

- **Vírgula (Virg 0-1)** - se usasse vírgula pelo menos uma vez, recebia pontuação 1, caso contrário recebia pontuação 0. Nesse critério não se analisou se o uso da vírgula era adequado ou não, apenas se ela estava presente na redação.

- **Ponto Final (PF 0-1)** – se não usasse ponto final nas orações recebia pontuação 0, se usasse recebia pontuação 1.

- **Erros Ortográficos (EO 0-2)** – contamos o número de erros de ortografia. Uma mesma palavra escrita de modo errado mais de uma vez era contabilizada apenas uma vez, porém se em uma mesma palavra ocorresse mais de um erro, eles eram contabilizados separadamente, por exemplo: **asouge para açougue** - 2 erros. Aqui os tipos de erros não foram analisados. Assim, seis ou mais erros recebiam pontuação 0. De três a cinco erros recebiam pontuação 1, e de zero a dois, pontuação 2. A palavra

“jetsky” nunca foi considerada erro, independentemente da forma como foi escrita por ser um estrangeirismo.

A pontuação máxima na categoria de Convenções Contextuais, então, é de 8 e a mínima de 0 pontos. Sendo que, quanto maior a pontuação melhor o desempenho do aluno.

Na categoria de Linguagem Contextual analisamos a construção do texto com relação às características dos períodos utilizados, ao uso de pontuação, de conectivos, de concordância verbo-nominal e de gênero e número, a extensão, à quantidade de palavras corretas, à coesão e seleção do vocabulário, segundo os critérios descritos a seguir:

- **Períodos Incompletos (Pinc 0-1)** – foram considerados períodos incompletos quando alguma palavra estava incompleta, faltavam palavras ou quando a idéia não se completava. Se houvesse 1 ou mais períodos incompletos a pontuação seria 0, se não seria 1.

- **Períodos Compridos (Pcom 0-1)** – foram considerados aqueles períodos longos sem pontuação com muitos e, aí, daí. Se houvesse 1 ou mais períodos compridos a pontuação seria 0, se não 1.

- **Períodos Compostos por Coordenação (Coo 0-2)** – períodos formados por orações coordenadas, que são orações independentes sintaticamente, iniciadas ou não por conjunção. A pontuação seria 0 se nenhum desses períodos fosse encontrado, 1 se houvesse apenas um, 2 se houvesse de dois a três períodos por coordenação e 3 se houvesse quatro ou mais desses períodos.

- **Períodos Compostos por Subordinação (Sub 0-3)** – períodos formados por orações subordinadas que, por manterem uma relação sintática com uma outra oração

principal, são ligadas a ela por conectivos do tipo: que, enquanto, quando, onde, como, etc. A pontuação seria 0 se nenhum desses períodos fosse encontrado, 1 se houvesse apenas um. De dois a três períodos por coordenação recebia 2 pontos e quatro ou mais desses períodos recebia 3 pontos

- **Orações Introdutórias (Oint 0-3)** – foram consideradas orações introdutórias todas as que iniciavam a contextualização da história, como por exemplo, narrando onde ocorreu, quando ocorreu, ou descrevendo os personagens. A pontuação para esse critério foi 0 para nenhuma oração, 1 de uma a duas orações, 2 de três a cinco, e 3 mais de cinco orações introdutórias.

- **Conectivos (Conec 0-2)** – neste critério analisamos se o aluno apresentava o uso de conectivos outros além de *e*, como por exemplo: *mas, por isso, ou, nem, que, enquanto, etc.* Se não fossem encontrados conectivos além de *e* a pontuação seria 0, de um a três conectivos seria 1, e 2 para quatro ou mais conectivos.

- **Concordância entre Sujeito e Verbo (S/V 0-2)** – aqui analisamos se houve concordância entre o sujeito e o verbo das orações. A pontuação para mais de um erro de concordância entre o sujeito e o verbo foi 0, um erro recebia 1 ponto e 2 pontos quando não havia nenhum erro desse tipo.

- **Períodos nos Parágrafos (P/Pa 0-3)** – para avaliar a extensão da redação contamos o número de parágrafos e de períodos por parágrafos. Assim, uma composição de apenas um parágrafo com somente um período recebeu pontuação 0. Um parágrafo com dois períodos ou mais recebeu pontuação 1. Dois ou mais parágrafos com dois ou mais períodos em pelo menos um parágrafo, recebeu 2 pontos. Dois ou mais parágrafos com dois ou mais períodos em pelo menos dois parágrafos recebeu 3 pontos.

- **Características dos Períodos da Redação (CRe 0-2)** – definimos aqui três níveis de pontuação, sendo 0 quando a redação era composta principalmente de períodos incompletos, longos sem pontuação ou sem conectivos. Recebia 1 ponto a redação que apresentasse, principalmente, períodos simples com locuções prepositivas ou compostos por coordenação. E, finalmente, recebia 2 pontos a redação composta por uma variedade de períodos simples e compostos por orações coordenadas e subordinadas.

- **Períodos na Redação – (P/Re 0-1)** – nesse critério analisamos se os períodos na composição eram aleatórios e não estavam bem relacionados uns com os outros, que recebia pontuação 0, ou se eram coesos e contribuíam para o desenvolvimento do tópico ou tema, que recebia pontuação 1.

- **Nome dos Objetos da Figura (NOF 0-2)** – foram contabilizados quantos nomes de objetos mostrados na figura-estímulo o aluno utilizou na sua composição. Recebeu pontuação 0, quando nenhum item da figura foi nomeado. De um a três nomes, recebeu pontuação 1. E de quatro ou mais itens, recebeu pontuação 2.

- **Palavras Escritas Corretamente (P/7L 0-3)** – contamos o número de palavras de 7 ou mais letras escritas corretamente, sendo que as palavras foram contabilizadas apenas uma vez, mesmo que estivessem presentes corretamente no texto várias vezes. De zero a três palavras recebeu pontuação 0. De quatro a sete palavras, pontuação 1. De oito a catorze palavras corretas recebeu 2 pontos e quinze ou mais palavras corretas recebeu 3 pontos.

- **Palavras Escritas Corretamente (P/3S 0-2)** - contamos o número de palavras de 3 sílabas ou mais escritas corretamente, sendo que as palavras foram contabilizadas apenas uma vez, mesmo que estivessem presentes corretamente no texto várias vezes.

Assim, de 0 a duas dessas palavras recebeu pontuação 0. De três a quatro, pontuação 1. Cinco ou mais, pontuação 2.

- **Concordância de Gênero e Número (G/N 0-2)** – contamos o número de erros de concordância de gênero e número. Se houvesse mais de um erro desse tipo recebia 0 ponto. Um erro recebia 1 ponto, e 2 pontos se não tivesse nenhum erro.

- **Seleção do Vocabulário (Voc 0-2)** - neste item analisamos não só as palavras usadas, mas também como elas foram usadas para desenvolver o tema da redação, definindo ações, descrevendo eventos, qualificando os personagens e as situações criadas. Além disso, consideramos uma seleção não adequada à idade aquela que se limitava a nomear alguns itens da figura ou com muitos diminutivos, que recebeu pontuação 0. A seleção adequada à idade foi considerada quando foram usadas classes de palavras variadas, como substantivos, adjetivos, advérbios, conectivos, etc. e recebeu pontuação 1. A classificação de seleção rica e madura foi feita quando o aluno usou vocábulos menos coloquiais, com um estilo mais literário de escrita e recebeu pontuação 2.

A pontuação na categoria da Linguagem Contextual varia entre máxima de 32 e mínima de 0 pontos. Sendo que, quanto maior a pontuação melhor o desempenho do aluno.

Na categoria de Elaboração da História foi analisado como o aluno desenvolveu o tema sugerido pela figura-estímulo. Se ele expressou suas idéias de maneira organizada e compreensível. Se sua história se relacionou com a figura-estímulo, mas também se foi além da própria figura. Analisamos o nível de energia da redação, se a narrativa foi criativa, se os personagens expressavam sentimentos ou emoções, se a

história explicitava alguma moral, e como foi o final da história, segundo os critérios descritos a seguir:

- **Início da História (Ini 0-2)** – quando a história iniciava direto em uma ação relacionada com a figura, sem antes contextualizar a narrativa como, por exemplo descrevendo personagens ou porque eles estavam ali, etc., foi classificada como não tendo início ou como início abrupto e recebeu pontuação 0. Quando a história, de modo inverso ao critério anterior, iniciava contextualizando a narrativa, foi classificada como tendo um início simples, mas aproveitável e recebeu pontuação 1. Por outro lado, quando além de contextualizar a história, o início já mostrava um suspense na trama ou uma aventura na qual os personagens estavam envolvidos, teve um início classificado como interessante e cativante e recebeu pontuação 2.

- **Relação com a Figura (RF 0-1)** – Se a história de algum modo se relacionava com a figura-estímulo recebia pontuação 1, se não recebia pontuação 0.

- **Evento Antes ou Depois (A/D 0-1)** – se na história havia referência a um evento ocorrido antes ou depois da figura recebia pontuação 1, se não recebia pontuação 0.

- **Seqüência da História (Seq 0-2)** – quando não havia uma seqüência de ações e idéias encadeadas, com apenas uma série de afirmações aleatórias, recebia uma pontuação 0. Quando havia uma seqüência, mas com certa divagação, ou seja, a história se tornava incoerente ou confusa, recebia pontuação 1. Quando a história tinha uma seqüência clara e suavemente conduzida do começo ao fim recebia a pontuação 2.

- **Enredo (Enr 0-2)** – quando não havia um enredo, ou fosse incoerente ou apenas com afirmações aleatórias recebia pontuação 0. Quando houvesse enredo,

mas com pouca sucessão de acontecimentos que constituíam a ação, ou mesmo uma sucessão fraca ou esparsa, não coesa, recebia pontuação 1. Quando o enredo fosse lógico e completo recebia a pontuação 2.

- **Emoção e Sentimentos dos Personagens (S/E 0-2)** – quando não havia nenhuma menção no texto relacionada à emoção ou sentimento dos personagens recebia pontuação 0. Quando alguma emoção era citada, mas afetando pouco o desenrolar da história, recebia pontuação 1. Quando havia a descrição de forte emoção, claramente evidente em pelo menos um personagem, recebia pontuação 2.

- **Moral (Mor 0-2)** – esse critério analisou se os sujeitos expressavam em suas composições algum tema moral ou juízo de valores, do tipo o que é certo ou errado, castigo para quem merece, etc. Assim, se não houvesse nenhuma menção, recebia pontuação 0. Se houvesse, mas não claramente estabelecida, que apenas se podia inferir, recebia pontuação 1. E se fosse expressa aberta e claramente recebia pontuação 2.

- **Ação (Aç 0-3)** – nesse critério analisamos o nível de ação ou nível de energia da história. Assim, se a história não tinha nenhuma ação, era dada a pontuação 0. Se a história tivesse um pouco de ação, mas fosse repetitiva ou tediosa, recebia pontuação 1. Quando a composição apresentava algum nível de energia, mas com desenrolar previsível recebia pontuação 2. E, finalmente, o nível de energia da história foi classificado como excitante e interessante quando o encadeamento das ações era estimulante e ágil, recebendo pontuação 3.

- **Final (Fin 0-2)** – Quando o final era lógico e definido, recebia pontuação 2. Quando era um final fraco, apenas para terminar a história, recebia pontuação 1. Quando não havia final ou era abrupto, a pontuação era 0.

- **Prosa (Pro 0-2)** - quando o sujeito não conseguiu encadear idéias, escrevendo idéias soltas, ou descrevendo algumas cenas da figura-estímulo, ou mesmo escrevendo em uma estrutura de linguagem falada, ou apresentou personagens pouco definidos, teve sua prosa classificada como imatura e recebeu uma pontuação 0. Quando a prosa já se apresentava mais organizada, mas sem criatividade, ou com uma seqüência repetitiva ainda sem um encadeamento de idéias coeso, ou sem trama, recebeu a classificação de prosa fraca, aproveitável ou regular e a pontuação 1. A prosa foi classificada de criativa ou cheia de estilo, quando o sujeito conseguiu desenvolver uma trama clara ou a apresentou de modo original, com idéias encadeadas, ou quando apresentou um toque de humor, mesmo que humor negro, e recebeu a pontuação 2.

- **História (Hist 0-2)** – nesse critério analisamos a história de modo geral. Se a história era insípida, tediosa, ou apenas descrevendo a figura, recebeu a pontuação 0. Mas se a história fosse simples, direta e objetiva recebia a pontuação 1. Se a história fosse interessante, incomparável ou coerente recebia a pontuação 2.

Logo, a pontuação na categoria da Elaboração da História varia de máxima de 21 e mínima de 0 ponto. Sendo que, quanto maior a pontuação melhor o desempenho do aluno.

3.3. Análises Estatísticas

Foi realizada uma análise estatística descritiva dos resultados dos testes de Ditado e 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, e construídos gráficos do tipo *box-plot* para essas variáveis.

No ditado, o número médio de erros numa dada categoria e tipo de palavra foi calculado da seguinte forma: número total de erros nessa tipologia e tipo de palavra dividido pelo número total de sujeitos (N=82).

Para comparar os números médios de erros nas três categorias de palavras (PAF, PBF e PP) foi adotada a técnica de Análise de Variância com medidas repetidas (NETER et al., 1996). Foi considerada na análise a raiz quadrada do número de erros de forma a satisfazer as suposições necessárias para a aplicação da técnica.

Também foi empregado o método de comparações múltiplas de Tukey, para comparar o número médio entre as PAF, PBF e PP.

A pontuação na redação foi tratada como uma variável quantitativa (número de pontos ou score). Como essa variável é discreta e assume poucos valores, foram criados gráficos representando as porcentagens de alunos em cada valor da pontuação.

Com o objetivo de formar grupos homogêneos de indivíduos quanto aos resultados dos testes de Ditado e Redação utilizamos a técnica de Análise de Agrupamentos (JOHNSON; WICHERN, 1992). Foi empregado o método da média das distâncias, sendo a distância Euclidiana adotada como medida de dissimilaridade entre os indivíduos. A partir da qual foi obtido um dendrograma e quatro grupos de sujeitos foram estabelecidos e caracterizados.

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

RESULTADOS

De acordo com as hipóteses de pesquisa testadas, as respostas no ditado e na redação foram analisadas e os resultados obtidos são apresentados a seguir.

As tabelas que confirmam os gráficos apresentados se encontram no CD-ROM anexo e terão seu número indicado sempre que se fizer necessário.

1. DITADO

As tabelas a seguir mostram os resultados obtidos de acordo com as análises propostas no Método.

Na Tabela 1 são apresentadas estatísticas descritivas para o número de erros no ditado de Palavras de Alta Freqüência, de Baixa Freqüência e Pseudopalavras.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas para o número de erros no Ditado de palavras de Alta Freqüência (PAF), de Baixa Freqüência (PBF) e de Pseudopalavras (PP). (CD-ROM – Tabela 6)

Tipo de palavra	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
PAF	82	1,8	2,6	0	1	12
PBF	82	3,4	2,2	0	3	8
PP	82	2,1	2,2	0	1	9
Total de Erros	82	7,3	5,7	0	5	27

Nas PAF obtivemos média de 1,8 erros, com DP de 2,6 erros. Sendo mínimo de 0 e máximo de 12 erros, mediana de 1 erro.

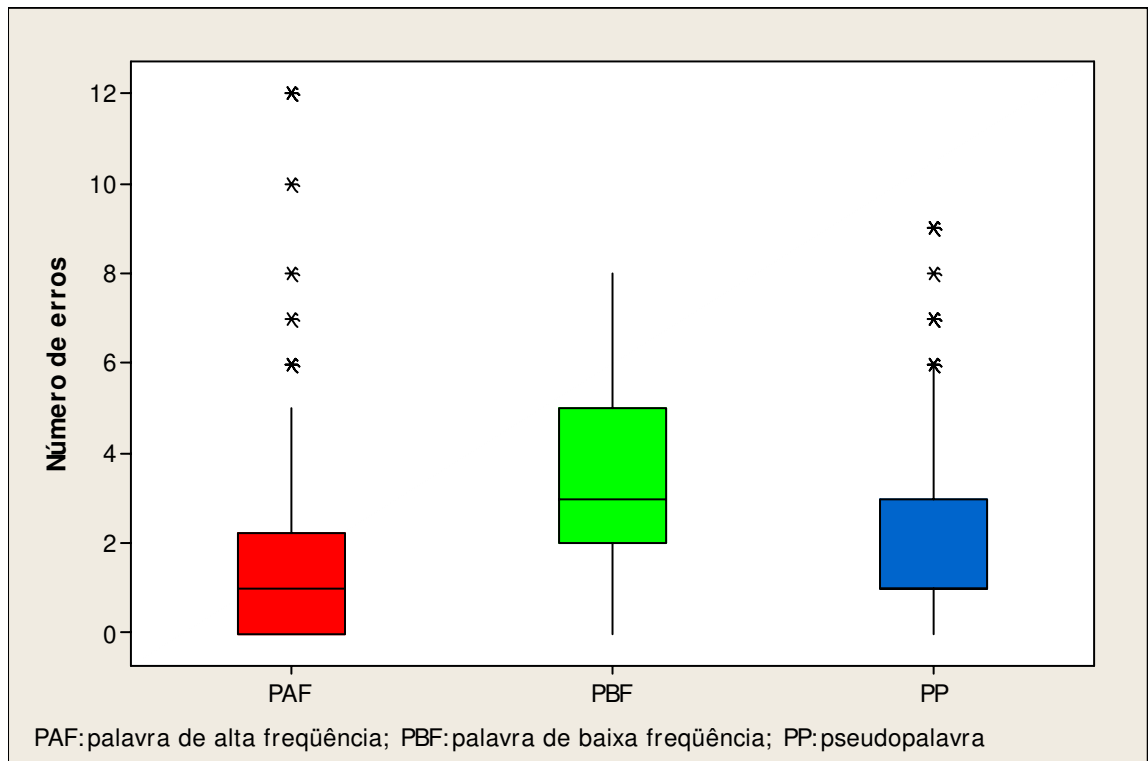
Nas PBF encontramos média de 3,4 erros, com DP de 2,4 erros. O máximo de erros encontrados foi 8, mínimo 0 e mediana de 3 erros.

Nas Pseudopalavras a média de erros encontrada foi de 2,1, com DP de 2,2 erros. O número máximo de erros foi 9, mínimo foi 0 e mediana foi 1 erro.

E por fim, a média total foi de 7,3 erros, com DP de 5,7 erros. Número máximo de erros de 27, mínimo de 0 e mediana de 5 erros.

A distribuição dos valores observados pode ser visualizada, de forma aproximada, nos *box-plots* apresentados na Figura 1. Observamos, por exemplo, que o número mediano de erros nas palavras de baixa freqüência é maior que nos outros dois tipos de palavra.

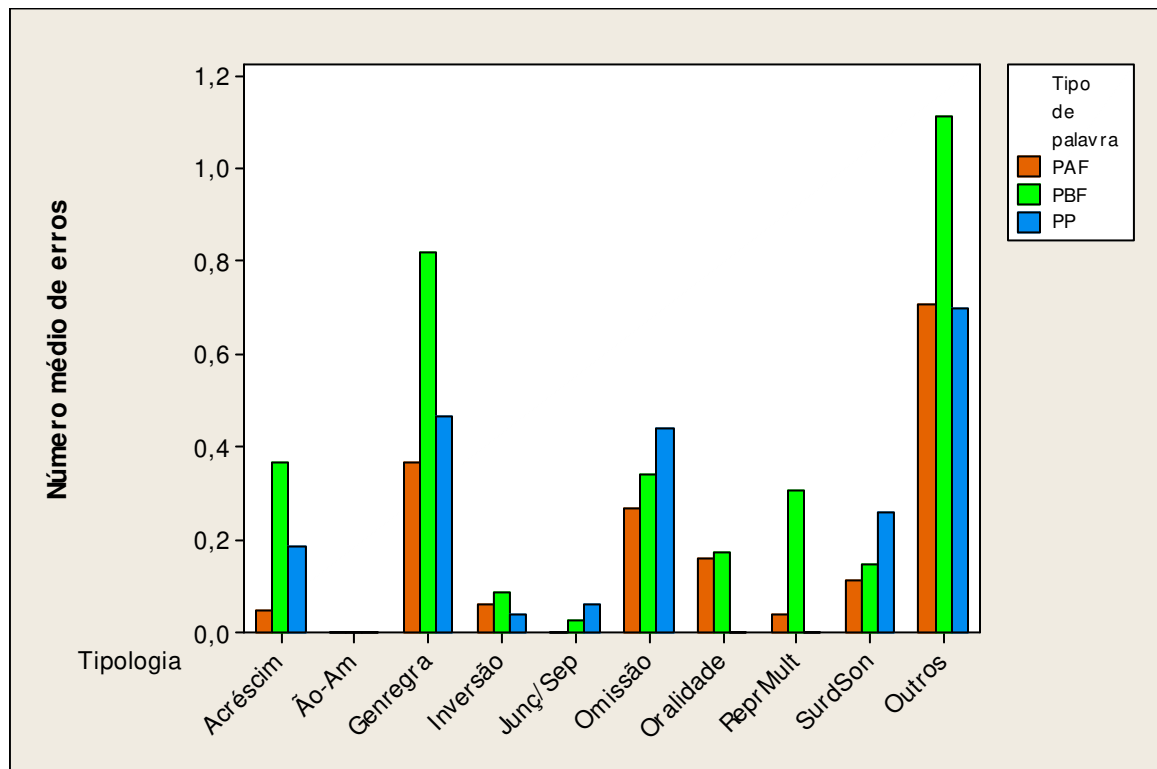
Figura 1 - *Box-plots* para o número de erros no ditado de palavras de Alta Freqüência (PAF), de Baixa Freqüência (PBF) e de Pseudopalavras (PP). (CD-ROM – Tabela 6)



Comparando-se os números médios de erros nas três categorias de palavras, obteve-se que o número médio de erros não é igual para PAF, PBF e PP ($p=0,000$). Pelas comparações múltiplas, concluímos que o número médio de erros nas PBF é maior que nas PAF ($p=0,000$) e que nas PP ($p=0,000$), e o número de erros nas PAF é menor que nas PP ($p=0,009$).

Os números médios de erros por aluno segundo a tipologia e categoria de palavra são representados na Figura 2.

Figura 2 - Número médio de erros por tipologia no Ditado de PAF, de PBF e de PP. (CD-ROM – Tabelas 7, 8, 9 e 10)



Legenda

ReprMult - Representação Múltipla

Oralidade - Troca baseada no apoio da fala

Omissão - Omissão de letras ou sílabas

Junç/Sep - Junção ou Separação de palavras

ão-Am - Troca de <ão> por <am> e vice-versa

Genregra - Generalização de regras

SurdSon - Troca de surdas e sonoras
Acréscim - Acréscimo de letras ou sílabas
Inversão - Inversão de letras ou sílabas

Pudemos observar que, nas PAF o número médio de erros por aluno em ordem decrescente de ocorrência foi do tipo **Outros** (0,71), **Generalização de Regra** (0,37), **Omissão** (0,27), **Apoio na Oralidade** (0,16), **Surdas Sonoras** (0,11), **Inversão** (0,06), **Acréscimo** (0,05) e **Representações Múltiplas** (0,04).

Nas PBF o número médio de erros por aluno em ordem decrescente de ocorrência foi do tipo **Outros** (1,11), **Generalização de Regra** (0,82), **Acréscimo** (0,37), **Omissão** (0,34), **Representações Múltiplas** (0,30), **Apoio na Oralidade** (0,17), **Surdas Sonoras** (0,12), **Inversão** (0,09) e **Junção-Separação** (0,02).

Nas Pseudopalavras o número médio de erros por aluno em ordem decrescente de ocorrência foi do tipo **Outros** (0,70), **Generalização de Regra** (0,46), **Omissão** (0,44), **Surdas Sonoras** (0,26), **Acréscimo** (0,18), **Junção-Separação** (0,06) e **Inversão** (0,04).

Em nenhuma das três categorias de palavras houve erros do tipo **Ão-Am**. Assim como, também, não houve erros do tipo **Junção-Separação** na categoria das PAF.

2. REDAÇÃO

As tabelas a seguir mostram os resultados obtidos de acordo com as análises propostas no Método.

A Tabela 2 apresenta as estatísticas descritivas para as pontuações nas três categorias de análise da redação: Convenções Contextuais, Linguagem Contextual e Elaboração de Histórias. *Box-plots* para as essas pontuações são encontrados na Figura 3. (CD-ROM – Tabela 14)

Tabela 2 - Estatísticas descritivas para a pontuação na Redação nas Categorias de Convenções Contextuais, Linguagem Contextual e Elaboração da História. (CD-ROM – Tabela 14)

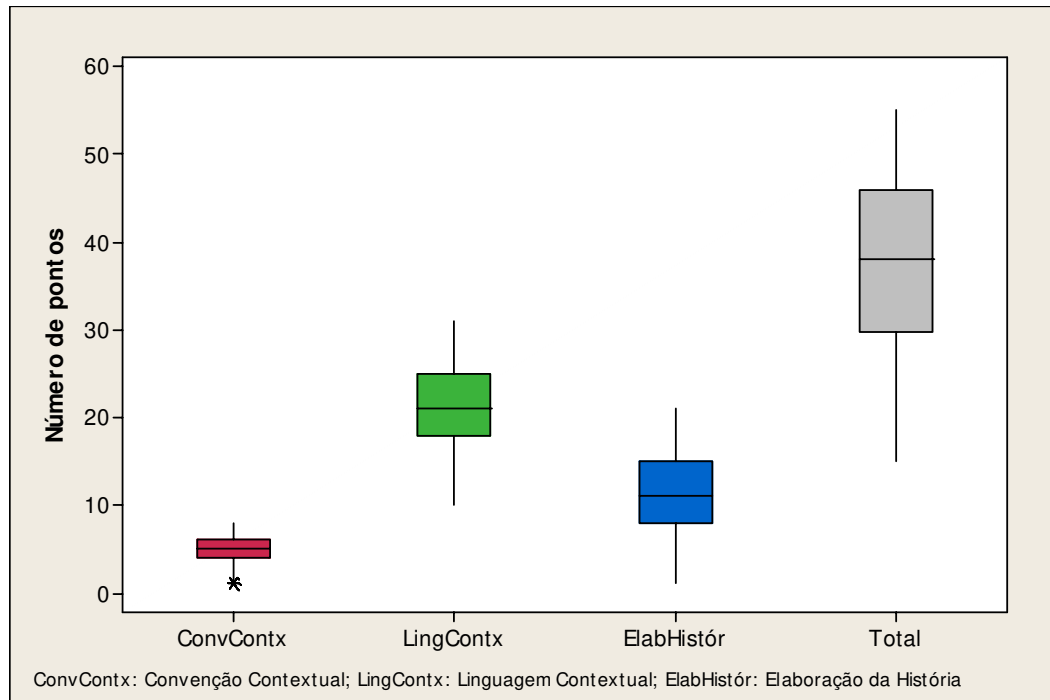
Categoria	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
ConvContx	82	5,0	1,8	1	5	8
LingContx	82	21,2	4,9	10	21	31
ElabHistór	82	11,2	5,1	1	11	21
Total	82	37,3	10,4	15	38	55

Pela Tabela 2 podemos observar que a pontuação média para a categoria Convenções Contextuais foi de 5,0 pontos, DP de 1,8. Escore máximo de 8, mínimo de 1 e mediana de 5 pontos.

Na categoria da Linguagem Contextual o escore médio foi de 21,2 pontos, com DP de 4,9. Podemos observar, ainda, que o escore máximo foi de 31 pontos, mínimo de 10 e mediana de 21 pontos.

Na categoria da Elaboração da História o escore médio foi de 11,2 pontos, DP de 5,1. Com escore máximo de 21, mínimo de 1 e mediana de 11 pontos.

Figura 3 - *Box-plots* para a pontuação na redação nas Categorias de Convenção Contextual, Linguagem Contextual e Elaboração da História. (CD-ROM – Tabela 14)



As estatísticas descritivas para a pontuação na redação nos critérios de análise de Convenção Contextual são dadas na Tabela 3. (CD-Rom -Tabela 15)

Tabela 3 - Estatísticas descritivas para a pontuação na redação nos Critérios de Análise de Convenção Contextual. (CD-ROM – Tabela 15)

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
Vírg	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
- Vírg** - Vírgula
- PF** - Ponto Final
- EO** - Erros Ortográficos

A Tabela 3 mostra que a pontuação média em relação ao uso de **Letra Maiúscula (LM)** no início das orações foi de 0,8, DP de 0,4. Com uma pontuação máxima de 1 ponto, mínima de 0 e mediana de 1 ponto.

A pontuação média para o critério **Parágrafo (Prfo)** foi 1,9 pontos, com DP de 1,1. O escore máximo foi de 3 pontos, mínimo de 0 e mediana de 2 pontos.

No critério **Vírgula (Virg)**, a pontuação média foi 0,7 ponto, DP 0,5. Com escore máximo de 1, mínimo de 0 e mediana de 1 ponto.

No critério que analisava o uso de **Ponto Final (PF)**, o escore médio foi 0,9 ponto, DP de 0,2. Escore máximo de 1 ponto, mínimo de 0 e mediana de 1 ponto.

O critério **Erros Ortográficos (EO)** recebeu pontuação média de 0,6 pontos, DP de 0,7. Pontuação máxima de 2 pontos, mínima de 0 e mediana de 0 ponto.

A pontuação média total nos critérios da categoria das **Convenções Contextuais** foi de 5,0 pontos, DP de 1,8. Pontuação máxima de 8, mínima de 1 e mediana de 5 pontos.

Como essas variáveis são discretas e assumem poucos valores, representamos as porcentagens de alunos em cada valor da pontuação na Figura 4.

Observamos nessa Figura que 84,15% de nossa casuística receberam 1 ponto no critério **Letra Maiúscula** porque sempre iniciava as orações com letra maiúscula, e 15,85% recebeu 0 ponto, porque nem sempre iniciava as orações com esse tipo de letra.

No critério **Parágrafo**, 41,46% dos sujeitos receberam 3 pontos, porque suas redações tinham cinco ou mais parágrafos; 28,05% receberam 2 pontos, pois escreveram de três a quatro parágrafos; 13,41% receberam 1 ponto, já que escreveram

dois parágrafos e 17,07% recebeu 0 ponto, porque não fizeram nenhum ou apenas um parágrafo.

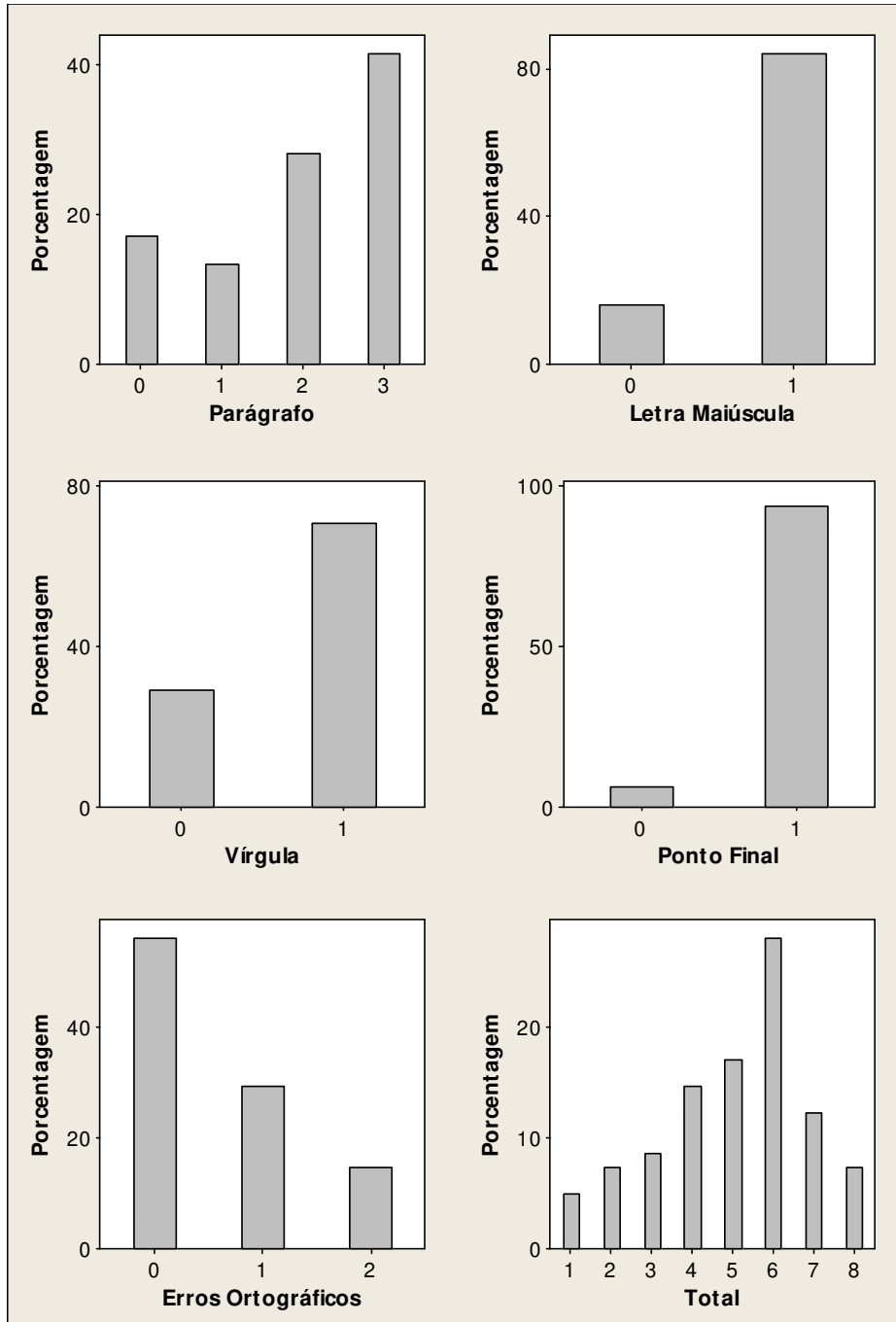
Em relação ao critério **Vírgula**, 70,73% dos sujeitos receberam pontuação 1 porque se utilizaram de vírgula e 29,27% receberam pontuação 0, já que não usaram vírgula nenhuma vez.

No critério **Ponto Final**, 93,90% dos sujeitos obtiveram pontuação 1 porque usaram ponto final nas orações que escreveram e 6,10% obtiveram pontuação 0, porque, ao contrário, não usaram ponto final.

No critério **Erros Ortográficos**, 56,10% dos sujeitos obtiveram pontuação 0, porque cometeram seis ou mais erros ortográficos; 29,27% obtiveram 1 ponto, pois cometeram de três a cinco erros e 14,63% pontuação 2, porque cometeram de zero a dois erros

E finalmente, no **Total** 28,05% dos sujeitos obtiveram 6 pontos; 17,07% 5 pontos; 14,63% 4 pontos; 12,20% 3 pontos; 8,54% pontuação 2; 7,32% pontuação 1; 7,32% 2 pontos e 4,88% 1 ponto.

Figura 4 - Gráficos de barras representando as porcentagens de alunos em cada valor da pontuação na redação segundo os Critérios de Análise de Convenção Contextual



As estatísticas descritivas para a pontuação na redação nos critérios de análise de Linguagem Contextual são dadas na Tabela 4 (CD-ROM – Tabela 16). Exemplos da pontuação nos critérios de análise da categoria Linguagem Contextual, retirados das redações escritas pelos sujeitos, encontram-se no CD-ROM.

Tabela 4 - Estatísticas descritivas para a pontuação na redação nos Critérios de Análise de Linguagem Contextual (CD-ROM – Tabela 16)

Critério	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
Plnc	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
CRe	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

Plnc - 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

CRe - 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 - Concordância de Gênero e Número

Voc - Vocabulário

Na Tabela 4 podemos observar que no critério que analisava se havia **Períodos Incompletos (PInc)** na redação, a pontuação média obtida foi de 0,55, com DP de 0,50. Escore máximo de 1, mínimo de 0 e mediana de 1 ponto.

No critério que analisava a quantidade de **Períodos Compridos sem Pontuação (PCom)** o escore médio foi 0,38 ponto, DP 0,49. Sendo o escore máximo de 1, mínimo de 0 e mediana 0.

No critério que contabilizou o número de **Períodos Compostos por Coordenação (Coo)** o escore médio foi de 2,46 pontos, DP 0,71. Escore máximo de 3, mínimo de 0 e mediana de 3 pontos.

No critério que contabilizou o número de **Períodos Compostos por Subordinação (Sub)** o escore médio foi de 1,32 pontos, DP 1,01. Escore máximo de 3, mínimo de 0 e mediana de 1 ponto.

No critério que contabilizou o número de **Orações Introdutórias (OInt)** o escore médio foi de 1,32 pontos, DP 0,56. Escore máximo de 3, mínimo de 0 e mediana de 1 ponto.

No critério que analisou o uso de **Conectivos (Conec)** além de e podemos observar que a pontuação média de 1,26 pontos, DP 0,60. Pontuação máxima de 2, mínima de 0 e mediana de 1 ponto.

No critério que analisou a **Concordância entre Sujeito e Verbo (S/V)** a pontuação média foi 0,34; DP de 0,82 pontos. A pontuação máxima foi de 2, mínima de 0 e mediana de 2 pontos.

No critério que analisou a quantidade dos **Períodos por Parágrafo (P/Pa)** a pontuação média foi 2,28; DP 0,79 pontos. Pontuação máxima de 3, mínima de 0 e mediana de 2 pontos.

No critério que analisou as características dos **Períodos na Redação (CRe)** a pontuação média foi 1,32; DP 0,65 pontos. Pontuação máxima de 2, mínima de 0 e mediana de 1 ponto.

No critério que analisou as características dos **Períodos da Redação e o Desenvolvimento do Tema (P/Re)** a pontuação média foi 0,85; DP 0,36 pontos. Pontuação máxima de 1, mínima de 0 e mediana de 1 ponto.

No critério que contabilizou o **Número de Objetos da Figura (NOF)** usados na redação o escore médio foi de 1,52 pontos, DP 0,50. Escore máximo de 2, mínimo de 1 e mediana de 2 pontos.

No critério que contabilizou o **Número de Palavras de 7 letras ou mais (P/7L)** escritas corretamente o escore médio foi de 1,76 pontos, DP 0,79. Escore máximo de 3, mínimo de 0 e mediana de 2 pontos.

No critério que contabilizou o **Número de Palavras de 3 sílabas ou mais (P/3S)** escritas corretamente o escore médio foi de 1,93 pontos, DP 0,31. Escore máximo de 2, mínimo de 0 e mediana de 2 pontos.

No critério que analisou a **Concordância de Gênero e Número (G/N)** a pontuação média foi 1,62; DP de 0,62 pontos. A pontuação máxima foi de 2, mínima de 0 e mediana de 2 pontos.

No critério que analisou a qualidade do **Vocabulário (Voc)** a pontuação média foi 1,23; DP de 0,48 pontos. A pontuação máxima foi de 2, mínima de 0 e mediana de 1 ponto.

A pontuação média total nos critérios da categoria de **Linguagem Contextual** foi de 21,13 pontos, DP de 4,89. Pontuação máxima de 31, mínima de 10 e mediana de 21 pontos.

Como essas variáveis são discretas e assumem poucos valores, representamos as porcentagens de alunos em cada valor da pontuação na Figura 5.

Observamos nessa Figura que, no critério **Períodos Incompletos (Pinc)**, 54,88% de nossa casuística receberam 1 ponto, ou seja, não apresentou nenhum período incompleto e 15,85% receberam 0 ponto, porque apresentou pelo menos um período incompleto.

No critério **Períodos Compridos (Pcom)**, 62,20% dos sujeitos receberam pontuação 0, porque apresentaram em suas redações períodos longos sem pontuação com muitos *e, aí e daí*. Por outro lado, 37,80% dos sujeitos obtiveram pontuação 1 porque não apresentaram esse tipo de períodos.

Em relação ao critério que contabilizou os **Períodos Compostos por Coordenação (Coo)**, 57,32% dos sujeitos receberam pontuação 3, porque escreveram quatro ou mais desses períodos em suas redações, 32,93% receberam pontuação 2, pois apresentaram de dois a três períodos coordenados; 8,54% pontuação 1 por apresentar apenas um período por coordenação e 1,22% não apresentaram nenhum período por coordenação e, portanto, pontuação 0.

Em relação ao critério que contabilizou os **Períodos Compostos por Subordinação (Sub)**, 15,85% dos sujeitos receberam pontuação 3, porque escreveram quatro ou mais desses períodos em suas redações; 23,17% receberam pontuação 2, pois apresentaram de dois a três períodos compostos por subordinação; 37,80% pontuação 1 por apresentarem apenas um período por subordinação e 23,17% não apresentaram nenhum período subordinado e, portanto, pontuação 0.

No critério que contabilizou o número de **Orações Introdutórias (OInt)**, 65,85% dos sujeitos obtiveram pontuação 1, porque escreveram de uma a duas orações

introdutórias, 29,27% pontuação 2, pois escreveram de três a cinco dessas orações; 2,44% receberam pontuação 3 porque escreveram mais de cinco orações introdutórias e 2,44% obtiveram pontuação zero por não terem escrito nenhuma.

Em relação ao uso de **Conectivos (Conec)**, 57,32% dos sujeitos obtiveram pontuação 1, porque apresentaram de um a três conectivos além de e; 34,15% pontuação 2, pois usaram quatro ou mais conectivos e 8,54% pontuação 0, porque só usou conectivo e.

No que diz respeito à **Concordância entre Sujeito e Verbo (S/V)**, 56,10% dos sujeitos receberam 2 pontos, porque não cometeram nenhum erro desse tipo; 21,95% cometeram um erro, então receberam 1 ponto e 21,95% cometeram mais de um erro de concordância verbo-nominal, por isso receberam pontuação 0.

No critério que analisou a extensão da redação pela contagem dos **Períodos por Parágrafo (P/Pa)** 47,56% dos sujeitos receberam pontuação 3, porque escreveram dois ou mais parágrafos com dois ou mais períodos em pelo menos dois parágrafos; 34,15% obtiveram pontuação 2, pois escreveram dois ou mais parágrafos com dois ou mais períodos em pelo menos um parágrafo; 17,07% receberam pontuação 1, porque escreveram um parágrafo com dois períodos ou mais; e 1,22% escreveram um parágrafo com um período por isso pontuação 0.

Em relação ao critério que analisou as características dos **Períodos na Redação (CRe)** 48,78% dos sujeitos escreveram uma redação composta, principalmente, por períodos simples com locuções prepositivas ou compostos por coordenação, por isso receberam pontuação 1; 41,46% escreveram uma redação composta por uma variedade de períodos simples e compostos por orações coordenadas e subordinadas, portanto pontuação 2; e 9,76% receberam pontuação 0 porque suas redações eram

compostas, primordialmente, por períodos incompletos, longos sem pontuação ou sem conectivos. Não houve nenhuma redação com a pontuação 3.

No critério que analisou a coesão pelas características dos **Períodos da Redação e o Desenvolvimento do Tema (P/Re)** 85,37% dos sujeitos obtiveram pontuação 1, porque os períodos que utilizaram em suas redações estavam bem relacionados e contribuía para o desenvolvimento do tema, o que não aconteceu com 14,63% que receberam pontuação 0.

No critério que contabilizou o **Número de Objetos da Figura (NOF)** 52,44% dos sujeitos utilizaram quatro ou mais itens da figura em suas redações de modo que receberam pontuação 2, e 47,56% dos sujeitos receberam pontuação 1, porque utilizaram de um a três nomes de objetos da figura em suas redações.

No critério que contabilizou o **Número de Palavras de 7 letras ou mais (P/7L)** escritas corretamente, 46,34% dos sujeitos escreveram de oito a quatorze dessas palavras; 31,71% escreveram de quatro a sete palavras por isso receberam pontuação 1; 17,07% receberam pontuação 3, pois escreveram quinze ou mais dessas palavras e 4,88% obtiveram pontuação 0 porque escreveram corretamente até três palavras de sete letras apenas.

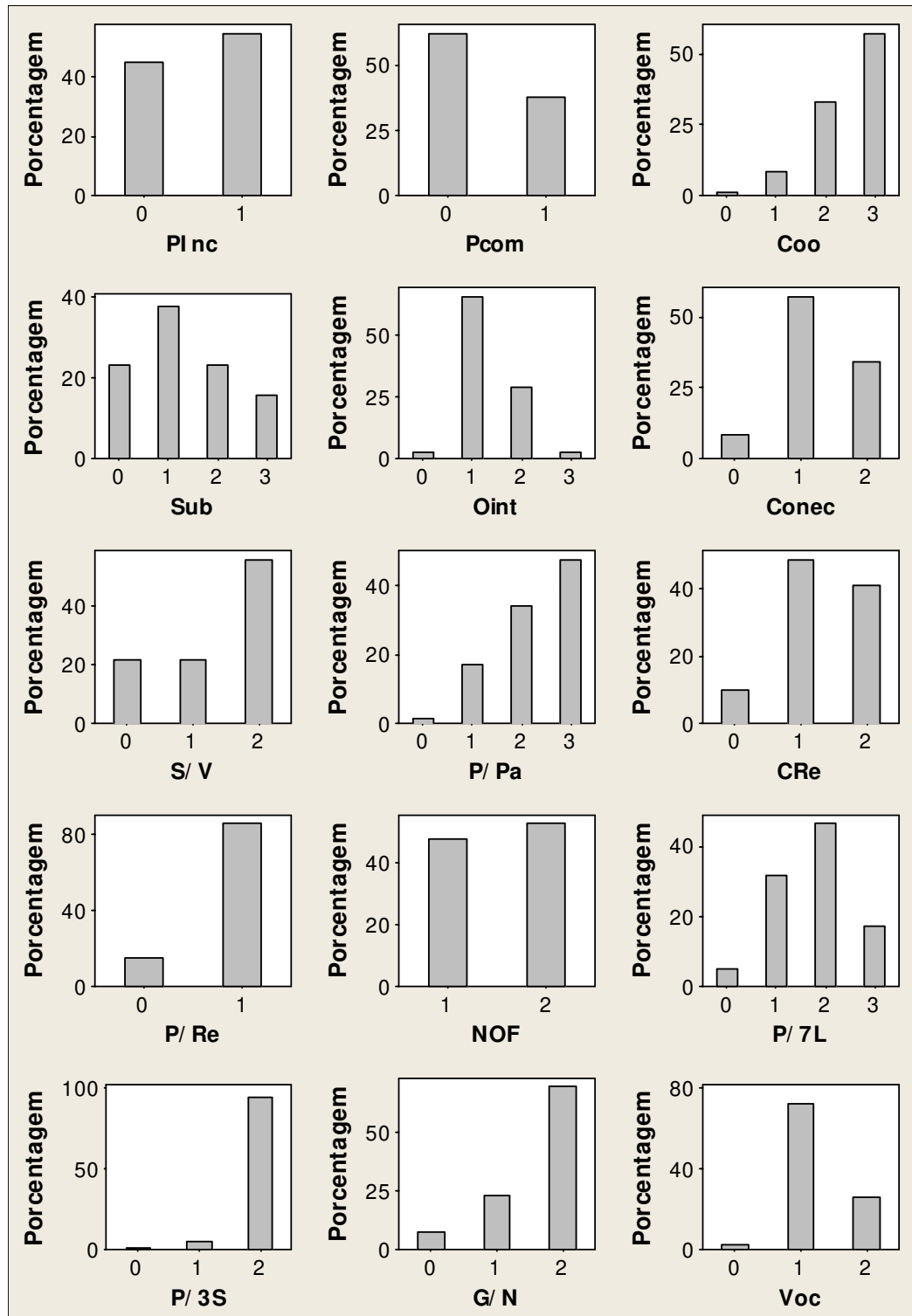
No critério que contabilizou o **Número de Palavras de 3 sílabas ou mais (P/3S)** escritas corretamente 93,90% dos sujeitos receberam pontuação 2 porque escreveram cinco ou mais dessas palavras; 4,88% pontuação 1, pois escreveram de três a quatro dessas palavras; e 1,22% pontuação 0, porque escreveram até duas dessas palavras apenas.

No critério que analisou a **Concordância de Gênero e Número (G/N)** 69,51% não cometeram nenhum erro desse tipo, por isso receberam 2 pontos; 23,17% cometeram

um erro dessa concordância, portanto receberam 1 ponto; e 7,32% cometeram mais que um erro desse tipo, por isso obtiveram 0 ponto.

No critério que analisou a qualidade do **Vocabulário (Voc)** 71,95% dos sujeitos receberam 1 ponto, porque a seleção do vocabulário foi adequada à idade; 25,61% receberam 2 pontos, pois foi classificada como rica e madura; e 2,44% receberam pontuação 0, porque seu vocabulário foi classificado como não adequado à idade.

Figura 5 - Gráficos de barras representando as porcentagens de alunos em cada valor da pontuação na Redação segundo os Critérios de Análise de Linguagem Contextual



As estatísticas descritivas para a pontuação na redação nos critérios de análise da Elaboração da História são dadas na Tabela 5 (CD-ROM – Tabela 17). Exemplos da pontuação nos critérios de análise da categoria Elaboração da História, retirados das redações escritas pelos sujeitos, encontram-se no CD-ROM.

Tabela 5 - Estatísticas descritivas para a pontuação nos Critérios de Análise da Elaboração da História da Redação. (CD-ROM – Tabela 17)

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 -	Seqüência
Enr -	Enredo
S/E -	Sentimentos e Emoções
Mor -	Moral
Aç -	Ação
Fin -	Final
Pro -	Prosa
Hist -	História

A Tabela 5 mostra que no critério que analisou a qualidade do **Início (Ini)** da redação a pontuação média foi de 1,32 pontos, DP de 0,66. Pontuação máxima de 2, mínima de 0 e mediana de 1.

No critério **Relação com a Figura (RF)** a pontuação média foi 1,00 ponto. DP 0,00. Com pontuação máxima de 1, mínima de 1 e mediana de 1 ponto.

No critério **Evento Antes ou Depois (A/D)** a pontuação média foi 0,52 ponto, DP 0,50. Sendo a pontuação máxima de 1, mínima de 0 e mediana de 1 ponto.

No critério **Seqüência da História (Seq)** a pontuação média foi 1,32 pontos, DP 0,70. Sendo a pontuação máxima de 2, mínima de 0 e mediana de 1 ponto.

No critério **Enredo (Enr)** a pontuação média foi 1,17 pontos, DP 0,68. Com uma pontuação máxima de 2, mínima de 0 e mediana de 1 ponto.

No critério **Emoção e Sentimentos dos Personagens (S/E)** a pontuação média foi 0,70 ponto, DP 0,75. Sendo a pontuação máxima de 2, mínima de 0 e mediana de 1 ponto.

No critério **Moral (Mor)** a pontuação média foi 0,26 ponto, DP 0,47. Com uma pontuação máxima de 2, mínima de 0 e mediana de 0 ponto.

No critério **Ação (Aç)** a pontuação média foi 1,56 pontos, DP 1,23. Com uma pontuação máxima de 3, mínima de 0 e mediana de 2 pontos.

No critério **Final (Fin)** a pontuação média foi 1,30 pontos, DP 0,78. Sendo a pontuação máxima de 2, mínima de 0 e mediana de 1,5 pontos.

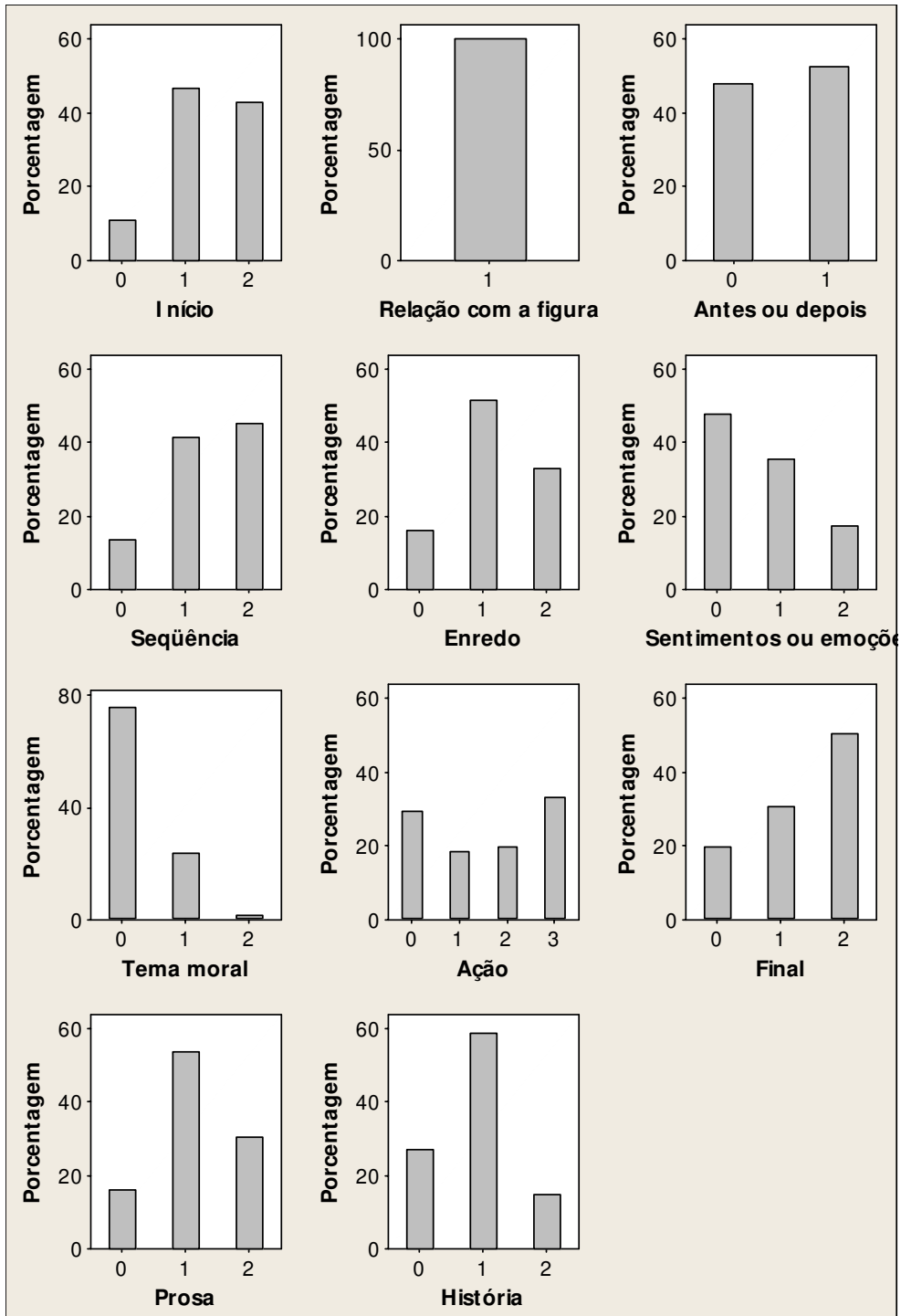
No critério **Prosa (Pro)** a pontuação média foi 1,15 pontos, DP 0,67. Sendo a pontuação máxima de 2, mínima de 0 e mediana de 1 ponto.

No critério **História (Hist)** a pontuação média foi 0,88 ponto, DP 0,64. Com uma pontuação máxima de 2, mínima de 0 e mediana de 1 ponto.

A pontuação média total nos critérios da categoria de **Elaboração da História** foi de 11,17 pontos, DP de 5,09. Pontuação máxima de 21, mínima de 1 e mediana de 11 pontos.

Como essas variáveis são discretas e assumem poucos valores, representamos as porcentagens de alunos em cada valor da pontuação na Figura 6.

Figura 6 - Gráficos de barras para a pontuação nos Critérios de Análise da Elaboração da História da Redação



Na Figura 6 podemos observar que, no critério que analisou a qualidade do **Início** (Ini) da redação 46,34% dos sujeitos obtiveram 1 ponto, porque apresentaram um início

simples, mas aproveitável; 42,68% receberam 2 pontos, pois apresentaram um início interessante e cativante e 10,98% receberam pontuação 0, início classificado como nulo ou abrupto.

No critério **Relação com a Figura (RF)** 100,00% dos sujeitos escreveram uma história relacionada com o tema marinho sugerido pela figura, e por isso receberam pontuação 1.

No critério **Evento Antes ou Depois (A/D)** 52,44% dos sujeitos se referiram a algum evento ocorrido antes ou depois da cena da figura, por isso receberam 1 ponto; na redação de 47,56% dos sujeitos não houve essa referência, portanto receberam pontuação 0.

No critério **Seqüência da História (Seq)** 45,12% dos sujeitos receberam pontuação 2, pois suas histórias foram suavemente conduzidas do começo ao fim; 41,46% receberam 1 ponto, porque havia alguma seqüência em suas redações, mas com certa divagação; e 13,41% receberam 0 ponto, porque escreveram histórias sem seqüência, apenas com uma série de informações aleatórias.

No critério **Enredo (Enr)** 51,22% de nossa casuística obtiveram pontuação 1, pois apresentaram enredo fraco, escasso ou esparso; 32,93% pontuação 2, porque seus enredos foram lógicos e completos; e 15,85% receberam pontuação 0, porque suas histórias não apresentavam um enredo ou não era coerente, ou ainda, composto apenas de afirmações aleatórias.

No critério **Emoção e Sentimentos dos Personagens (S/E)** 47,56% dos sujeitos não definiram qualquer sentimento ou emoção para seus personagens, recebendo pontuação 0; 35,37% definiram alguma emoção, mas afetando pouco o desenrolar da história, recebendo 1 ponto; e 17,07% definiram forte emoção, claramente evidente em pelo menos um personagem, obtendo 2 pontos.

No critério **Moral (Mor)** 75,61% dos sujeitos não expressaram nenhum tema moral, obtendo 0 ponto; 23,17% expressaram algum tema moral, que apenas se podia inferir porque não era claramente definido, tendo recebido pontuação 1; e 1,22% expressaram tema moral aberto e claramente afirmado, recebendo pontuação 2.

No critério **Ação (Aç)** 32,93% dos sujeitos escreveram histórias cujo nível de energia foi excitante e interessante, recebendo 3 pontos; as histórias de 29,27% deles não tinha ação, recebendo 0 ponto; as histórias de 19,51% tinham bom nível de energia, mas previsível, e receberam 2 pontos; e as histórias de 18,29% eram repetitivas ou tediosas, recebendo 1 ponto.

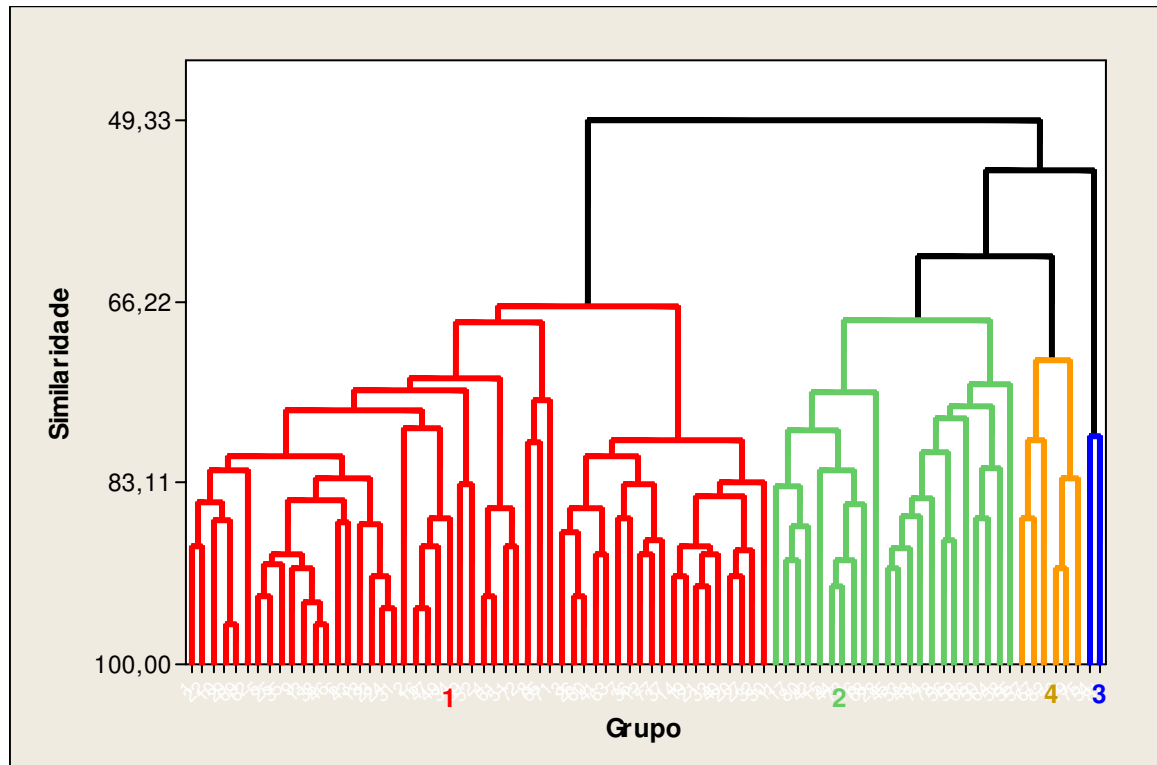
No critério que analisou o **Final (Fin)** das histórias, 50,00% escreveu final lógico e definido, recebendo 2 pontos; 30,49% escreveram um final fraco e receberam 1 ponto; 19,51% não escreveram nenhum final ou foi abrupto, tendo recebido 0 ponto.

No critério que analisou a qualidade da **Prosa (Pro)** 53,66% receberam 1 ponto de fraca, aproveitável ou regular; 30,49% receberam 2 pontos de criativa, cheia de estilo; e 15,85% receberam 0 ponto de prosa imatura.

No critério que analisou a qualidade da **História (Hist)** em geral, 58,54% dos sujeitos escreveram histórias simples, diretas ou objetivas, obtendo 1 ponto; as histórias de 26,83% foram classificadas como insípidas, tediosas ou apenas descrevendo a figura, e receberam 0 ponto; por outro lado, as histórias de 14, 63% dos sujeitos foram interessantes, incomparáveis ou coerentes, e receberam 2 pontos.

Pela Análise de Agrupamentos formamos grupos homogêneos de indivíduos quanto aos resultados dos testes de Ditado de Palavras de Alta Freqüência, Baixa Freqüência e Pseudopalavras (PAF, PBF, PP) e de Redação, nas categorias de Convenção Contextual, Linguagem Contextual e Elaboração da História (Conv Cont, Ling Cont e Elab Hist). O dendrograma obtido é apresentado na Figura 7.

Figura 7 – Dendrograma dos grupos de indivíduos formado a partir dos resultados nos testes de Ditado e Redação



A Figura 7 indica a formação de 4 grupos. A relação dos sujeitos que compõem cada grupo se encontra no CD-ROM – Tabela 18. Exemplos das redações características de cada grupo encontram-se nos Anexos M, N, O e P.

Notamos que o Grupo 1, formado por aproximadamente 64% dos indivíduos, contém alunos que, em média, se saíram melhor tanto no ditado como na redação. (Anexo M)

O Grupo 2 tem poucos erros no ditado, pontuação alta na Linguagem Contextual e baixa nas demais categorias da redação. (Anexo N)

O Grupo 3, formado por apenas 2 indivíduos (cerca de 3%), cometeu o maior número de erros no ditado, teve menor pontuação nos critérios de Convenção Contextual, mas teve maior pontuação média na Elaboração da História e Linguagem Contextual que os grupos 2 e 4. (Anexo O)

O Grupo 4, formado por 6 indivíduos (7%) se destaca por apresentar a menor pontuação média na Elaboração da História. (AnexoP)

Na Tabela 6 são apresentadas as médias das variáveis consideradas na formação dos grupos e também o número total de erros no ditado.

Tabela 6 - Médias de PAF, PBF, PP, Total de Erros, Conv Cont, Ling Cont, Elab Hist nos grupos obtidos na análise de agrupamentos

Variável	Grupo	N	Média
PAF	1	52	0,8
	2	22	2,2
	3	2	12,0
	4	6	4,8
PBF	1	52	2,5
	2	22	4,1
	3	2	7,0
	4	6	6,7
PP	1	52	1,4
	2	22	3,5
	3	2	5,5
	4	6	3,0
Total Erros	1	52	4,7
	2	22	9,8
	3	2	24,5
	4	6	14,5
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

A Tabela 6 mostra que os 52 indivíduos do Grupo 1 cometeram em média 0,8 erros no ditado de PAF; 2,5 no ditado de PBF; 1,4 nas PP; perfazendo um total médio de erros de 4,7. Nas categorias de análise da redação a pontuação média foi 5,6 em Convenções Contextuais; 23,9 em Linguagem Contextual e 14,2 em Elaboração da História.

Podemos observar também que, os 22 indivíduos do Grupo 2 cometeram em média 2,2 erros no ditado de PAF; 4,1 no ditado de PBF; 3,5 nas PP; e um total médio de erros de 9,8. Nas categorias de análise da redação pontuação média foi 4,1 em Convenções Contextuais; 17,9 em Linguagem Contextual e 6,7 em Elaboração da História.

Ainda podemos verificar que os dois indivíduos do Grupo 3 cometeram em média 12,0 erros no ditado de PAF; 7,0 no ditado de PBF; 5,5 nas PP; somando um total médio de erros de 24,5. Nas categorias de análise da redação pontuação média foi 1,5 em Convenções Contextuais; 14,0 em Linguagem Contextual e 9,0 em Elaboração da História.

E finalmente, que os 6 indivíduos do Grupo 4 cometeram em média 4,8 erros no ditado de PAF; 6,7 no ditado de PBF; 3,0 nas PP; com um total médio de erros de 14,5. Nas categorias de análise da redação pontuação média foi 4,2 em Convenções Contextuais; 12,2 em Linguagem Contextual e 2,3 em Elaboração da História.

Hipótese 1. No ditado os alunos de 3ª série do Ensino Fundamental demonstrarão que já dominam a associação grafema fonema e, portanto, o princípio alfabético da escrita, sendo capazes de gerar graficamente quaisquer palavras que lhes sejam apresentadas, assim como os erros cometidos serão característicos de crianças que estão em processo de apreensão do sistema ortográfico do Português Brasileiro.

Confirmada.

De acordo com os resultados apresentados, pudemos constatar que as crianças de 3ª série do Ensino Fundamental já possuem o domínio da correspondência grafema-fonema, e começam a enfrentar a contradição de que a identidade do som não garante a identidade da letra, e vice-versa, isto é, as dificuldades ortográficas (FERREIRO, 1985).

Em nosso estudo ocorreu um maior número médio de erros na categoria das palavras de baixa freqüência, seguida pelas pseudopalavras e, por último, pelas palavras de alta freqüência. Dados que concordam com os relatados por Dias e Ávila (2005).

Nem todas as palavras de alta freqüência utilizadas em nosso estudo são palavras regulares, portanto sua grafia requeria que os sujeitos conhecessem previamente sua ortografia. Assim, parece-nos plausível concluir que, para escrever essas palavras, eles também se utilizaram um processo de escrita por memória (EHRI, 1997), decorrente do aumento de exposição à leitura já esperado para essa série escolar.

Na escrita de pseudopalavras, por outro lado, exige-se que o sujeito se apóie na codificação fonológica. De modo que, se ele já tiver algum domínio da correspondência

grafema-fonema, entender as convenções do sistema de escrita e das seqüências de letras aceitáveis e inaceitáveis (CASSAR; TREIMAN, 2006), não teria muita dificuldade para escrever palavras inventadas, o que de fato observamos em nosso estudo. Porém, se analisarmos alguns exemplos de erros nessa categoria, parece-nos que as crianças também se utilizaram de uma estratégia de analogia com palavras de seu léxico ortográfico para escrevê-las, por exemplo: **jonfisgo** por **joãofisgo** (S59, S73, S74 no CD-ROM – Tabela 13) (CAMPBELL, 1983; BARRY; SEYMOUR, 1988; NATION; HULME, 1998).

Da mesma forma, algumas palavras de baixa freqüência parecem ter sido escritas por analogia, como por exemplo, **cota** que muitas crianças escreveram **corta** (CD-ROM – Tabela 12), gerando um aumento no número médio de erros do tipo **Acréscimo**. De acordo com Perfetti (1997) escrever qualquer palavra, mesmo as de baixa freqüência e as pseudopalavras, implica em uma busca no léxico. Encontrar uma representação lexical invoca um processo que é tanto ortográfico como fonológico, porque ambas as informações são intrínsecas da representação da palavra.

De acordo com os resultados apresentados, ocorreu um maior número médio de erros do tipo **Outros** em todas as categorias de palavras. Provavelmente o que contribuiu para esse fato, foram os erros de acentuação cometidos por nossos sujeitos.

Os erros de acentuação observados em nosso estudo são de cinco tipos: a) ausência de acento, ex: **comprará** por **comprara**; b) acentuação desnecessária na sílaba tônica certa, ex: **juba** por **júba**; c) acentuação desnecessária na sílaba tônica errada, ex: **veja** por **vejá**; d) uso de acento errado, mas necessário na sílaba certa, ex: **também** por **tambêm**; e por fim, e) uso de acento certo necessário, mas na sílaba errada, ex: **também** por **támbem**. Esses dados podem indicar que as crianças de 3ª

série já têm uma preocupação com acentuação, apesar de ainda não dominarem suas regras de aplicação. (CD-ROM – Tabelas 11, 12 e 13)

Ávila et al. (2001) acrescentaram, em sua pesquisa, essa categoria na tipologia de análise de erros e, também, encontraram um número bastante elevado de erros de ausência de acento.

Não encontramos na literatura referências de estudos utilizando análise de tipologia de erros a partir de estímulos separados em Palavras de Alta Frequência (PAF) e Palavras de Baixa Frequência (PBF), como a realizada em nossa pesquisa.

Contudo, os estudos sobre tipologia de erros no ditado de palavras de Zorzi (1998), Ávila et al. (2001), Bacha e Maia (2001) e de Queiroga et al. (2004), relatam altos índices de erros do tipo: **Representação Múltipla, Generalização de Regras, Omissão, Apoio na Oralidade.**

Excluindo a tipologia **Outros**, os resultados por nós obtidos também apontam para um maior número médio de erros nessas quatro tipologias, com destaque para erros do tipo **Generalização de Regras**, em todas as categorias de palavras. Provavelmente, na faixa etária por nós avaliada, as crianças ainda não possuem as regras ortográficas totalmente internalizadas e automatizadas.

Surpreendeu-nos, no entanto, termos encontrado um número médio de erros de **Apoio na Oralidade** maior do que de **Representações Múltiplas** nas PAF. Esse fato nos levou a refletir se o tipo de erro **Apoio na Oralidade** não deveria ser considerado como uma fase natural de desenvolvimento da escrita, principalmente em uma ortografia relativamente transparente como o português brasileiro, na qual a estratégia de apoio na oralidade é muito eficaz no início da alfabetização. Parece-nos, pois, que essa estratégia é ainda muito utilizada pelos alunos de 3^a série do Ensino Fundamental

(EF), mesmo quando já demonstram certo domínio ortográfico relacionado com as representações múltiplas em PAF.

Esse é um aspecto interessante, porque influencia diretamente o ensino da ortografia e a reabilitação nos distúrbios de leitura e escrita. Na alfabetização, as crianças são estimuladas a se apoiar na oralidade para chegarem ao domínio do princípio alfabético da escrita, mas no decorrer da escolaridade essa estratégia só se correlaciona com a escrita correta de palavras regulares (SÉNÉCHAL; BASQUE; LECLAIRE, 2006). Não se pode esperar que naturalmente elas abandonem essa estratégia. É necessário, portanto, estimular as crianças a fazerem análises em outros níveis, como intralexical e morfológico (NUNES, BRYANT; OLSSON, 2003; QUEIROGA, LINS; PEREIRA, 2006), para chegarem ao domínio ortográfico.

Não podemos deixar de abordar os erros do tipo **Surdas-Sonoras**, que teoricamente não seriam esperados em nenhuma faixa etária. Mas, como se pode observar, eles ocorreram principalmente nas pseudopalavras (ex: **resvilar** por **resfilar**, S69 CD-ROM - Tabela 13) e nas PBF (ex: **zurrar** por **surra**, S78 CD-ROM Tabela 12) ou nas PAF com maior número de letras (ex: **adição** por **atição**, S70 e **complete** por **combreti**, S54 – CD-ROM – tabela 11). Uma possível explicação seria que, com uma maior demanda de processamento fonológico para escrever tais palavras tenha havido alguma interferência na codificação fonema-grafema, o que poderia ser indicativo de que crianças em aquisição do código escrito podem, eventualmente, apresentar esse tipo de troca.

Outro aspecto que em nosso estudo está em discordância com os estudos citados anteriormente, refere-se à ausência de erros do tipo **Ão-Am**. Como as palavras-estímulo de nosso estudo foram selecionadas de modo aleatório a partir do programa

computadorizado “*Contagem de freqüência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e série iniciais do 1º grau*” (PINHEIRO, 1996), somente duas delas continham a terminação <-ão> justamente na categoria de PAF, quais sejam “**adição**” e “**operação**”. Além disso, talvez não tenhamos encontrado esse tipo de erro com maior freqüência em nosso estudo, porque essa confusão é muito mais acentuada na conversão de <-am> por <-ão>, como em <estavam> por <estavão>, e não tivemos, pelos motivos já citados anteriormente, nenhuma palavra com terminação <am> em nosso ditado de palavras. Vale ressaltar, no entanto, que apesar de não termos analisado a tipologia de erros na narrativa escrita que nossos sujeitos escreveram, observamos também a ocorrência de erros do tipo **Ão-Am**.

Muitos dos erros de **Apoio na Oralidade**, como *Infame* por *Infami* (S 59 CD-ROM – Tabela 12) e como as confusões entre **Ão-Am**, poderiam ser minimizados se as crianças fossem ensinadas na escola a prestar atenção aos traços suprasegmentais das palavras também relacionando com ortografia e não apenas com acentuação. Como a escrita de <-e>/<-i>, <-o>/<-u> e <-ão>/<-am> em finais de palavras são determinados pela sílaba tônica da palavra, ou seja, os finais <-e>, <-o> e <-am> são átonos e <-i>, <-u> e <-ão> são tônicos, uma estimulação direcionada para essa percepção contribuiria para a compreensão pelas crianças das assimetrias na associação grafema-fonema.

Analisar o uso de estratégia morfológica na escrita não foi uma proposta inicial desse estudo, que necessitaria um procedimento de pesquisa diferente controlando outras variáveis ortográficas. No entanto, em nosso ditado de palavras de baixa freqüência apresentamos a palavra **comprar**, cuja última sílaba é um morfema que designa 3ª pessoa do singular do futuro do presente e que foi escrita por muitas

crianças sem acento, o que poderia indicar também que, além de não dominarem as regras de acentuação, não fizeram uso de outras pistas para escrever essa palavra que não a associação grafema-fonema. Esse dado está em concordância com os autores que sugerem que as crianças inicialmente escrevem os tempos verbais utilizando uma estratégia fonética, mas à medida que sua consciência morfológica aumenta, sua competência ortográfica incrementa sensivelmente (TREIMAN; CASSAR; ZUKOWSKI, 1994; TREIMAN; CASSAR, 1996; NUNES; BRYANT; BINDMAN, 1997).

Porém, essa suposição deve ser vista com cautela, porque uma análise morfológica nesse nível depende de um ensino específico a respeito, o que provavelmente não deve ter acontecido com essas crianças. Por isso, partilhamos da opinião de Nunes, Bryant e Olsson (2003) e Queiroga, Lins e Pereira (2006) quando indicam treinamento em consciência morfológica para melhorar o desempenho dos alunos em ortografia. Muitos erros de representações múltiplas, por exemplo, seriam reduzidos caso as crianças fossem ensinadas a analisar as características morfológicas das palavras, realçando as semelhanças ortográficas entre elas, estimulando-as a criarem unidades maiores de reconhecimento ortográfico, reduzindo a sobrecarga de memória. Como por exemplo, os morfemas <-oso> de bondoso, carinhoso, jeitoso, etc; ou <-eza> de nobreza, pobreza, riqueza; além das terminações verbais como fosse, viesse, etc.

Além disso, consideramos que qualquer aspecto relacionado com o domínio ortográfico depende de uma instrução formal e concordamos com Bosman e Van Orden (1997) que é a própria escrita que mais efetivamente reforça a qualidade das representações das palavras no léxico, ou seja, para melhorar a ortografia é necessário escrever. Não estamos com isso preconizando um treino ortográfico de cópia de uma

mesma palavra diversas vezes, mas sim a escrita de palavras contextualizadas para reforçar as conexões dos padrões ortográficos e semânticos no léxico, condição essencial para uma boa ortografia.

Visto que o domínio ortográfico envolve diversos fatores, uma análise apenas a partir dos tipos de erros não é de todo satisfatória. É necessário também que se compreenda quais estratégias a criança utiliza para escrever. Por isso, pesquisas futuras deveriam contemplar procedimentos controlados para se analisar os tipos de estratégia usadas, além de comparar o desempenho ortográfico em tarefas de escrita por ditado, soletração e decisão lexical ortográfica. Tais procedimentos poderiam fornecer dados para se desenvolver formas de estimular mais adequadamente a ortografia dos alunos.

Por ora, o que podemos constatar com nosso estudo é que de fato os erros fazem parte do processo de desenvolvimento da escrita e que, para o domínio da ortografia, os alunos devem ser estimulados a analisar as palavras em seus aspectos fonológicos, morfológicos e semânticos. Para a maioria das pessoas a aprendizagem da ortografia dura toda a vida, acompanhando a aquisição de vocabulário. Assim, o ensino deveria focar não a memorização de como se escrevem as palavras, mas em desenvolver no aluno recursos de análise ortográfica que pudessem ser verdadeiras ferramentas nessa jornada que é o domínio do código gráfico.

Hipótese 2. Na Redação, a maioria dos alunos de 3ª série do Ensino Fundamental apresentará algum conhecimento relacionado às convenções da Língua Escrita. Assim como, demonstrará que seu domínio lexical e conhecimento gramatical implícitos da Língua já lhes permitirão transmitir idéias originais em forma de narrativa. **Confirmada.**

A pontuação média obtida pelas crianças de nosso estudo nas categorias de Convenções Contextuais (5,0 em 8 pontos), Linguagem Contextual (21,2 em 32 pontos) e Elaboração da História (11,2 em 21 pontos) indica que a maioria dos alunos de 3ª série do Ensino Fundamental apresentou um conhecimento lingüístico que lhes permitiu transmitir idéias originais em forma de narrativa.

Como o uso desse protocolo de análise de produção gráfica é inédito em português, não temos dados comparativos para abordar nesta parte de nosso estudo. Portanto, a discussão será em torno da descrição e caracterização de parâmetros esperados para a faixa etária dos sujeitos dessa 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 aqui na discussão dos resultados abordá-los agrupados independentemente da categoria a que pertenciam, com o objetivo de tornar esse capítulo mais dinâmico e menos repetitivo.

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.

Optamos, também, por usar exemplos retirados das redações de nossos sujeitos para garantir a compreensão efetiva dos critérios de análise propostos para facilitar a reprodução deste estudo ou aplicação prática do protocolo em questão. Assim, todos os exemplos mostrados a seguir foram cópias das redações das crianças exatamente

como elas as redigiram, não houve nenhuma correção de erros de ortografia, estruturação sintática, pontuação e coesão.

1. Extensão da Redação

A extensão das redações surpreendeu-nos positivamente, pois 41,46% dos sujeitos escreveram cinco ou mais parágrafos e 28,05% escreveram de três a quatro parágrafos.

Em relação à distribuição dos períodos nos parágrafos, 47,56% dos sujeitos escreveram dois ou mais parágrafos com dois ou mais períodos em pelo menos dois parágrafos, como no exemplo:

“Era uma vez cinco pessoas que estavam em uma praia que todo mundo tinha medo de ir, mas como eles eram aventureiros alugaram um barco grande com jetski.

Arrumaram roupas de mergulho colete e bout. Antes de mergulhar João e Marcia viram se não tinha nenhum tubarão por perto pediram para Joca ir de jetski olhar e viu um monte de golfinhos saltando. Ele parou para olhar e sem ele perceber um tubarão enorme mordeu o jetski e Joca saio nadando o mais rapido possivel enquanto o tubarão comeu o jetski dele.

Ele disse:

– o tubarão era enorme tinha 2 metros de comprimento. Isso é um mar de tubaroes gigantes e eles foram embora e nunca mais voltaram” (sem ponto final)

(S7/PPa – CD-ROM – Tabela 16)

Ainda, 34,15% escreveram dois ou mais parágrafos com dois ou mais períodos em pelo menos um parágrafo, exemplo:

“Um dia Ana, bia, Paulo e Juca foram na praia ver golfinhos em um barco muito grande eles poram a roupa de nadar.

Quando eles entraram Ana disse que a água estava gelada e Juca desse então só vai eu tabom só vai você se acontecer alguma coisa puche essa corda mais ainda bem que não aconteceu nada com ele e tudo correu bem e eles voutaram para casa muito bem e felizes para sempre” (sem ponto final) (S76/PPa – CD-ROM – Tabela 16)

Ainda, 17,07% escreveram um parágrafo com dois períodos ou mais, exemplo:

“um belo dia uns pesquisadores foram pesquisar no mar, sobre os peixes eles viu uma baleia orca. engolindo pexes, viram também goufinhos. Tinha um que era de uma pesquisadora um belo dia ela viu um peixe espade atingiu o goufinho, e ela ficou muito triste e ela não acreditava em deus. e o goufinho resusitou o goufinho começou a falar e a pesquisadora não acredito. Ele falo para a pesquisadora de um anjo, avia falado com ele que avia uma pesoa na téra que gostava muito de e que avia ficado muito triste. e que iria dechar ele sobrevive e ela pasou a acreditar em deus.” (S71/PPa – CD-ROM – Tabela 16)

E apenas 1,22% escreveram um parágrafo com um período, como por exemplo:

“os mergulhadores quando vão mergulhar costuma ser só quando estiverem procurando alguma coisa diferente. Ex: espécies ameaçadas de extinção, algas-marinhas e até espécies diferentes de tubarões. Podem também procurar golfinhos, tartarugas e muitas coisas mais.” (S15-P/Pa – CD-ROM – Tabela 16)

Um fator que pode ter influenciado esse bom desempenho foi a conversa 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. Segundo Singer e Bashir (2006), a escrita é um ato comunicativo e os escritores produzem texto com um propósito estabelecendo objetivos para sua produção, que podem ser causar um efeito no leitor. Assim, pode ser que nossos sujeitos se esforçaram porque compreenderam a importância de suas produções para a elaboração desta pesquisa. A extensão das redações está em acordo com Berninger e Swanson (1994) 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 relacionados.

2. Ortografia

Como já mencionado anteriormente, na redação não analisamos as tipologias 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 56,10% dos sujeitos cometeram seis ou mais erros; 29,27% de três a cinco e 14,63% de zero a dois erros. Esses dados estão em concordância com o estudo de Bacha e Maia (2001) e com a própria prova de ditado de nosso estudo, indicando que as crianças de 3ª série do Ensino Fundamental apresentam ainda muitos erros ortográficos, que nos pareceram, na maioria dos casos, típicos de desenvolvimento do domínio ortográfico (ZORZI, 1998, 2004).

E ainda, analisando-se o desempenho na escrita de palavras de sete letras ou mais, obtivemos que 46,34% dos sujeitos escreveram de oito a quatorze dessas

palavras; 31,71% escreveram de quatro a sete; 17,07% escreveram quinze ou mais dessas palavras e 4,88% escreveram corretamente até três palavras. Em relação às palavras de três sílabas ou mais, encontramos que 93,90% dos sujeitos escreveram cinco ou mais dessas palavras; 4,88% de três a quatro; e 1,22% escreveram até duas dessas palavras.

Inicialmente achávamos que esse tipo de análise talvez não fosse relevante no português, visto que, diferentemente do inglês, temos muitas palavras de sete letras ou mais ou de três sílabas ou mais em nosso vocabulário usual, tais como: cabelo, sapato, banheiro, cozinha, estavam, comida, entre muitas outras. Porém, pelos resultados obtidos, essa pode ser uma maneira complementar de analisar o desempenho ortográfico de alunos também em português, e mesmo depois de indivíduos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Como podemos observar, a maioria dos sujeitos não recebeu pontuação máxima no critério que analisou a escrita correta de palavras de sete letras ou mais, e ainda que uma parcela pequena, mas presente, escreveu corretamente três palavras ou menos, ou seja, esse critério de análise pode nos indicar possíveis dificuldades de memória operacional, acesso lexical ou até mesmo dificuldade grafomotora, informações estas muito importantes no processo diagnóstico dos distúrbios de leitura e escrita e de aprendizagem em geral.

A grande maioria de nossas crianças escreveu corretamente cinco ou mais palavras de três sílabas, provavelmente pela alta frequência dessas palavras que são regulares em nossa língua. Uma alternativa seria aumentar o número de palavras escritas como critério para a pontuação máxima de cinco para dez, por exemplo, para aumentar a sensibilidade desse critério, que nos pareceu muito útil pelas razões já aventadas.

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 nos 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-se indivíduos com e sem queixa de problemas de linguagem escrita, no entanto, precisam ser realizadas para 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 e de gênero e número e seleção do vocabulário.

Encontramos em nossa casuística que 15,85% dos sujeitos apresentaram pelo menos um período incompleto do tipo: ***“Um dia, duas pessoas que se chamavam Luana e Matheus.”*** (S42/ PInc – CD-ROM – Tabela 16) *ou* ***“...que avia uma pessoa na téra que gostava muito de e que avia ficado muito triste.”*** (S71/PInc – CD-ROM – Tabela 16). Esse dado poderia ser explicado por uma sobrecarga da memória operacional. Ela é um aspecto delimitador da elaboração escrita como descrito por Singer e Bashir (2006), pois está relacionada com o resgate de informações da memória de longo prazo até que o escritor as tenha transcrito para o papel, além de coordenar a produção grafomotora e todos os processos lingüísticos e metalingüísticos

envolvidos na escrita, por isso tem capacidade de armazenamento limitado. E de acordo com MacCutchen (1994), as crianças são mais afetadas por essa limitação da memória operacional estando mais sujeitas a perder a coesão durante a escrita.

A maioria das crianças por nós avaliadas (62,20%) apresentou em suas redações períodos longos sem pontuação com muitos *e*, Ex: **“O Tico e a Téca pularão no mar. Que tinha um tubarão e esse tubarão começou a morder a Téca tico muito preparado pegou o facão e furou o tubarão os goufinhos levarão o Tico e a téca até a praia omde ficarão salvos”** (sem ponto final) (S4/Pcom.- CD-ROM – Tabela 16). De acordo com Singer e Bashir (2006), 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 fala. 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 70,73% dos sujeitos terem usado vírgula e 93,90% ponto final pelo menos uma vez em suas redações, não significa que saibam usá-los para melhor organizar seu texto. Dados que estão em concordância com Simone (1996) que sugere que o domínio da pontuação ocorre mais tardiamente no processo de aprendizado da escrita. Vale ressaltar, no entanto, que já nessa idade podemos encontrar crianças que usam a pontuação não só para separar ou finalizar períodos, mas também pontos de exclamação para dar ênfase à sua história, como por exemplo: **“— Estamos ricos! — gritou meu pai.”** (S14), e de interrogação em perguntas, exemplo **“— Aqui há tubarões?”** (S24). Observações que concordam com Ferreira e Zucchermaglio (1996), quando sugerem que mesmo no processo de aprendizagem do uso da pontuação, quando as crianças ainda não dominam todas as suas regras, elas as usam com uma precisa função textual.

Em relação aos períodos utilizados pelos alunos de 3ª Série do EF, encontramos que 57,32% dos sujeitos escreveram quatro ou mais períodos compostos por coordenação e 32,93% apresentaram de dois a três. Exemplo de período composto por coordenação: **“...dois estavam mergulhando e dando o que comer para os golfinhos, o outro passeando com o próprio jetski, o outro estava alimentando as pombas e o outro pilotando o navio.”** (S60/Coo – CD-ROM – Tabela 16). Mas também já se pode observar o uso de períodos compostos por subordinação, pois 37,80% dos sujeitos apresentaram um período composto por subordinação, 23,17% escreveram de dois a três, 23,17% não apresentaram nenhum e 15,85% escreveram quatro ou mais. Exemplo de período composto por subordinação: **“Era uma vez cinco pessoas que estavam em uma praia que todo mundo tinha medo de ir, mas como eles eram aventureiros alugaram um barco grande com jetski.”** (S7/Sub – CD-ROM – Tabela 16)

Com respeito às características dos períodos, 48,78% dos sujeitos escreveram uma redação composta, principalmente, por períodos simples com locuções prepositivas ou compostos por coordenação, por exemplo: **“Um dia, 3 homens e 2 mulheres foram navegar no mar um dos 3 homens foi andar de jetski outro homem e uma mulher foram nadando e o outro homem e mulher ficaram no barco em sua viagem em comtraram muitas coisas peixes e muitos mamíferos, como:...”** (S43/CRe – CD-ROM – Tabela 16); 41,46% escreveram uma redação composta por uma variedade de períodos simples e compostos por orações coordenadas e subordinadas, exemplo:

“Aninha a menina sabida

Era um dia perfeito para navegar, o mar estava calmo e o céu estava lindo e todos preparados para o passeio.

Chegando ao mar todos subiram no barco e lá se foram.

Navegaram e navegaram tiraram fotos e levaram câmera.

Até decidirem parar para cair ao mar.

Aninha era muito medrosa e tinha medo de mar, Juca era o mais corajoso e foi o que caiu primeiro, Bela era a mais surpreendida pelo passeio.

Primeiro Juca caiu depois Bela, mais Aninha nem saiu da cobertura do barco.

Depois de um tempo Bela chamou Aninha:

– Vamos Aninha a água está uma delícia, e Aninha respondeu:

– Nem pensar eu fiquei sabendo que nessas águas calmas e que tem tubarão.

Juca nem al menos ligava para essas bobagens que Aninha falava.

Há té um tubarão enorme aparecer.

Bela saiu nadando e Juca foi junto eles nadaram nadaram e quando chegaram ao barco perceberam que o motor avia parado até o tubarão dar uma ajuda empurrando.

Todos deram risada, mais até que foi legal Aninha falou com sua risada engraçada e seu jeito sabito

Todos voltaram para casa felizes por terem al menos se divertido.

fim!”

E 9,76% das redações eram compostas, primordialmente, por períodos incompletos, longos sem pontuação ou sem conectivos, do tipo: **“Eu tenho muito muito mesmo medo de golfinho o larga de bobeira vamos logo ver os golfinhos olha ate eu que medo de golfinho vou ver eles de per vamos logo...”** (S67/CRe – CD-ROM – Tabela 16)

Em relação ao uso de conectivos além de *e*, 57,32% dos sujeitos apresentaram de um a três conectivos; 34,15% usaram quatro ou mais e 8,54% só usou conectivo *e*. Exemplos de uso de conectivos: **“Foi o tubarão que mordeu, não só mordeu o barco mas também o getesky.”** (S3/Conec – CD-ROM – Tabela 16), **“Era uma vez cinco homens que estavam entediados então resolverão ir para a praia”** (S19/Conec – CD-ROM – Tabela 16)

Pelos resultados desses últimos critérios de análise, parece-nos que a característica mais acentuada da sintaxe utilizada pelas crianças de 3ª série do Ensino Fundamental seria a linearidade que os períodos de coordenação possibilitam. Segundo Bereiter e Scardamalia (1987) o escritor iniciante usa um modelo *contando-conhecimento* para a produção do texto, que transcorre de um modo linear, geralmente fazendo apenas associações de idéias justapostas. Porém, como pudemos atestar no presente estudo, nossos sujeitos já apresentam 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 períodos (ANTUNES, 2005).

A maioria das crianças não cometeu nenhum erro de concordância entre sujeito e verbo (56,10%); 21,95% cometeram um erro e 21,95% cometeram mais de um erro de concordância, exemplo: **“... eles estava vazendo cada coisa diferente dois estava**

nadando, outros estava obiservando a paisavem...” (S45/SV – CD-ROM – Tabela 16)

Da mesma forma, a maioria dos alunos de 3ª Série do EF não cometeu nenhum erro de concordância de gênero e número (69,51%), mas 23,17% cometeram um erro e 7,32% cometeram mais que um erro. Exemplo: “***...muitas sereia bonita elegante...***” (S64/GN – CD-ROM – Tabela 16)

A geração do texto pode ser ou não gramaticalmente correta, bem organizada, coerente ou coesa, já que reflete a formulação automática das idéias do escritor em linguagem escrita, como Singer e Bashir (2006) referem em seu modelo de produção escrita. Assim, 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 os autores quando atestam que, as crianças entre as 1ª e 3ª séries demonstram ter pouco controle metacognitivo e metalingüístico sobre a escrita, pois ainda estão estabelecendo os processos de geração do texto para posteriormente ser capazes de voltar a ele e julgar a integridade de sua forma e conteúdo.

Analisando a seleção do vocabulário encontramos que 71,95% dos sujeitos fizeram uma seleção de vocabulário adequada à idade; a seleção de 25,61% foi rica e madura porque usou vocábulos tais como: ***biólogos marinhos, aventureiros, navio elegante, entediados, inesperados, obviamente, solitário, vilão, transatlântico, observação, iceberg, dia perfeito para navegar, profundezas, finalmente, terrível tubarão***; e 2,44% tiveram seu vocabulário classificado como não adequado à idade, ex: “ ***O barco estava cinco homens chamavam zezinho o luezinho e huguinho e marquinho...***”. (S82/Voc – CD-ROM – Tabela 16)

4. Elementos da Narrativa

Nessa seção vamos descrever e analisar como o aluno desenvolveu o tema sugerido pela figura-estímulo. Como foi o início e se ele expressou suas idéias de maneira organizada e compreensível. Se sua história se relacionou com a figura-estímulo, mas também se foi além da própria figura. Analisamos o nível de energia da redação, se a narrativa foi criativa, se os personagens expressavam sentimentos ou emoções, se a história explicitava alguma moral, e como foi o final da história, segundo os critérios descritos a seguir:

Em nossa casuística apenas 2,44% dos sujeitos não escreveram nenhuma oração introdutória. A maioria das crianças escreveu de uma a cinco orações e 2,44% escreveram mais do que cinco orações introdutórias do tipo: **“Num belo dia um grupo de jovens resolveu ir a praia de notridame”** (S62/Oint - CD-ROM – Tabela 16), **“Era uma vez um barco que foi fazer um cruzeiro”** (S3/Oint – CD-ROM – Tabela 16)

Encontramos, além disso, que 46,34% dos sujeitos apresentaram um início simples, mas aproveitável como: **“Em belo dia uma família resolverão viajar por motivo de emprego e asalto. Eles ficaram um ano e vinte e cinco dias em mar aberto a família foi em um navio super grande.”** (S58/Ini – CD-ROM – Tabela 17). E que inícios interessantes e cativantes foram escritos por 42,68% dos sujeitos. Por exemplo:

“5 exploradores estavam fazendo uma pesquisa sobre golfinhos.

Era de noite e eles estavam super cansados a meia noite uma tempestade horrrosa aconteceu o barco ficou inundado. Quando era de dia um explorador o Marcelo acordou e viu Karina desmaiada no mar Marcelo pulou e salvou Karina, olhou adiante e não viu ninguém....” (S29/Ini – CD-ROM – Tabela 17)

Mas também que, 10,98% dos sujeitos escreveram um início abrupto ou não escreveram nenhum, como “ **Título: Os 6 viajates**

eles vijavan neun barco e umdia dois deles foran megular no (segmento ininteligível) dos tubaroes e ...” (S81/Ini – CD-ROM – Tabela 17)

Pelos resultados apresentados pode-se observar que, a maioria das crianças nessa faixa etária demonstra 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 que todas as crianças deste estudo escreveram histórias que se relacionavam com o tema marinho sugerido pela figura-estímulo. Além do que, 52,44% deles utilizaram quatro ou mais itens da figura em suas redações e 47,56% utilizaram de um a três nomes de objetos da figura.

Ainda em relação à figura-estímulo, 52,44% dos sujeitos se referiram a algum evento ocorrido antes ou depois dela como os dos exemplos: “**tinha um barco que estava abandonado, ai veiu um monte de gente que foi e empurrou o Barco, mais de 100, ai essas pessoas fizeram 1 sorteio quem que ia ficar com o barco ai acabou ficando so 4 pessoas com ele,...**” (S72/AD – CD-ROM – Tabela 17), “**...mas como eles já estavam chegando numa ilha eles sautaram do barco e nadaram até a ilha. Quando eles chegaram lá o Pedro conheceu uma índia de 21 anos então Pedro se apaixonou e eles se casaram.**” (S36/AD – CD-ROM – Tabela 17). De acordo com Lins e Silva e Spinillo (2000) o apoio de uma figura estímulo propicia que as crianças escrevam histórias mais elaboradas. Parece-nos que a figura proposta, contendo diversos elementos e possíveis situações-problema a serem solucionadas, foi

um estímulo para os sujeitos desenvolverem o tema, para a seleção de vocabulário e gerar idéias que iam além dela mesma.

Analisando a coesão entre os períodos e o desenvolvimento do tema, obtivemos que 85,37% dos sujeitos escreveram redações nas quais os períodos estavam bem relacionados e contribuía para o desenvolvimento do tema, o que não aconteceu com 14,63% dos sujeitos, cujos períodos na composição eram aleatórios e não estavam bem relacionados uns com os outros, como: ***“...então vieram nove tubarões morderam a corda e encanto isso a moça saio no jeteky e com Ana Clara***

(parágrafo) ***a moça procurou outra profição hoje esta casada e com 2 filhas gêmeas de 18 anos.*** (S18/PRe - CD-ROM – Tabela16).

No que diz respeito à seqüência da história, obtivemos que 45,12% dos sujeitos escreveram histórias que foram suavemente conduzidas do começo ao fim, como por exemplo:

“Era uma vez, cinco nadadores, dois estavam mergulhando e dando o que comer para os golfinhos, outro estava passeando com o próprio jetsky, o outro estava alimentando as pombas e o outro estava pilotando o navio. Mas o que eles não sabiam, é que existia um terrível tubarão nas profundezas do mar se escondendo dos nadadores para atacar de surpresa.

Carla, uma das mergulhadoras vivia pesquisando o que o tubarão fazia debaixo do mar em seu laptop e finalmente ela tinha descoberto que o tubarão vivia atacando os golfinhos, mas Douglas, o piloto do navio mergulhou debaixo d’água com sua arma e deu um tiro no tubarão.

O tubarão morreu e todos viveram felizes para sempre, até que apareceu outro tubarão” (S60/Seq - CD-ROM – Tabela 17). Este tipo de história compara-se à

categoria VI de Lins e Silva e Spinillo (2000), pois é completa e na qual o desfecho da trama é explicitado, o que no estudo das autoras foi característico de alunos de 3ª série do EF.

Histórias nas quais havia alguma seqüência, mas com certa divagação foram escritas por 41,46% dos sujeitos, como por exemplo:

“Um belo dia de verão numa praia maravilhosa no Rio de Janeiro. Tinha um barco que carregava turistas de uma praia a outra com direito a tudo comida cama atividades na água com golfinhos pulando.

Certo dia começou a aparecer tubarões na praia e não teve mais a viagem, todos os turistas iam para o Rio de Janeiro só por causa da praia nisso o Rio ganhava muito dinheiro.

Mas o Rio também tinha assaltos a turista e fez que o Rio não ganhasse mais “fama” o barco faliu por causa que bateu e todo mundo que estava dentro morreu afogado.

(pula duas linhas e continua)

Mas sem contar isso o barco era muito confortável igual a um transatlântico tinha salva-vidas piscina e restaurante.

E os assaltantes só roubavam quem tinha “grana” (S35/Seq - CD-ROM – Tabela 17)

Mas também obtivemos que 13,41% dos sujeitos escreveram histórias sem seqüência, apenas com uma série de informações aleatórias, como por exemplo:

“Num belo dia um navio foi navegar no mar.

Nele havia quatro pessoas duas eram nadadores e as outras duas estavam limpando o barco!

Nesse dia, golfinhos pulavam perto do barco.

Um homem estava nadado de chastky, mas ele não sabia que avia um tubarão embaixo dele!!!

Os mergulhadores foram nadar com os golfinhos. O barco ficou brilhando com os limpando “ (sem ponto final) (S28/Seq – CD-ROM- Tabela 17). Este exemplo mostra que o aluno usa os marcadores de início da história, sugere o esboço de uma situação-problema, mas não há os outros elementos da narrativa como clímax e finalização, poderíamos comparar com a Categoria III proposta por Lins e Silva e Spinillo (2000), mais característica de alunos de 1^a e 2^a séries do EF.

Pelos resultados obtidos pudemos observar que 51,22% dos sujeitos apresentaram enredo fraco, escasso ou esparso, como por exemplo:

“A Vida dos Mergulhadores

Em belo dia de verão Maria, Carlos, Bruna, Luis e Paulo, estavam nadando na beira do mar e reparando que o mar éra tão grande foram fazer uma viagem indo ver todas as ilhas possiveis, pegaram as roupas comidas e coisas assim e foram.

Luis tinha um tipo de uma motinho aquatica (que parece que se é um jet iski não sei escrever.) todos queriam dar uma volta nessa motinho, claro que Luis foi o 1º ele quase foi mordido por tubarões e achou essa motinho perigosa.” (S2/Enr – CD-ROM – Tabela 17). Aqui podemos verificar também que há um início com marcador de começo de história, mas o sujeito não chega a explicitar a situação problema, apenas sugere rapidamente e não desenvolve a trama, e apresenta, ainda, um final abrupto.

No entanto, 32,93% dos alunos escreveram enredos lógicos e completos, como por exemplo: ***“Era um grupo de aventureiros que resolveram navegar com um***

navio muito elegante, e, todo o dia os aventureiros cada um fazia uma coisa diferente, dois iam nadar para ver peixes e golfinhos, e mais dois ficava no navio, e um estava no jetski.

Mas teve um dia que eles viram um enorme tubarão nadando debaixo do navio os três que estava no mar saíram em disparada para o navio e eles ficaram a pavorados.

Chegou a noite e o tubarão ainda estava lá, mais eles do mesmo jeito com o tubarão lá eles foram dormir.

Quando acordaram os golfinhos estavam mortos porque tentaram impedir o tubarão de quebrar o navio e chegou outro navio e o tubarão fugiu e os aventureiros viveram felizes para sempre.” (S77/Enr – CD-ROM – Tabela 17)

Porém, 15,85% dos sujeitos escreveram histórias que não apresentavam um enredo ou não era coerente, ou ainda, composto apenas de afirmações aleatórias.

“Em um mar cheio de tubarões, em que um navio com duas pessoas e um homem andando pelos tubarões de jetski e um homem e uma mulher com roupa de mergulho pulando no mar

Derepente eles foram atacados pelos os tubarões (segmento ininteligível) o homem de jetski acho eles” (S57/Enr – CD-ROM – tabela 17)

Outro exemplo: *“os mergulhadores quando vão mergulhar costuma ser só quando estiverem procurando alguma coisa diferente. Ex: espécies ameaçadas de extinção, algas-marinhas e até espécies diferentes de tubarões. Podem também procurar golfinhos, tartarugas e muitas coisas mais.” (S15/Enr – CD-ROM – Tabela 17)* Este último exemplo é típico de falta de enredo, não tem nenhum

componente de história narrativa, ou seja, é uma não-história (LINS E SILVA; SPINILLO, 2000).

A partir dos resultados do critério que analisou a emoção e sentimentos dos personagens, pudemos observar que 47,56% dos sujeitos não definiram qualquer sentimento ou emoção para seus personagens, 35,37% definiram alguma emoção, mas afetando pouco o desenrolar da história, como no exemplo a seguir:

“Um dia um Homem e uma mulher esta paseando de navio.

Derepente eles deciriam irm mergulha.

Derepente ele falou vamos mergulha (outra linha) O macimo que nos pudemos.

Dise a mulher so se você for só por que dizen que nese mar ezisten tubarom.

Larga a mão de se medrosa dise o Homem”. (S70/SE – CD-ROM –Tabela 17)

Mas também que 17,07% definimos forte emoção, claramente evidente em pelo menos um personagem, como por exemplo: ***“E quando perceberam ficaram desesperados.”*** (S41), ***“...os outros três ficaram preocupados, então viram uma coisa boiando...”*** (S19), ***“eles ficaram a pavorados”*** (S45), ***“...durante a viagem toda Pedro estava tenço e assustado...”***. (S36) (S/E – CD-ROM – Tabela 17)

De acordo com os resultados do critério que analisou o conteúdo moral das redações, obtivemos que 75,61% dos sujeitos não expressaram nenhum tema moral. Por outro lado, 23,17% expressaram algum tema moral, que apenas se podia inferir porque não era claramente definido, como nos exemplos: ***“...eles desceram e o ar ia acabando aos poquinhos até que acabou eles estavam com tanta falta de ar que não tinham forças, até que deram as mãos e conseguiram chegar a tempo.”*** (A união faz a força) (S20/Mor – CD-ROM - Tabela 17), e ***“Luis tinha um tipo de uma***

motinho aquatica (que parece que se é um jet iski não sei escrever.) todos queriam dar uma volta nessa motinho, caro que Luis foi o 1º ele quase foi mordido por tubarões e achou essa motinho perigosa.” (Luis foi castigado porque foi egoísta) (S2/Mor – CD-ROM – Tabela 17). Apenas 1,22% dos sujeitos expressaram tema moral aberto e claramente afirmado, como no exemplo que segue:

“Era uma vez uma lancha muito grande com cinco amigos Dudu, Ali, Jane, Ma(segmento ininteligível). Eles eram muito amigos mas tinha o Mack ele era muito chato ele brigava com todo mundo.

Um dia eles estavam brincando no mar e o Mack caiu do jest e foi queimado por uma água viva ele se afogou e gritou:

– Socorro, Socorro, Socorro e o Dudu e a Ali pularam e resgataram ele São e salvo mais ele começou A brigar com Dudu e Ali ele falou:

– Souta a mão de mim. E Ali disse:

– Nós te salvamos do mar. Ele disse:

– Decha teria me salvado sosinho.

Depois de 20 anos

Dudu e Ali se casaram e tiveram e gemeos Alise e Eduardo.

Ma(segmento ininteligível) e Jane tiveram três filhos Janaina e Marcelo.

Enquanto Mack ficou souteiro e morreu solidario.

Alice e Eduardo ficaram amigos de Janaina e Marcelo e eles viveram felizes para sempre.

Menos o Mack.” (S30/Mor – CD-ROM – Tabela 17)

Houve muita variação em relação ao nível de ação das histórias. Obtivemos que 32,93% dos sujeitos escreveram histórias cujo nível de energia foi excitante e interessante, exemplo:

“Era uma vez um barco que viajava pelo profundo mar azul. Tinha nadadores, pescadores e salvavidas.

O barco estava viajando para a Espanha. No meio do mar eles encontraram golfinhos e peixes, mas o pior de tudo é que também tinha tubarões!

Os tubarões estavam seguindo eles e até que, demorou para eles perceberem que estavam sendo perseguidos. E quando perceberam ficaram desesperados. Eles falavam para ir mais depressa mas não adiantou nada porque o tubarão nadava super rápido! Foi aí que os nadadores tiveram uma idéia genial.

Eles falaram:

– Já sei! Nós podemos mergulhar e chamar a atenção dele.

E foi o que fizeram. Mergulharam e chamaram a atenção do bicho.

Um deles foi ferido mas os salvavidas deram um jeito nisso e o tubarão parou de persegui-los. Eles falaram:

– Viva! O plano deu certo!

E eles chegaram sãos e salvos na Espanha.”

(S41/Aç – CD-ROM – Tabela 17)

As histórias de 29,27% dos sujeitos não tinham ação, exemplo:

“Era uma vez um grupo de amigos viajantes e eles se chamavam Roberto, Diogo, Fernanda, Janaína e Maria.

Um dia eles queriam ir para a praia Roberto muito esperto falou:

– Nós podemos ir no meu barco a motor, e você Digo vai dirigindo o barco enquanto eu vou de jetski.

E Diogo falou:

– Mas Roberto eu não sei dirigir o barco.

E Roberto disse:

– Não tem problema eu te ajudo.

Enquanto isso Fernanda, Janaína e Maria decidiam o que iam levar para comer

E a viagem foi super tranquila.” (S1/Aç – CD-ROM – Tabela 17)

As histórias de 19,51% dos sujeitos tinham bom nível de energia, mas previsível, por exemplo:

“Era uma vez um barco que foi fazer um cruzeiro. Havia 5 pessoas nele.

Tinha 2 mulheres e 3 homens. Um deles era um casal, que decidiu mergulhar, um a passar de getesky, a outra a cozinhar e o outro pilotar o barco. Eles não sabiam que lá no fundo há um tubarão mau e os golfinhos amigos.

Quem está fazendo o cruzeiro não sabe.

De repente o barco começou a afundar, não tinham noção do que havia acontecido.

Foi o tubarão que mordeu, não só mordeu o barco mas também o getesky.

Depois viram uma ilha lá perto e os golfinhos levaram eles lá!”

(S3/Aç – CD-ROM – Tabela 17)

E as histórias de 18,29% eram repetitivas ou tediosas, exemplo:

“Um dia um barco ia até o mar levando muitas pessoas para ver os golfinhos.

Eles andaram um pouco até achare-los.

As pessoas punham uma roupa de mergulho que o barco levava e pularão no mar para ve-los.

Avia muitos golfinhos lá.

Depois de um tempo as pessoas foram de volta ao barco e foram ao uma ilha e eles ficaram lá um tempo lá e ai foram embora”

(S16/Aç – CD-ROM – Tabela 17)

No critério que analisou o final das histórias, tivemos que 50,00% das crianças escreveram final lógico e definido, como o exemplo:

“ Um serto dia cete amigos resolverão mergulhar o nome deles erão Felipe, Rafael, Pedro, Lucas, Victor, Bruno e Paolo.

Eles foram mergulhar no oceano atlantico o Paolo foi andar de jete-eski, o Pedro e o Lucas ficaram dentro do barco cormindo Felipe e Victor ficaram de guarda para ver se nenhum ladrão chega e Bruno e paolo foram mergulhar.

E sabemdo que não se pode desser mais de 50 m eles viram uma coisa dorada no fundo do oceano então Pedro disse:

– Bruno tavendo aquilo parece ouro!

Mas Bruno respondeu:

– Mas nos não podemos desser então vamos voutar.

Pedo falou:

– tabom.

E eles voutaram mas se arreponderam de não pegar a coisa dorada.”

(S38/Fin - CD-ROM – Tabela 17)

Mas, 30,49% delas escreveram um final fraco como:

“...Logo que a Bianca e a Flávia entraram na água, começou a ficar cheio de sangue:

– Socorro Socorro!!!

Disse a Bianca e a Flávia com a cabeça para fora da água

O tubarão tinha mordido a perna da Bianca e da Flávia.

Até que então tiraram elas da água e todo ficaram Felizes para sempre”

(S34/Fin – CD-ROM – Tabela 17)

E 19,51% não escreveram nenhum final ou foi abrupto:

“Uma vez 5 pessoas alugaram um barco essas pessoas se chamavam lucia, catia, vitor, rafael e lucio.

Eles foram tam longe porque tinha um tesouro no fundo do mar e els queriam achar esse tesouro então catia e rafael mergulharam no mar para encontrar o tesouro mas vitor não queria nem saber pegou seu jet sky e foi andar por ai.

Mas depois vitor ouviu dois gritos eram catia e rafael.

Vitor foi até la com toda a velocidade mas quando chegou la os dois ja tinham morrido” (S13/Fin – CD-ROM - Tabela 17)

A maioria das crianças (53,66%) escreveu uma redação com prosa fraca, aproveitável ou regular, como o exemplo:

“ A família”

“Era uma vez uma família que foi para a praia, lá esta família um dia foi na casa de uma pessoua e eles foram andar de barco.

No dia seguinte eles foram andar de barco de novo.

No barco tinha: um quarto, dois andares , mesa para comer, etc... teve um dia que eles foram andar de jetisk eles ficaram o dia inteiro na praia, eles foram na praia 10h da manhã e voltaram 18h.

Quando ele voltaram eles tavam muito cansados, foram tomar um banho, e depois do banho foram comer um lanche no restaurante.

O nome deles são (João pai, Isabella mãe, Lucas Filho e Andreça filha) Quando eles voltaram do restaurante eles foram dormir e no dia seguinte foram andar dinovo de barco só que dessa vez eles andaram com outro barco.

A menina perguntou:

– Pai que horas nós vamos voutar para casa? O pai respondeu 18h eles foram embora e viveram feliz para sempre.” (S22/Pro – CD-ROM – Tabela 17)

Porém, também tivemos 30,49% de crianças cujas histórias foram criativas e cheias de estilo, como o exemplo a seguir:

“Cresbeito o alejadinho

Cresbeito havia ido viajar. Ele tinha ido para o sul da praia do Brejo sul. Ele entrou no barco e eles foram ate onde o mar era aberto e tinha muito tubarão. Cresbeito e seu colega Josafaabat pularam e foram pesquisar os golfinhos.

Só que haviam tubarões por lá e eles não viram então!!

NHAC! (letras enormes dentro de um balão de ação como em histórias em quadrinhos)

O tubarão tinha mordido a perna de Cresbeito e ele ficou alejado.

Foi assim que ele começou a sua carreira com alejadinho e sua turma.”

(S9/Pro – CD-ROM – tabela 17)

Mas, ainda, obtivemos 15,85% de alunos que escreveram uma redação com prosa imatura, como a seguir:

“Vamos indo o baco já vai sair.

Já eles chegando lá gente vamos andar de jatexqui. Olha gente muitos golfinhos.

Eu tenho muito muito mesmo medo de golfinho o larga de bobeira vamos logo ver os golfinhos olha ate eu que medo de golfinho vou ver eles de per vamos logo. Olha gente daqui do jatix quí da para ver um baleia enomer baleia e (segmento ilegível) porque eu nunca tinha visto uma baleia de verdade eu só vi ne desenhos ó você não pensa níguém nunca viu uma... ” (S26/Pro – CD-ROM – Tabela 17)

De um modo geral, 58,54% dos sujeitos escreveram histórias simples, diretas ou objetivas, como;

“Os amigos Léo, Lucas, Rafael Marcela e Marina resolveram viajar.

Só que não queriam ir de onibus nem carro então lembraro que Lucas tinha um návio resolveram ir de navio todos foram para casa arrumar suas coisas.

Resolveram ir para Portugal e foram fizeram a maior festa e foram para o japão e gostaram também e voltaram para casa muitos alegres contanto para todo mundo o viram, e comeram.” (S50/Hist – CD-ROM – Tabela 17)

Mas 26,83% das crianças escreveram histórias insípidas, tediosas ou apenas descrevendo a figura como o exemplo ***“A família”***, já transcrita anteriormente.

Por outro lado, as histórias de 14,63% dos sujeitos foram interessantes, incomparáveis ou coerentes, como a seguinte:

“Era uma vez 5 adultos que resolveram passear de barco. Jão, Amanda, Cristiam, Suzie e Alexandre.

Quando eles chegaram viram que o mar estava azul e tinha uns golfinhos. Alexandre que era bem aventureiro resolveu andar de Chet Ski com os golfinhos. Susie estava olhando quando avistou uma baleia gigante e falou:

– Alexandre é melhor você sair daí. Alexandre respondeu:

– Porque os golfinhos não vão fazer nada. Quando ele olhou para baixo ficou tão assustado que em um pulo só entrou no barco deichando o Chat Ski de Jõa para traz. Ligou o barco e foi para uma ilia que tinha ali pero.

Amanda e Cristiam caíram na gargalhada, porque era um robo que eles tinham colocado.” (S12/Hist – CD-ROM – Tabela 17)

Os resultados e exemplos descritos parecem indicar que a maioria dos alunos de 3ª série 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 familiar (REGO, 1986; LINS E SILVA; SPINILLO, 1998). 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”, mesmo depois de uma perna mordida pelo tubarão!

Quando fizemos a conversa inicial apresentando os objetivos daquela redação e discutindo com os sujeitos sobre as características de uma história bem escrita, muitos

deles, sem nós mencionarmos, diziam que ela tinha que ter começo, meio e fim. Portanto, esses aspectos devem ser bastante enfatizados na escola.

Mesmo assim, vimos a importância de fazer algumas considerações relativas tanto ao ensino de elaboração de redação como para a reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita.

Acho que podemos dizer que escrever é uma das mais frustrantes e aversivas experiências para a maioria dos indivíduos. Como abordado no capítulo da Revisão da Literatura deste estudo, escrever envolve tantos aspectos delimitadores, que é quase inacreditável que alguém escreva! Escrever é mais difícil do que ler. É sofrido desde o início, quando se tem que manter na memória operacional a idéia do que se quer escrever, encontrar as palavras para representá-las de modo encadeado e conexo, fazer a associação fonema-grafema e ainda coordenar a letra cursiva! É, em última instância, uma tarefa confusa, cheia de idas e vindas. É lidar com o imperfeito, é riscar, é apagar, é refazer, é solitário... precisa querer, precisa gostar. E esse é o grande desafio de educadores e terapeutas, levar o indivíduo a se ver como um escritor dando a ele as ferramentas para construir o texto. Começo, meio e fim não basta!

Precisa explicar e vivenciar, por meio do contato com histórias as mais diversas, o que é o começo, o que é o meio, o que é o fim. É preciso estimular auto-questionamentos para escrever: O que eu quero contar? Onde vai acontecer a história? Quem são os personagens? Como eles são? O que vai acontecer? Como vou resolver?

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 auto-reguladores para a escrita de modo que passem a ter condições de individualmente guiar, monitorar e dirigir o seu desempenho nessa tarefa.

Nesse processo, temos que destacar o papel da linguagem, não só como mediadora dos processos de planejamento, organização, geração e auto-monitoramento (SINGER; BASHIR, 1999), mas é fundamental que a criança ouça e conte histórias. É ouvindo histórias que a criança internaliza o esquema de narrativas, a estrutura mais formal e redundante da linguagem escrita, atividade muitas vezes abandonada pelos adultos e pela escola, a partir do momento que a criança começa a ler. Além do que, é a partir dessa experiência que as crianças começam a tomar gosto pela leitura. Contar histórias, por outro lado, faz com que a criança exercite o esquema narrativo, ainda com um interlocutor presente que lhe ajude a organizar a seqüência da história, mantendo a coesão e coerência do discurso, e que por sua vez vai lançando os alicerces para a posterior escrita de histórias. Concordamos, portanto, com Pontecorvo e Morani (1996) que ressaltam que a escrita 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 recontar ações ou eventos em situações de comunicação em família e na escola.

O processo de escrita não é fácil, mas é possível e necessário. Portanto cabe-nos o papel de dirigir todos os nossos esforços no sentido de tornar essa experiência a mais prazerosa e frutífera possível.

Hipótese 3. A avaliação da redação será facilitada pelo uso do Protocolo da Análise de Redação, cujos critérios estabelecidos permitirão uma análise tanto quantitativa como qualitativa. **Confirmada**

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.

Juntamente com os resultados da prova de ditado possibilitou a caracterização de nossos sujeitos em quatro grupos de acordo com seu desempenho nas provas de produção escrita.

Os 52 indivíduos (64%) do Grupo 1 cometeram em média 0,8 erros no ditado de PAF; 2,5 no ditado de PBF; 1,4 nas PP; perfazendo um total médio de erros de 4,7. Nas categorias de análise da redação a pontuação média foi 5,6 em Convenções Contextuais; 23,9 em Linguagem Contextual e 14,2 em Elaboração da História. Sendo esse grupo o que, em média, saiu-se melhor tanto no ditado como na redação. (Anexo M)

Esses resultados parecem indicar que essas sejam as características mais típicas de alunos de 3ª série do EF, com poucos erros no ditado e mais na escrita espontânea. Domínio das convenções de escrita testadas, boa geração de texto, mas ainda com algumas características de linguagem oral transcrita, além de se utilizarem de alguns elementos do esquema de narrativa de história.

Obtivemos que os 22 indivíduos do Grupo 2 cometeram em média 2,2 erros no ditado de PAF; 4,1 no ditado de PBF; 3,5 nas PP; e um total médio de erros de 9,8. Nas categorias de análise da redação pontuação média foi 4,1 em Convenções Contextuais; 17,9 em Linguagem Contextual e 6,7 em Elaboração da História. Ou seja, têm poucos erros no ditado, pontuação alta na Linguagem Contextual e baixa nas demais categorias da redação. (Anexo N)

Esse grupo parece possuir os recursos lingüísticos para escrever, mas não o faz. Poderíamos aqui aventar algumas razões para esse fato como falta de estimulação para escrever, desconhecimento do esquema de narrativa, ou mesmo relacionado com a auto-eficácia, pois não se vêem como capazes de escrever uma história (SINGER; BASHIR, 2006). Uma forma de estimular essas crianças seria fornecer-lhes ferramentas de planejamento para melhorar a geração de texto, como por exemplo, montar esquemas da história a partir de auto-questionamentos, já descritos, anteriormente, que também auxiliam a enfrentar as limitações da memória operacional durante o processo de escrita.

Ainda obtivemos que os 2 indivíduos (cerca de 3%) do Grupo 3 cometeram em média 12,0 erros no ditado de PAF; 7,0 no ditado de PBF; 5,5 nas PP; somando um total médio de erros de 24,5. Nas categorias de análise da redação pontuação média foi 1,5 em Convenções Contextuais; 14,0 em Linguagem Contextual e 9,0 em Elaboração da História. De modo que, aqueles que cometeram o maior número de erros no ditado, tiveram menor pontuação nos critérios de Convenção Contextual, mas tiveram maior pontuação média na Elaboração da História e Linguagem Contextual que os grupos 2 e 4. (Anexo O)

De modo oposto, 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 auto-eficácia positiva, no entanto, poderiam se beneficiar 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, segundo McCutchen (2006), melhoraria ainda mais a sua fluência de geração de texto.

E finalmente os 6 indivíduos (7%) do Grupo 4 cometeram em média 4,8 erros no ditado de PAF; 6,7 no ditado de PBF; 3,0 nas PP; com um total médio de erros de 14,5. Nas categorias de análise da redação a pontuação média foi 4,2 em Convenções Contextuais; 12,2 em Linguagem Contextual e 2,3 em Elaboração da História. Esse grupo se destaca por apresentar a menor pontuação média na Elaboração da História. (Anexo P)

Os resultados desse grupo parecem indicar que possuem os menores recursos lingüísticos para a geração de texto e se beneficiariam de uma estimulação como as propostas tanto para o Grupo 2 como para o Grupo 3.

Os resultados da análise por agrupamentos estão em concordância com Berninger et al. (1994), que estudando a capacidade de geração de textos por crianças normais, encontraram evidências de uma variação tanto inter como intra-indivíduos. 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 ao nível da palavra não prediz como será desempenho em nível da sentença e do parágrafo, e ainda, que o desempenho em nível da sentença não prevê o desempenho no nível do parágrafo.

Achamos que este tipo de análise nos permitiu verificar quantitativa e qualitativamente a capacidade de geração de texto de crianças de 3ª série 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 geral proposto por este estudo foi melhor analisar o desempenho de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental em tarefas de produção escrita. Para tanto, foram propostas e testadas três hipóteses de estudo.

Em relação à primeira hipótese, pudemos constatar com nosso estudo que os erros fazem parte do processo de desenvolvimento da escrita e que para o domínio da ortografia os alunos devem ser estimulados a analisar as palavras em seus aspectos fonológicos, morfológicos e semânticos. Visto que o domínio ortográfico envolve diversos fatores, uma análise apenas a partir dos tipos de erros não é suficiente. É necessário também que se compreenda que estratégias a criança utiliza para escrever.

No que diz respeito à segunda hipótese, os resultados obtidos nas categorias de Convenções Contextuais, Linguagem Contextual e Elaboração da História indicam que a maioria dos alunos de 3ª série do Ensino Fundamental apresentou um conhecimento lingüístico que lhes permitiu transmitir idéias originais em forma de histórias. No entanto, não se pode afirmar que dominam todo o esquema de narrativa escrita.

Quanto à terceira hipótese, consideramos que 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 3ª série 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.

ESTUDO III

**CORRELAÇÕES ENTRE O DESEMPENHO NOS TESTES LINGÜÍSTICOS E A
PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

REVISÃO DA LITERATURA

De acordo com Shanahan (2006), a linguagem escrita é altamente dependente da linguagem oral previamente adquirida. Não apenas porque a aprendizagem da leitura e escrita se dá muito posteriormente à aquisição da linguagem oral, mas também, porque ambas compartilham o mesmo sistema de linguagem. A esse respeito, Berninger (2000) ressalta que os sistemas de linguagem, que compreendem ouvir, falar, ler e escrever, não se desenvolvem em estágios seqüenciais discretos, mas em ondas tanto em paralelo como em sobreposição. Assim, a escrita, por ser a última no contínuo da aprendizagem da linguagem, tem grande potencial para ser influenciada pela linguagem oral e pela leitura.

Shanahan (2006) ressalta que compreender como os diferentes sistemas de linguagem se correlacionam pode revelar em que grau o progresso na escrita é determinado pelo desenvolvimento da linguagem oral e da leitura, quais alunos provavelmente se sairão melhor na escrita e porque os alunos cometem erros de uma determinada maneira. Apesar de a escrita estar relacionada ao processamento geral da linguagem, a natureza desse relacionamento é incerta. Uma concepção comumente aceita é a de que a linguagem oral e a escrita são dependentes das mesmas capacidades cognitivas básicas subjacentes e, portanto, aqueles que apresentam problemas de linguagem oral terão mais problemas para escrever. O autor argumenta que saber isso não tem muito valor funcional, exceto permitir que a escrita e a linguagem oral sejam tratadas como equivalentes para fins de identificação e diagnóstico de distúrbios.

Entretanto, parece que a dependência da escrita em relação à linguagem oral é mais direta e complexa do que isso, pois, como Naucner e Magnusson (2002) demonstraram, mesmo quando problemas de linguagem oral tenham sido resolvidos antes da alfabetização, problemas de escrita podem aparecer posteriormente. O que significa que não há um limiar de desempenho na linguagem oral que deva ser alcançado antes que a linguagem escrita seja ensinada. Bishop e Clarkson (2003) sugerem, inclusive, que a avaliação da linguagem escrita é um índice particularmente sensível para detectar problemas sutis e residuais de linguagem oral.

Desse modo, a linguagem oral e a produção escrita estão intimamente relacionadas de um modo geral, sendo que a criança que tem a linguagem oral mais bem desenvolvida se sairá melhor na escrita. Segundo Shanahan (2006), a produção escrita parece depender mais da linguagem oral do que esta da produção escrita. Porém, a escrita também influencia a linguagem oral, como por exemplo, na compreensão dos morfemas, pois ela torna certas características da linguagem oral mais salientes.

O autor ressalta que a linguagem oral influencia pouco na identificação das palavras e nas tarefas de escrita no início da alfabetização, mas que no decorrer da escolaridade, elas terão um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades de escrita. Apesar de haver pesquisas suficientes sobre a relação entre a linguagem oral e a escrita sugerindo o valor potencial dessa conexão para entender e estimular o processo de alfabetização, não há, ainda, uma linha de pesquisa suficientemente ambiciosa no assunto para prover um retrato definitivo do papel da linguagem oral sobre a escrita.

De acordo com o autor, provavelmente um dos fatores que poderia influenciar essa falta de atenção ao tema seria o papel do vocabulário, geralmente usado como medida de proficiência lingüística, nas capacidades de escrita subseqüentes. O padrão de relacionamento entre essa medida de linguagem oral e as capacidades iniciais de leitura e escrita é mínimo, de modo que essa baixa correlação poderia sugerir que uma ênfase instrucional no desenvolvimento da linguagem oral seria uma perda de tempo em relação à alfabetização. No entanto, a importância do vocabulário aumenta quando se leva em consideração a compreensão da leitura e a produção escrita em oposição apenas ao reconhecimento das palavras. Portanto, uma atenção precoce e continuada ao desenvolvimento do vocabulário pode não ser necessariamente essencial à decodificação da leitura, mas é fundamental para sustentar o posterior desenvolvimento da linguagem escrita.

Perfetti (1997), todavia, sugere que desde as fases iniciais de alfabetização há uma influência do desenvolvimento lexical na escrita. O autor ressalta que escrever qualquer palavra, mesmo as de baixa freqüência e as pseudopalavras, implica em uma busca no léxico. Encontrar uma representação lexical invoca um processo que é tanto ortográfico como fonológico, porque ambas as informações são intrínsecas da representação da palavra. A falha em se encontrar uma representação lexical dispara um processo de conversão de fonemas em grafemas, provavelmente consultando as entradas no léxico que compartilham os fonemas com aquela palavra não familiar ou pseudopalavra.

Similarmente, Romonath (2007), que avaliou 42 crianças com distúrbio específico de linguagem e 56 crianças normais, antes do ingresso na escola e ao final do primeiro ano letivo, relata que seus resultados apontaram diferenças significantes no vocabulário

entre os dois grupos, especialmente na tarefa de produção de palavras, assim como nos aspectos de consciência fonológica e os resultados de leitura e escrita. As análises estatísticas de regressão mostraram uma correlação entre vocabulário produtivo e consciência metafonológica para ambos os grupos. Porém, para as crianças normais, o nível de vocabulário foi preditivo de variância para ambos os processos, leitura e escrita. A autora reforçou, em sua comunicação pessoal, a importância de se estimular o vocabulário desde a pré-escola como forma de assegurar a aprendizagem da leitura e escrita.

De acordo com Troia (2006), o processamento fonológico se refere às operações cognitivas sobre a estrutura fonológica da linguagem para sua execução, especialmente àquelas associadas com o reconhecimento, compreensão, armazenamento, resgate e produção de códigos lingüísticos. As operações de processamento fonológico funcionam automaticamente, como a percepção da fala em tempo real, mas os falantes gradualmente desenvolvem tanto a capacidade de refletir sobre, como a manipular a informação fonológica. Essa capacidade metafonológica, a consciência fonológica, é crítica para a aprendizagem da linguagem escrita, porque a escrita alfabética codifica entradas lexicais ao nível do fonema. Em um sistema alfabético de escrita, os leitores em fase de alfabetização se apóiam basicamente na decodificação fonológica, convertendo as letras ou conjuntos de letras em sons para pronunciar a palavras (TORGESEN; WAGNER; RASHOTTE, 1997; TORGESEN et al., 2001). Um conhecimento suficiente sobre as correspondências letras-sons possibilita uma rápida e acurada associação grafema-fonema, mas para total domínio do sistema alfabético de escrita, os leitores precisam possuir consciência explícita de que a fala compreende sons discretos (LIBERMAN; SHANKWEILER, 1991).

Existe ampla evidência de que a consciência fonológica, avaliada antes do início da alfabetização, correlaciona-se estreitamente com o progresso posterior na aquisição da leitura e da escrita (BRADY; SHANKWEILER, 1991; GOSWAMI; BRYANT, 1990) e sabe-se que também é o melhor indicador da habilidade de escrever palavras ditadas (STAGE; WAGNER, 1992). Avaliando a escrita e a leitura de palavras regulares e irregulares de crianças de 3ª série, Waters, Bruck e Seidenberg (1985) concluíram que elas usam apoio da informação fonológica em ambas as tarefas, reforçando assim a importância do processamento fonológico. Além disso, os resultados de estudos de intervenção (BALL; BLACHMAN, 1988; BYRNE; FIELDING-BARNSLEY, 1993; LUNDBERG; FROST; PETERSON, 1988; TORGESEN; WAGNER; RASHOTE, 1997; CAPELLINI; PADULA; CIASCA, 2004) comprovaram que, por meio da estimulação, as capacidades metafonológicas podem ser desenvolvidas e assim garantir o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

Além do conhecimento grafo-fonêmico e da consciência fonológica, a memória operacional e o acesso lexical também desempenham um papel primordial no desenvolvimento proficiente da leitura e da escrita. Ao ler e escrever uma palavra, a criança resgata suas informações ortográficas e fonológicas do léxico e as mantém na memória operacional até que ela tenha feito associação de seus constituintes sonoros com os respectivos grafemas (GATHERCOLE; BADDELEY, 1993; WAGNER et al., 1993; SWANK, 1994). O acesso lexical e a memória operacional predizem uma variância adicional na aprendizagem da linguagem escrita, além da predita pela consciência fonológica e pelo conhecimento grafo-fonêmico (WOLF; BOWERS; 1999; MANIS; DOI; BHADHA, 2000).

Segundo Troia (2006), não há dúvida de que a informação armazenada na memória de longo prazo é fonologicamente codificada para um resgate rápido e eficaz. Independentemente do tipo de tarefa de nomeação utilizada, o autor relata um efeito de idade e frequência de palavra em relação ao acesso lexical. Esses achados, muito provavelmente, refletem uma progressiva reestruturação do léxico assim que mais e mais palavras que compartilham propriedades fonológicas similares são aprendidas (METSALA; WALLEY, 1998), de modo que, há um aumento da pressão para implementar representações fonológicas cada vez mais detalhadas e bem definidas dessas palavras para criar um sistema de armazenamento e acesso eficiente.

Palavras que compartilham segmentos similares são armazenadas juntas em grupos ou em vizinhos lexicais que variam em densidade (produto do número de palavras com sons similares), no grau de similaridade e na frequência. Quando uma palavra é resgatada da memória de longo prazo, sua vizinhança lexical inteira é ativada. Assim, as palavras com vizinhança esparsa têm menos palavras semelhantes competindo e conseqüentemente são acessadas mais precisa e rapidamente. Por outro lado, palavras com vizinhança densa têm maior número de palavras fonologicamente semelhantes competindo, por isso são resgatadas mais lentamente e de modo menos preciso (TROIA, 2006).

As palavras de alta frequência localizadas nos dois tipos de vizinhança (por exemplo, *bola* é uma palavra de alta frequência com uma vizinhança densa, pois também temos *cola*, *mola*, *rola*, *sola*, *embola*, *rebola*, entre outras, enquanto que *lápiz*, também de alta frequência, tem uma vizinhança esparsa pois compartilha segmentos fonológicos com poucas palavras como *lápide* e *lúpus*) têm maior probabilidade de ser representadas de modo segmentado do que as palavras de baixa frequência. Portanto

o acesso lexical dessas palavras de alta freqüência é esperado que seja mais eficaz (TROIA, 2006).

Comprovando esse fato, Metsala (1997a), em seu estudo, no qual os sujeitos deveriam identificar palavras a partir de pequenas partes de palavras faladas, relatou que crianças entre sete e nove anos necessitaram de mais informações acústicas para reconhecer palavras de vizinhança esparsa, mas menos para identificar as de baixa freqüência de vizinhança densa e menos ainda para aquelas de alta freqüência de vizinhança densa. Para o autor, esses achados evidenciam que, vizinhanças lexicais densas são estruturadas de modo mais segmentado do que vizinhanças esparsas e que, palavras de alta freqüência são representadas em um grau mais segmentado do que as de baixa freqüência.

A reestruturação lexical, do mesmo modo, desempenha um papel importante no desenvolvimento da consciência fonológica. Metsala (1992) encontrou correlações significantes entre vocabulário e consciência fonológica, mesmo quando a variância atribuída à idade e repetição de pseudopalavras foi removida. As crianças com maior vocabulário tendem a realizar melhor as tarefas de consciência fonológica. E, além disso, as crianças desempenham melhor tarefas de consciência fonológica quando as palavras-estímulo são de vizinhança lexical densa do que de esparsa.

Segundo Troia et al. (1996), as crianças apresentam melhor desempenho em tarefas de consciência fonológica com palavras de alta freqüência, porque a estrutura fonológica dessas palavras, pelo processo de reestruturação lexical, já sofreu anteriormente diversas análises de seus segmentos para fins de armazenamento e acesso lexical.

O autor ressalta, ainda, que a reestruturação progressiva das palavras no léxico, em resposta à aquisição de um maior número de palavras fonologicamente semelhantes, explicaria como as crianças desenvolvem a sensibilidade para níveis mais profundos de estruturas fonológicas, o acesso lexical mais rápido e acurado e o uso eficiente da alça fonológica para codificar informações na memória operacional. Como a aprendizagem da linguagem escrita está estreitamente relacionada a essas três operações de processamento fonológico, a ruptura em qualquer uma delas poderia causar um impacto deletério na leitura e na escrita.

Share e Stanovich (1995) sugerem uma teoria que denominaram “*hipótese do auto-ensinamento*”, cuja noção básica se refere às funções de decodificação fonológica como mecanismos de auto-ensinamento que permitem que o aprendiz adquira as representações ortográficas necessárias para um reconhecimento visual rápido e acurado da palavra, além de uma ortografia, também, proficiente.

Para os mesmos autores, a capacidade de analisar palavras fonologicamente e associar palavras escritas com seus equivalentes falados desempenha um papel primordial no desenvolvimento do reconhecimento fluente da palavra. De modo que, cada vez que a criança consegue decodificar com sucesso uma palavra não familiar permite que ela adquira informações ortográficas específicas daquela palavra, e como um mecanismo de auto-ensinamento vai desenvolvendo, de modo independente, o conhecimento da ortografia das palavras e das convenções ortográficas de seu idioma. Os autores também apontam que é importante o papel desempenhado pela escrita no desenvolvimento da decodificação fonológica. A escrita proporciona um excelente meio para o desenvolvimento da compreensão básica entre os sons e a ortografia das palavras. A escrita força a criança a pensar sobre as correspondências som-letra, a

relação da linguagem escrita com a linguagem falada e sobre os padrões ortográficos, conseqüentemente, estabelecendo maior consciência fonêmica.

Até recentemente, a contribuição da nomeação rápida para a leitura e escrita tinha sido ignorada ou submetida ao processamento fonológico geral. Porém, Wolf, Bowers e Biddle (2000), em sua revisão conceitual sobre o tema, enfatizaram que as diferenças entre nomeação rápida e consciência fonológica repousam na complexa estrutura cognitiva da nomeação e também na importância do tempo entre e através de cada um de seus múltiplos subprocessos.

A nomeação rápida envolve a exigência de uma série de processos atencionais, perceptivos, conceituais, mnemônicos, lexicais e articulatórios. O modelo de processamento descrito pelas autoras, inicia-se com a ativação do processo atencional, que ativa o processamento visual nos dois hemisférios em diversos níveis. Assim, os componentes responsáveis pelas baixas freqüências espaciais provêm informações sobre a forma geral dos estímulos e são operados entre 60 e 80ms após a apresentação do estímulo. Os responsáveis pelas altas freqüências espaciais são mais lentos e operam entre 150 e 200ms, promovendo informações sobre detalhes mais refinados do estímulo. Isso permite a identificação e o reconhecimento que integram as informações do presente estímulo com as representações mentais conhecidas, cuja qualidade influenciará a velocidade do processamento. Alguns componentes adicionais que podem influenciar essa integração são os fatores afetivos e *inputs* de outras modalidades sensoriais. Os processos lexicais, incluindo acesso semântico, fonológico e resgate da memória de longo prazo, são integrados a essa informação cumulativa. Os comandos motores traduzem essa informação fonológica em um nome que é, então, articulado. O processo inteiro ocorre em 500ms (WOLF; BOWERS; BIDDLE, 2000).

Esse modelo exemplifica tanto a importância do acesso à codificação fonológica em nomeação como o fato de que o processamento fonológico representa somente um dos múltiplos subprocessos envolvidos na tarefa. E as autoras, ainda, realçam que, uma demanda extra de velocidade e seriação é adicionada a cada um desses componentes, tornando a nomeação rápida uma tarefa cognitiva diversa e única.

Além das diferenças estruturais e cognitivas descritas, outras evidências diferenciam a nomeação rápida do processamento fonológico. Entre elas, as autoras relatam que a correlação entre as medidas de consciência fonológica e nomeação rápida é modesta, e por vezes insignificante. Além de que, como descreveremos a seguir, os estudos apontam que ambas influenciam de modo diferente o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Contrariando estudos anteriores, Schatschneider et al. (2002) ao analisar o desempenho de quatro grupos de crianças de 1ª e 2ª séries: 1) crianças normais; 2) crianças apenas problemas de consciência fonológica; 3) crianças apenas com dificuldades de nomeação rápida e 4) crianças com duplo-déficit (BOWERS; WOLF, 1993), em tarefas de nomeação rápida, consciência fonológica, identificação de letras, eficiência e compreensão de leitura, encontraram uma correlação entre nomeação rápida e consciência fonológica. Os autores enfatizam que o fato de as crianças com problemas de consciência fonológica serem mais suscetíveis a apresentar escores baixos em nomeação rápida é uma indicação de que as dificuldades em leitura são relacionadas aos aspectos que a consciência fonológica e a nomeação rápida têm em comum, ou seja, o processamento fonológico. Assim, o déficit em nomeação rápida nas crianças com duplo-déficit poderia ser causado por um déficit no processamento fonológico e não por algum processo não-fonológico independente.

Bowers e Wolf (1993) e Doi e Manis (1996) sugerem que os processos subjacentes à habilidade de nomeação rápida teriam um papel importante no desenvolvimento de padrões ortográficos de leitura, refletindo um reconhecimento mais rápido das palavras. Por outro lado, crianças com nomeação rápida mais lenta, isolada ou em combinação com déficits fonológicos teriam desempenho menos acurado e mais lento em testes de reconhecimento de padrões de letras.

Manis, Seidenberg e Doi (1999) sugeriram que a relação entre medidas de nomeação rápida e medidas de codificação ortográfica poderia ser explicada pelo fato de que ambas envolvem a habilidade de aprender relações arbitrárias entre símbolo e nome.

Por outro lado, Snowling, Hulme e Clarke (2000) relataram que a única contribuição da nomeação rápida seria na leitura de palavras irregulares, mas não para a leitura de não-palavras.

McBride-Chang e Manis (1996) sugeriram que a consciência fonológica e a nomeação rápida poderiam estar relacionadas de modo diferente com as habilidades de leitura nos diversos grupos de leitores, ou seja, a nomeação rápida estaria relacionada com habilidades de leitura apenas em maus leitores, enquanto que a consciência fonológica estaria relacionada com habilidades de leitura tanto em maus como em bons leitores.

Similarmente, Torgensen et al. (1997) concluíram que a nomeação rápida poderia ter mais importância nas fases iniciais de aprendizagem da linguagem escrita do que nos estágios mais adiantados.

Apesar de muitos pesquisadores concordarem que a nomeação rápida e a linguagem escrita estão conectadas, exatamente como isso acontece permanece em

debate. Assim como a existência de uma relação especial entre a nomeação rápida, em oposição à consciência de fonemas, e a habilidade de codificação ortográfica não é uma comprovação unânime (OLSON; FORSBERG; WISE, 1994; TORGESEN et al., 1997).

De acordo com Olson, Forsberg e Wise (1994), a habilidade de nomeação rápida não se correlacionou de forma especial com as medidas utilizadas para avaliar o conhecimento da ortografia das palavras. De fato, essa habilidade correlacionou-se de forma igualmente modesta com as medidas que esses pesquisadores utilizaram para avaliar a habilidade de codificação ortográfica e a habilidade de codificação fonológica.

Investigando a correlação entre, por um lado, a nomeação seriada rápida e a consciência fonêmica e, por outro, diversas medidas de habilidades de leitura e escrita, Cardoso-Martins e Pennington (2001) mostraram uma conexão mais forte com a consciência fonêmica do que com a habilidade de nomeação seriada rápida. De acordo com os resultados encontrados, ressaltam que a habilidade de codificação fonológica é a base da capacidade de aprender a ortografia correta das palavras, até mesmo de palavras contendo correspondências letra-som irregulares. Sugerem, ainda, que os mecanismos subjacentes à contribuição da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura desempenham um papel relativamente modesto na aquisição da leitura e da escrita em um sistema alfabético de escrita.

No entanto, Sunseth e Bowers (2002), em seu estudo com crianças de 3ª série, abrangendo tanto ditado de palavras como tarefas de reconhecimento ortográfico, encontraram que as crianças que tinham nomeação mais lenta foram também mais lentas e menos precisas nas tarefas de reconhecimento ortográfico. Observaram, ainda, que crianças sem dificuldades em consciência fonológica, mas com lenta nomeação

apresentaram fluência de leitura e desempenho ortográfico piores do que aquelas sem nenhum déficit, isto é, com consciência fonológica e nomeação rápida normais.

Rosal (2002) pesquisou o desempenho de crianças normais cursando as três primeiras séries do Ensino Fundamental, de escola pública e particular, com idades entre 6:0 e 9:9, no teste LAC - *Lindamood Auditory Conceptualization Test* (1979, 2ªed.) e na prova de nomeação rápida de objetos adaptada do *Comprehensive Tests of Phonological Processing – CTOPP* (1999) em relação ao desempenho em tarefas de segmentação fonêmica e soletração de palavras e pseudopalavras. Encontrou uma correlação intermediária entre a Categoria II do teste LAC e as provas de segmentação fonêmica e soletração. O tempo de nomeação rápida de objetos apresentou uma correlação fraca e inversamente proporcional com as provas de segmentação de palavras e pseudopalavras, e com a Categoria II do LAC. Porém, apresentou uma correlação negativa intermediária com a soletração de palavras e pseudopalavras. A autora sugeriu, a partir desse último dado que, a relação entre o reconhecimento do estímulo visual e o acesso lexical facilite a associação grafema-fonema.

Plaza e Cohen (2003) investigaram a interação entre habilidades de processamento fonológico, consciência sintática, nomeação rápida de crianças de 1ª série com o seu desempenho em diversas tarefas de leitura e de escrita como: leitura de pseudopalavras, compreensão de leitura, ditado de pseudopalavras e de textos. Depois de diversas análises hierárquicas e de controle de variância da consciência sintática e da consciência fonológica, seus achados sugerem que a nomeação rápida está de fato relacionada com o desempenho da linguagem escrita, como o postulado pela teoria do duplo-déficit.

Simões (2006) comparou o desempenho de alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas (GPU) e particulares (GPA) em tarefas de nomeação rápida de cores, objetos, números e letras, com o desempenho de leitura e escrita de palavras e pseudopalavras. Um dos instrumentos utilizados pela autora para a verificação da nomeação rápida de objetos foi o mesmo descrito por Rosal (2002) e também utilizado por nós no presente trabalho. Demonstrou que, quanto maior o número de acertos na escrita de palavras e pseudopalavras, menor o tempo de nomeação rápida de objetos. Porém, essa correlação se mostrou entre fraca e moderada dependendo do grupo e série analisados. No entanto, encontrou correlações mais fortes entre a nomeação rápida de letras e a escrita de palavras e pseudopalavras. A autora concluiu que a nomeação rápida de itens alfanuméricos está mais relacionada com as habilidades de leitura e escrita do que a nomeação de cores e objetos.

Entretanto, não se deve analisar a ortografia apenas do ponto de vista da nomeação rápida e da consciência fonológica. Estudos recentes indicam que o domínio ortográfico depende de diversas fontes de conhecimento lingüístico que incluem: a consciência fonológica, a correspondência fonema-grafema, as regras de seqüências de letras aceitáveis e não-aceitáveis, as limitações de padrões de ortografia de acordo com a posição do som na palavra, ou seja, a ortotática, a semântica, a morfologia, assim como claras e concisas imagens ortográficas mentais (APEL; MASTERSON, 2001; WASOWICZ; APEL; MASTERSON, 2003).

Apel, Masterson e Niessen (2006) sugerem que para a avaliação da ortografia, a semântica se refere ao uso do conhecimento lexical para escrever corretamente. Exemplificam que a capacidade para compreender, armazenar de modo preciso e

resgatar a ortografia de palavras homófonas depende de uma apreciação adequada de seus significados. Ressaltam, ainda, que por meio da morfologia os indivíduos, quando escrevem, reconhecem e marcam a presença de um morfema adicional como o *s* de plural e a ortografia correta e consistente de um morfema independentemente da sua pronúncia (*pessoa* e *peçoal*). Compreendem, também, como as palavras podem ser modificadas quando um morfema é acrescentado a elas (*feliz* e *felicíssimo*) e as relações entre as raízes das palavras relacionadas com suas derivadas (*pedra* e *apedrejar*).

Os autores explicam que as imagens ortográficas mentais (IOMs) são as imagens de palavras, sílabas e morfemas que são armazenadas na memória com o decorrer do tempo por meio de repetidas tentativas de decodificação das palavras ou partes das palavras. O número de IOMs bem definidas aumenta na memória com a exposição repetida à linguagem escrita e com a melhora da capacidade de decodificação. Conseqüentemente, a ortografia se torna mais fluente e automática. Apesar de os outros componentes da ortografia, descritos anteriormente, contribuírem para a escrita correta, algumas vezes eles são insuficientes, sendo necessário se apoiar nas IOMs para a escrita correta de uma determinada palavra.

Atualmente, a teoria de aquisição e desenvolvimento da ortografia mais aceita é a de repertório, em oposição à de estágios. Essa teoria preconiza que as crianças, desde o início da aprendizagem, utilizam-se de diversas estratégias para escrever ortograficamente, baseadas nesses conhecimentos descritos, variando apenas o grau do uso de cada um deles no decorrer da escolaridade até a idade adulta (TREIMAN; CASSAR, 1996; REECE; TREIMAN, 2001, APEL, MASTERSON; NIESSEN, 2006).

Os componentes lingüísticos que subjazem à aprendizagem da ortografia também subjazem à aprendizagem da leitura (EHRI, 2000), portanto o desenvolvimento dessas duas capacidades lingüísticas segue um curso similar de aquisição. Assim, o desenvolvimento de uma leva ao desenvolvimento da outra. Apel e Masterson (2001) comprovaram esse fato em seu estudo de intervenção em ortografia. Os autores relataram melhora significativa na decodificação da leitura como resultado de uma instrução dirigida em ortografia, estimulando todos com os conhecimentos lingüísticos descritos anteriormente.

Segundo Hooper et al. (2002), atualmente existe um esforço para aumentar o conhecimento científico sobre o processo de escrita, tanto em relação ao seu desenvolvimento como à compreensão dos fatores envolvidos nesse processo.

Geralmente, os modelos de elaboração escrita são conceitualizados como um processo de solução de problemas por meio do qual os escritores tentam produzir uma linguagem visível, legível e compreensível, que reflita seu conhecimento declarativo.

Para representar e transmitir seus pensamentos e idéias por meio da linguagem, o escritor emprega quatro processos de escrita: planejamento, organização, geração e revisão. Esses quatro processos são dirigidos pelas funções executivas e auto-reguladoras, e ainda, são sustentados e delimitados pelas variáveis das fundações da escrita, que por sua vez são conceitualizadas dentro de quatro domínios funcionais: cognitivo-lingüístico, sócio-retórico, produção do texto e crenças e atitudes (SINGER E BASHIR, 2006). Os autores enfatizam que, se qualquer um desses domínios estiver mal desenvolvido, a integridade de todo o processo de redação estará comprometida.

Hooper et al. (2002) ressaltam que, em geral, os bons escritores são movidos pelos objetivos que traçam para sua produção escrita e tendem a se mover de um

modo recursivo entre todas as fases do processo de escrita. Apresentam uma fina orquestração entre a compreensão e a definição dos objetivos do trabalho de escrita, seu conhecimento prévio sobre o tópico e o conhecimento de quem serão seus leitores. Usando uma série de recursos de coesão, geram mais texto de forma que suas idéias fluem suavemente, atendo-se mais à comunicação do significado do que aos detalhes da forma, como ortografia e gramática, e, ainda, fazendo revisões substanciais para aumentar a clareza do significado.

Por outro lado, os maus escritores demonstram déficits nas suas estratégias durante todas as fases de produção do texto escrito, produzindo textos mais curtos e menos interessantes, mal organizados tanto no nível da sentença como no parágrafo. Além do que, têm dificuldade em fazer revisão de ortografia, pontuação, gramática ou do significado que gostariam de transmitir.

Com o objetivo de melhor compreender a influência das funções executivas no processo de escrita, Hooper et al. (2002) analisaram o desempenho de 55 alunos com e sem problemas de expressão escrita cursando 4ª e 5ª séries do ensino elementar em tarefas que avaliaram o vocabulário, a decodificação da leitura, a produção de uma narrativa e as funções executivas compreendendo quatro domínios: 1) Iniciação, que inclui organização, planejamento, estratégia, fluência, eficiência e memória operacional; 2) Sustentação, que envolve atenção dirigida e comportamentos de regulação da atenção; 3) Inibição, que se relaciona às funções nas quais a pessoa é capaz de conter respostas inapropriadas ou talvez, esperar um pouco mais de tempo para responder e 4) Ajuste a mudanças, que envolve a eficiência na resolução de problemas, flexibilidade cognitiva e auto-monitoramento. Os autores atestaram que as funções de iniciação, ajuste a mudanças e sustentação diferenciaram os bons dos maus escritores de modo

significante, reforçando a influência de organização verbal e da memória operacional no processo de escrita. Contudo, as regressões múltiplas não indicaram uma contribuição única das funções executivas para a variância da escrita além da variância contribuída pela decodificação da leitura. Segundo os autores, esses achados sugerem que, nesta faixa etária, outras variáveis podem ser tão importantes quanto, senão mais, do que as funções executivas para a produção escrita.

Em uma visão neuropsicológica da aprendizagem e desenvolvimento da escrita, Berninger e Richards (2002) relatam que a cognição, a linguagem e as funções executivas desempenham os papéis principais na construção do sistema funcional da escrita. Essa construção ocorre a partir de estruturas e vias que participam de sistemas funcionais cerebrais previamente adquiridos, porque o sistema nervoso central tem o potencial para uma organização flexível, na qual as mesmas estruturas podem participar em mais de uma função.

De acordo com os autores, os mais importantes sistemas funcionais pré-existent, que são recrutados na aprendizagem da escrita são o sensorial, o motor, o da linguagem oral, a memória e a atenção, que paulatinamente passam a trabalhar juntos de modo cooperativo para desempenhar essa nova função.

Os processadores corticais terciários são menos controlados pelos estímulos externos do que os processadores corticais primários relacionados com as funções sensório-motoras. Os sistemas sensoriais e motores são necessários, mas não suficientes, para a aprendizagem da linguagem escrita, pois é a ativação do córtex de associação que possibilita o desenvolvimento do pensamento abstrato, fundamental para a realização de funções cognitivas superiores.

Dessa forma, a aprendizagem da escrita depende de diversas áreas corticais de associação, que se dedicam a processar, não apenas as informações sensoriais, mas também, aquelas informações que recebem durante a realização de tarefas mentais superiores (BERNINGER; RICHARDS, 2002)

Um componente importante do sistema de escrita é a geração de idéias. Toda composição escrita é um ato criativo, porque gera o que anteriormente não existia. As idéias, provavelmente, estão armazenadas na memória implícita até que nós as experienciemos conscientemente, à medida que elas entram em nossa memória explícita. Embora alguns indivíduos pareçam mais criativos do que outros, não se sabe onde e como as idéias são delineadas no cérebro. Ademais, sem linguagem as idéias não poderiam ser expressas ou comunicadas aos outros (BERNINGER; RICHARDS, 2002).

Os autores confirmam os achados de Hooper et al. (2002), ao relatarem que os componentes do sistema de escrita emergem em diferentes fases do desenvolvimento. A geração de texto emerge antes do planejamento e da revisão. A geração de texto repousa nas habilidades grafomotoras e nas capacidades lingüísticas, que são servidas por regiões cerebrais mielinizadas durante a primeira infância, enquanto que o planejamento e a revisão são funções executivas servidas por regiões cerebrais (principalmente o lobo frontal), que estarão completamente mielinizadas somente na adolescência.

Para a maioria das crianças, a letra manuscrita se torna automática no final das séries iniciais, mas não a ortografia. Nas séries subseqüentes, o traçado das letras e a ortografia se tornam cada vez mais automáticas, sendo resgatadas diretamente da memória. Conseqüentemente, libera a limitada capacidade da memória operacional

para o planejamento e auto-regulação no processo de escrita. Como resultado, a memória operacional começa a fazer conexões com os processos executivos específicos do sistema de escrita. Porém, ainda de modo limitado, pois o processo de revisão emerge antes do planejamento e não em todos os níveis de linguagem. Podendo-se observar diferenças individuais em relação ao desenvolvimento das funções executivas, que sustentam as estratégias de adaptação do texto ao provável leitor. Há, também, um incremento nas conexões entre a leitura e a escrita, visto que cada vez mais as crianças são solicitadas a escrever sobre o que leram ou a ler suas próprias produções com o propósito de revisá-las. Somente na adolescência haverá um aumento da conectividade entre a memória operacional e todos os componentes cognitivos do sistema de escrita, assim como a revisão emerge em todos os níveis de linguagem, tornando a produção escrita próxima da do adulto escritor proficiente (BERNINGER; RICHARDS, 2002).

Berninger e Richards (2002), no entanto, destacam que, de uma perspectiva neuropsicológica de desenvolvimento, todos os componentes do sistema da escrita devem ser ensinados e praticados durante todas as fases de aprendizagem, mesmo antes que seja esperado que os alunos dominem cada um deles ou que se aproximem dos níveis de competência escrita do adulto.

Não encontramos na literatura compulsada, estudos como este, a que nos propusemos realizar, relacionando desempenho em provas de vocabulário expressivo, consciência fonológica e nomeação rápida com a elaboração de narrativa de alunos normais de 3ª série do Ensino Fundamental.

A partir do exposto pela literatura, as hipóteses de pesquisa testadas para responder aos objetivos propostos na Introdução Geral desta pesquisa foram:

Hipótese 1. O desempenho nas provas de vocabulário, de consciência fonológica e nomeação rápida serão preditivos do desempenho no ditado de palavras de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental.

Hipótese 2. O nível de vocabulário será preditivo da qualidade de produção de narrativa de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental.

Hipótese 3. A qualidade da produção de narrativas de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental dependerá de capacidades que vão além da nomeação rápida e da consciência fonológica.

1. CASUÍSTICA

Essa pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética para Análise de projetos de Pesquisa – CAPPesq – da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, protocolo N^o 410/04 (Anexo D).

Participaram desta pesquisa 82 crianças cursando a 3^a série do Ensino Fundamental, 41 delas estudantes de escola municipal e as 41 restantes em escolas particulares de Alphaville e Aldeia da Serra, na região Oeste da Grande São Paulo, com idades entre 9,0 e 10,2 anos, sem distúrbio fonológico, sem queixa de distúrbio de linguagem e/ou de aprendizagem, que foram selecionados entre os que preenchiam os rigores de seleção da amostra descritos a seguir.

Para selecionar os sujeitos que participaram desta pesquisa foram utilizados: 1) um questionário destinado aos pais ou responsáveis pelos alunos, investigando a existência de histórico de distúrbios fonológico e/ou tratamento fonoaudiológico prévio, além de queixa de distúrbio de linguagem (Anexo A); 2) um termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa, que foi preenchido e assinado pelos responsáveis pelo aluno (Anexo B); e 3) foi aplicada a prova de nomeação na Área de Fonologia do Teste de Linguagem ABFW (WERTZNER, 2000), que foi gravada e posteriormente transcrita para a folha de registro específica (Anexo C).

Foram enviados 300 formulários de consentimento livre e esclarecido, juntamente com o questionário de investigação sobre a existência de histórico de distúrbios fonológicos e/ou tratamento fonoaudiológico prévios, aos pais de 150 alunos da escola municipal e 150 das escolas particulares, indicados por suas respectivas professoras,

que não apresentassem dificuldades de aprendizagem e que não estivessem sob tratamento fonoaudiológico, psicológico ou psicopedagógico.

Os pais de 42 alunos da escola municipal e 46 das escolas particulares concordaram que seus filhos participassem da pesquisa e responderam ao questionário inicial. Seis alunos, no entanto, foram excluídos da casuística. Os pais de dois deles, um da Escola Municipal (EM) e outro da Escola Particular (EP), relataram no questionário inicial que ainda apresentavam distúrbio fonológico. Outros três, todos da EP, apresentavam histórico de distúrbio fonológico e tratamento fonoaudiológico prévio. E por fim, uma aluna da EP era bilíngüe, filha de mãe argentina e pai brasileiro.

Apesar de sabermos que o desempenho em provas de linguagem oral e escrita em geral sofre influência de fatores sócio-econômico-culturais e da qualidade de ensino, optamos por considerar os sujeitos de nossa casuística selecionados entre alunos de escolas particulares e públicas como um grupo único por escolaridade. Esta decisão foi tomada no sentido de buscar e compreender as semelhanças entre os sujeitos e não as suas diferenças, já amplamente atestadas em diversas pesquisas.

2. MATERIAL

Para registrar a coleta dos dados utilizamos: 1) filmadora Sony HandyCam V8 e 2) fitas de vídeo. O levantamento dos dados foi realizado em televisor Phillips 32". A aplicação das provas foi filmada para agilizar o processo da coleta, assim como para solucionar dúvidas durante o processo de levantamento e análise dos dados.

A coleta dos dados dessa pesquisa foi realizada por meio das seguintes provas:

2.1. Vocabulário:

Prova de Verificação do Vocabulário do Teste ABFW (BEFI-LOPES, 2000), que consta de 118 figuras, divididas em nove campos conceituais, sendo que cada campo é composto por um diferente número de figuras – vestuário (10 figuras), animais (15 figuras), alimentos (15 figuras), meios de transporte (11 figuras), móveis e utensílios (24 figuras), profissões (10 figuras), locais (12 figuras), formas e cores (10 figuras) e brinquedos e instrumentos musicais (11 figuras). A transcrição das respostas dadas pelos sujeitos foi registrada no Protocolo de Registro de Resposta do ABFW (Anexo E).

2.2. Consciência Fonológica

LAC - *Lindamood Auditory Conceptualization Test* (LINDAMOOD E LINDAMOOD, 1979, 2ª ed.), de acordo com a adaptação para o português proposta por Rosal (2002), que consiste de 3 partes denominadas: 1) **Categoria I-A** que avalia identificação e discriminação de seqüências de até 3 fonemas isolados; 2) **Categoria I-B** que avalia identificação e discriminação de seqüências de 3 fonemas isolados, nas quais sempre um dos fonemas é repetido e 3) **Categoria II** que avalia competências metalingüísticas mais complexas envolvendo a identificação e manipulação, tais como exclusão, segmentação, adição e inversão de fonemas em não-palavras. Para a representação dos sons utilizamos quadrados coloridos de EVA, medindo 3cm de lado (Anexo F).

2.3. Nomeação Rápida de Objetos

A prova de Nomeação Rápida de Objetos é um subteste do *Comprehensive Test Of Phonological Processing* – CTOPP (WAGNER; TORGESEN; RASHOTTE, 1999) traduzido e adaptado para o português (ROSAL, 2002), para o qual foram necessários

o livro de figuras dos objetos a serem nomeados e um cronômetro, marca Kadio – KD-1069, para medida do tempo de execução da atividade. Esse subteste é composto de duas folhas de teste, nas quais seis figuras (barco, estrela, lápis, cadeira, peixe e chave) repetem-se aleatoriamente, distribuídas em 4 linhas e 9 colunas. O subteste tem duas partes – A e B – com 36 figuras cada uma, totalizando 72 estímulos, que devem ser aplicados em seqüência, sem interrupções na aplicação (Anexo G).

2.4. Ditado de Palavras:

O Ditado de Palavras consistiu de 10 palavras de alta freqüência e 10 de baixa freqüência selecionadas aleatoriamente a partir do programa computadorizado “*Contagem de freqüência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º Grau*” (PINHEIRO, 1996) e 10 pseudopalavras. Estas últimas foram criadas a partir da mesma lista de onde foram retiradas as palavras de baixa freqüência, isto é, com as palavras de baixa freqüência seguintes às usadas na lista de baixa freqüência e que não foram utilizadas nessa lista, formamos outra lista e em seguida mudamos uma ou duas letras. Utilizamos esse método para evitar um alto grau de similaridade com palavras freqüentes.

A opção por utilizar no ditado diferentes categorias de estímulos deveu-se à necessidade de identificar diferentes estratégias de escritas. Pseudopalavras não estão presentes no léxico ortográfico e, portanto, avaliam diretamente codificação, ou seja, a relação fonema-grafema.

Cada lista de palavras continha 4 palavras de 4 letras, 3 de seis letras e 3 de oito letras, que foram registradas a lápis em folha de papel específica fornecida pela pesquisadora (Anexo I). As palavras de alta freqüência de ocorrência utilizadas foram:

isto, veja, hora, cada, também, adição, cidade, problema, operação e complete. As palavras de baixa frequência de ocorrência foram: *juba, cota, riem, cera, infame, abater, zurrar, descarga, amarrava e comprará.* As pseudopalavras foram: *guco, ceor, avem, oxal, dropel, golato, fercar, quesbeita, jonfisgo, e resvilar.*

2.5. Redação

A Redação foi elaborada a partir do estímulo visual de uma paisagem única colorida de motivo marinho. Optamos por utilizar como estímulo apenas uma figura para evitar que uma seqüência de figuras induzisse a elaboração de uma história numa determinada seqüência pré-estabelecida.

A figura utilizada neste estudo foi a mais votada por um júri de 16 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[®] (Anexo J). A criação da imagem seguiu os critérios estabelecidos por Hooper et al. (1994) sugerindo o uso de uma figura real, que contenha pelo menos dois personagens, um potencial protagonista e um potencial antagonista, mostrando uma cena ou evento inédito e interessante que propicie o surgimento de algum conflito entre o protagonista e o antagonista e que necessite uma seqüência de eventos determinados com o objetivo de resolver o conflito.

3. PROCEDIMENTOS

Antes do início da pesquisa, foram realizadas reuniões individuais com todos os coordenadores e/ou diretores das escolas, quando lhes foi apresentada uma carta

explicativa sobre os objetivos dessa pesquisa e de que modo ela seria realizada (Anexo H).

A bateria de testes que compõem o protocolo dessa pesquisa foi aplicada na própria escola no horário que o aluno a freqüentava. Para não prejudicar o aproveitamento escolar dos sujeitos, foram agendados com os professores e/ou coordenadores os horários mais adequados para a realização das provas, que ocorreram em duas sessões individuais com cada aluno e uma sessão em grupo. Todas as provas foram aplicadas no segundo semestre do ano letivo de 2004.

3.1. Primeira Sessão

Na primeira sessão individual com cada aluno foram aplicadas as seguintes provas:

3.1.1. Prova de Fonologia do Teste de Linguagem ABFW (WETZNER, 2000) para verificar a presença de transtorno fonológico que era um dos critérios de exclusão da casuística. Caso a criança não apresentasse alteração nessa prova, passava-se para a prova de Verificação do Vocabulário.

3.1.2. Prova de Verificação do Vocabulário do Teste de Linguagem ABFW (BEFI-LOPES, 2000).

Em ambas as provas a examinadora sentou-se à mesa, de frente para a criança, com as pranchas das figuras posicionadas na frente da criança. A filmadora foi posicionada sobre tripé, focalizando a criança.

A forma de aplicação da prova de Verificação do Vocabulário foi a mesma para todos os sujeitos, isto é, para os campos conceituais vestuário, animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios, e brinquedos e instrumentos musicais era realizada a pergunta “O que é isso?”, para o campo conceitual profissões “Quem é ele/ela?”, para locais “ Que lugar é esse?”, para formas e cores “Que forma é essa? Que cor é essa?”. Caso a criança não desse nenhuma resposta em 10 seg., a pesquisadora nomeava a figura e passava à figura seguinte. No final do campo conceitual em questão, retornava àquela figura. Se mesmo assim a criança não a nomeasse, era registrada como não-designação.

As gravações foram assistidas pela examinadora e as respostas dos sujeitos registradas em formulário específico (Anexo E) de acordo com os critérios propostos por Befi-Lopes (2000), isto é, designações por vocábulos usuais (DVU) que são as respostas corretas, as não designações (ND), que são as ausências de resposta ou “não sei”, assim como os processos de substituição (PS), que são outras formas de nomeação, que não o nome correto do vocábulo.

A classificação das respostas de cada sujeito foi baseada nas Classes de Processos de Designação e Substituição de Designações descrita por Befi-Lopes (2000, 2002).

3.2. Segunda Sessão

Na segunda sessão individual com cada aluno foram aplicadas as seguintes provas:

3.2.1. Lindamood Auditory Conceptualization Test – LAC (ROSAL, 2002)

3.2.2. Nomeação Rápida de Objetos – NRO (ROSAL, 2002)

A ordem de apresentação dessas duas provas foi determinada por sorteio, de modo que metade da casuística realizou primeiro o LAC e a outra, primeiro a NRO. Nessas duas provas a examinadora também se sentou à mesa de frente para a criança. A filmadora foi posicionada sobre tripé, mas agora focalizando a mesa para melhor registrar o desempenho das crianças nas tarefas dessas provas.

Os procedimentos para aplicação e análise dessas duas provas foram baseados no estudo de Rosal (2002) e se encontram nos Anexos F e G, respectivamente.

3.3. Terceira Sessão

A terceira sessão foi em grupo, quando foram aplicadas as seguintes provas:

3.3.1. Ditado de Palavras

3.3.2. Redação

Para a realização dessas duas provas, a examinadora forneceu para todos os sujeitos lápis preto HB-2 com borracha e apontador, que depois foram oferecidos como brinde aos participantes.

3.3.1. Ditado de Palavras

A examinadora forneceu protocolo de registro (Anexo I), contendo espaço para dados de identificação dos sujeitos e três colunas numeradas de 1 a 10, cada uma com espaço ao lado para as palavras serem escritas.

Primeiramente foram ditadas as palavras de alta freqüência de ocorrência, que foram escritas nos espaços da primeira coluna. Em seguida, as palavras de baixa freqüência de ocorrência na coluna do meio, e por último, as pseudopalavras na terceira coluna. Cada palavra foi ditada duas vezes.

As instruções para o ditado de palavras foram: “Nós vamos fazer um ditado de palavras. A folha que vocês receberam tem três colunas. Primeiro eu vou ditar as palavras da primeira coluna, depois as da segunda e por último, as da terceira coluna. Vou ditar cada palavra apenas duas vezes, por isso prestem bastante atenção. Antes de falar a palavra, vou dizer o número dela na coluna, ao lado do qual vocês devem escrevê-la. As palavras da terceira coluna não existem, são palavras inventadas, por isso são muito estranhas, mas vocês devem escrevê-las do jeito que acham que elas poderiam ser escritas. Está bem? Alguém tem alguma dúvida? Então vamos começar”.

A análise dos dados dessa prova foi feita pelo número e classificação de erros cometidos, segundo Zorzi (1998).

No ditado de Pseudopalavras não foram considerados erros do tipo **Representações Múltiplas e Apoio na Oralidade**, porque esperávamos que a criança se apoiasse justamente na oralidade para escrevê-las e que escolhesse qualquer

grafema possível para representá-las, de acordo com as regras fonotáticas do Português Brasileiro.

3.3.2. Redação

Após recolher os protocolos de registro dos ditados, a examinadora distribuía os protocolos de registro da redação (Anexo J), que consistiam de duas páginas, sendo que na primeira havia espaço para a identificação dos sujeitos, a figura estímulo para a elaboração da redação e a partir dela pautas até o final da segunda página.

As instruções para elaboração da redação foram: “Vamos fazer uma atividade para ver como vocês escrevem uma história. Olhem para a figura antes de escrever a história sobre ela. Antes de escrevê-la, tentem planejar sua história. Uma história bem escrita, geralmente, tem um começo, um meio e um fim. Tem também personagens que têm nomes e realizam algumas ações. Use parágrafos para ajudar a organizar sua história. Se vocês usarem pontuação e letra maiúscula de modo adequado, será mais fácil ler suas redações. Tentem escrever uma história o mais longa possível. Se vocês precisarem mais papel, podem me pedir. Vocês têm 20 minutos para escreverem suas histórias. Escrevam a melhor história que vocês puderem, está bem? Podem começar”.

Para a análise da redação desenvolvemos o Protocolo de Análise de Redação (Anexo L), baseados nos parâmetros propostos por Hammil e Larsen (1996) no *Test of Written Language 3rd Edition (TOWL-3)*, que consistiu de três categorias de análise: Convenções Contextuais, Linguagem Contextual e Elaboração da História.

A análise dos dados dessa prova foi feita de acordo com os critérios descritos no Método do Estudo II dessa pesquisa.

3.4. Análises Estatísticas

Primeiramente foram calculados coeficientes de correlação de Spearman (r) entre as provas de Vocabulário, Consciência Fonológica e Nomeação Rápida, depois entre as provas de Ditado e Redação; e por último entre as provas de Vocabulário, Consciência Fonológica e Nomeação Rápida e as provas de Ditado e Redação.

O coeficiente de correlação de Spearman varia entre -1 e 1. Valores positivos desse coeficiente indicam que os resultados dos dois testes são diretamente proporcionais, enquanto que valores negativos indicam uma relação inversa entre eles. Valores próximos de zero indicam ausência de correlação entre os resultados dos testes.

O nível de significância utilizado para as análises inferenciais foi de $p=0,05$.

RESULTADOS

De acordo com as hipóteses de pesquisa testadas, as respostas das provas de Vocabulário, LAC e NRO foram correlacionadas entre si e entre os resultados das provas de ditado e redação e os resultados obtidos são apresentados a seguir.

Tabela 1 - Coeficientes de correlação de Spearman (r) entre as provas de Vocabulário, LAC e Nomeação Rápida de Objetos e p-valores do teste de significância dos coeficientes

		Nomeação Erros	Nomeação Tempo	LAC Categ IA	LAC Categ IB	LAC Categ II	LAC Total	DVU	ND	PS
Nomeação Erros	r	1,000								
	p	,								
Nomeação Tempo	r	,415*	1,000							
	p	,000	,							
LAC Categ IA	r	-,099	-,184	1,000						
	p	,377	,098	,						
LAC Categ IB	r	-,135	-,235*	,305*	1,000					
	p	,227	,034	,005	,					
LAC Categ II	r	,048	-,142	,194	,215	1,000				
	p	,670	,204	,081	,052	,				
LAC Total	r	,006	-,199	,339*	,484*	,930*	1,000			
	p	,954	,073	,002	,000	,000	,			
DVU	r	-,226*	-,245*	,048	-,016	,384*	,318*	1,000		
	p	,041	,027	,669	,887	,000	,004	,		
ND	r	,151	,064	-,217*	-,245*	,009	-,127	-,209	1,000	
	p	,177	,570	,050	,027	,939	,256	,059	,	
PS	r	,219*	,248*	-,025	,058	-,391*	-,305*	-,991*	,104	1,000
	p	,048	,025	,824	,606	,000	,005	,000	,352	,

Legenda:

Nomeação Erros – número de erros na prova de Nomeação Rápida de Objetos

Nomeação Tempo – tempo de execução da prova de Nomeação Rápida de Objetos

LAC Categ IA – *Lindamood Auditory Conceptualization Test* Categoria I A

LAC Categ IB - *Lindamood Auditory Conceptualization Test* Categoria I B
LAC Categ II - *Lindamood Auditory Conceptualization Test* Categoria II
LAC Total – Score Convertido Total do LAC
DVU – Designação de Vocábulo Usual
ND – Não Designação
PS – Processo de Substituição

Pela Tabela 1 podemos verificar que:

Quanto maior o tempo despendido para a realização da prova de Nomeação Rápida de Objetos (NRO) maior o número de erros, sendo a correlação significativa ($r=,415$; $p=,000$).

Quanto maior o tempo da NRO menor o escore convertido na Categoria I-B ($r=-,235$; $p=,034$) do LAC, sendo a correlação estatisticamente significativa.

Quanto maior o escore convertido na Categoria I-A maior o escore convertido na Categoria I-B ($r=,305$; $p=,005$), correlação estatisticamente significativa.

Quanto maior o escore convertido total do LAC maiores os escores nas Categorias I-A ($r=,339$; $p=,002$), I-B ($r=,484$; $p=,000$) e II ($r=,930$; $p=,000$) do LAC, sendo as correlações estatisticamente significantes.

Quanto menor o número de DVU maior o número de erros ($r=-,226$; $p=,041$) na NRO, correlação estatisticamente significativa.

Quanto menor o número de DVU maior o tempo gasto na prova de NRO, correlação estatisticamente significativa ($r=-,245$; $p=,027$).

Quanto maior o número de DVU maiores os escores convertidos da Categoria II ($r=,384$; $p=,000$) e do escore convertido total do LAC ($r=,318$; $p=,004$), sendo que as correlações foram estatisticamente significantes.

Quanto maior o número de ND menores os escores convertido nas Categorias I-A ($r=-,217$; $p=,050$) e I-B ($r=-,245$; $p=,027$) do LAC, sendo as correlações estatisticamente significantes.

Quanto maior o número de PS maior o número de erros ($r=,219$; $p=,048$) e de tempo ($r=,248$; $p=,025$) na NRO, correlações estatisticamente significantes.

Quanto maior o número de PS, menor o escore convertido na Categoria II ($r=-,391$; $p=,000$) e total do LAC ($r=-,305$; $p=,005$), sendo que as correlações foram estatisticamente significantes.

Finalmente, quanto maior o número de PS menor o de DVU ($r=-,991$; $p=,000$), correlação estatisticamente significativa.

Tabela 2 - Coeficientes de correlação de Spearman (r) entre as provas de ditado e redação e p-valores do teste de significância dos coeficientes

		PAF	PBF	PP	Total Erros	Convenção Contextual	Linguagem Contextual	Elaboração Histórias
PAF	r	1,000						
	p	,						
PBF	r	,532*	1,000					
	p	,000	,					
PP	r	,446*	,548*	1,000				
	p	,000	,000	,				
Total Erros	r	,741*	,881*	,785*	1,000			
	p	,000	,000	,000	,			
Convenção Contextual	r	-,563*	-,408*	-,237*	-,479*	1,000		
	p	,000	,000	,032	,000	,		
Linguagem Contextual	r	-,468*	-,489*	-,332*	-,503*	,604*	1,000	
	p	,000	,000	,002	,000	,000	,	
Elaboração Histórias	r	-,311*	-,371*	-,250*	-,371*	,434*	,766*	1,000
	p	,004	,001	,023	,001	,000	,000	

Legenda:

PAF – Palavras de Alta Frequência

PBF – Palavras de Baixa Frequência

PP – Pseudopalavras

Total Erros – Número total de erros no ditado

Na Tabela 2 podemos observar que:

Quanto maior o número de erros no ditado de PAF maior também o número de erros no ditado de PBF, sendo a correlação estatisticamente significativa ($r=,532$; $p=,000$).

Quanto maior o número de erros no ditado de PP, maior o número de erros também no ditado de PAF ($r=,446$; $p=,000$) e de PBF ($r=,548$; $p=,000$), sendo essas correlações estatisticamente significantes.

Quanto maior o número Total de Erros no ditado, maior o número de erros nas PAF ($r=,741$; $p=,000$), PBF ($r=,881$; $p=,000$) e PP ($r=,785$; $p=,000$), correlações estatisticamente significantes.

Quanto maior a pontuação na categoria Convenção Contextual da redação, menor o número erros no ditado em todos os tipos de palavras: PAF ($r=-,563$; $p=,000$), PBF ($r=-,408$; $p=,000$), PP ($r=-,237$; $p=,032$) e Total de Erros ($r=-,479$; $p=,000$), sendo essas correlações estatisticamente significantes.

Quanto maior a pontuação na categoria de Linguagem Contextual da redação, menor o número erros no ditado em todos os tipos de palavras, correlações estatisticamente significantes para PAF ($r=-,468$; $p=,000$), PBF ($r=-,489$; $p=,000$), PP ($r=-,332$; $p=,002$) e Total de Erros no ditado ($r=-,503$; $p=,000$).

Quanto maior a pontuação na categoria Linguagem Contextual da redação, maior a pontuação na categoria Convenção Contextual, correlação estatisticamente significativa ($r=,604$; $p=,000$).

Quanto maior a pontuação na categoria Elaboração da História da redação, menor o número de erros no ditado em todos os tipos de palavras: PAF ($r=-,311$; $p=,004$), PBF ($r=-,371$; $p=,001$), PP ($r=-,250$; $p=,023$) assim como no Total de Erros ($r=-,371$; $p=,001$), sendo essas correlações estatisticamente significantes.

Por fim, quanto maior a pontuação na categoria Elaboração da História, maior também nas categorias Convenção Contextual ($r=,434$; $p=,000$) e Linguagem Contextual ($r=,766$; $p=,000$) da redação, correlações estatisticamente significantes.

Tabela 3 - Coeficientes de correlação de Spearman (r) entre as provas de Vocabulário, LAC, NRO e Ditado/Redação e e p -valores do teste de significância dos coeficientes

		PAF	PBF	PP	Total Erros	Convenção Contextual	Linguagem Contextual	Elaboração Histórias
Nomeação Erros	r	,240*	,277*	,144	,278*	-,106	-,257*	-,089
	p	,030	,012	,197	,012	,341	,020	,426
Nomeação Tempo	r	,412*	,351*	,229*	,362*	-,304*	-,408*	-,184
	p	,000	,001	,039	,001	,005	,000	,098
LAC Categ IA	r	-,054	-,207	-,264*	-,197	-,043	,083	,012
	p	,633	,062	,016	,077	,704	,460	,917
LAC Categ IB	r	-,061	-,073	-,186	-,127	,015	,115	,073
	p	,584	,515	,093	,255	,891	,303	,514
LAC Categ II	r	-,199	-,374*	-,188	-,308*	,194	,238*	,050
	p	,073	,001	,092	,005	,080	,032	,657
LAC Total	r	-,251*	-,406*	-,242*	-,367*	,236*	,338*	,212
	p	,023	,000	,028	,001	,033	,002	,056
DVU	r	-,413*	-,331*	-,293*	-,410*	,318*	,440*	,321*
	p	,000	,002	,008	,000	,004	,000	,003
ND	r	,041	,046	,060	,057	,092	-,183	-,271*
	p	,717	,679	,595	,610	,409	,101	,014
PS	r	,434*	,339*	,297*	,422*	-,345*	-,439*	-,312*
	p	,000	,002	,007	,000	,002	,000	,004

Legenda:

Nomeação Erros – número de erros na prova de Nomeação Rápida de Objetos

Nomeação Tempo – tempo de execução da prova de Nomeação Rápida de Objetos

LAC Categ IA – *Lindamood Auditory Conceptualization Test* Categoria I A

LAC Categ IB - *Lindamood Auditory Conceptualization Test* Categoria I B

LAC Categ II - *Lindamood Auditory Conceptualization Test* Categoria II

LAC Total – Score Convertido Total do LAC
DVU – Designação de Vocábulo Usual
ND – Não Designação
PS – Processo de Substituição
PAF – Palavras de Alta Frequência
PBF – Palavras de Baixa Frequência
PP – Pseudopalavras
Total de Erros – Número total de erros no ditado

A Tabela 3 nos aponta que:

Quanto maior o número de erros na NRO, maior o número de erros de PAF ($r=,240$; $p=,030$), PBF ($r=,277$; $p=,012$), e Total de erros no ditado ($r=,278$; $p=,012$), correlações estatisticamente significantes.

Quanto maior o número de erros na NRO, menor a pontuação na categoria Linguagem Contextual da redação, correlação estatisticamente significativa ($r=-,257$; $p=,020$).

Quanto maior o tempo na NRO, maior o número de erros no ditado em geral e em todos os tipos de palavras, correlações estatisticamente significantes para PAF ($r=,412$; $p=,000$), PBF ($r=,351$; $p=,001$), PP ($r=,229$; $p=,039$) e Total de erros no ditado ($r=,362$; $p=,001$).

Quanto maior o tempo na NRO, menor a pontuação nas categorias Convenção Contextual ($r=,304$; $p=,005$) e Linguagem Contextual ($r=,408$; $p=,000$) da redação, senda essas correlações estatisticamente significantes.

Quanto maior o escore convertido na Categoria I-A do LAC menor o número de erros no ditado de pseudopalavras correlação estatisticamente significativa ($r=-,264$; $p=,016$).

A Categoria I-B do LAC não apresentou correlação estatisticamente significativa com nenhuma das provas de escrita.

Quanto maior o escore convertido na Categoria II do LAC, menor o número de erros nas PBF ($r=-,374$; $p=,001$) e no Total de erros ($r=-,308$; $p=,005$) no ditado, correlações estatisticamente significantes.

Quanto maior o escore convertido na Categoria II do LAC, maior a pontuação na categoria Linguagem Contextual ($r=,238$; $p=,032$), sendo essa correlação estatisticamente significativa.

Quanto maior o escore convertido total do LAC, menor o número de erros no ditado de PAF ($r=-,251$; $p=,023$), PBF ($r=-,406$; $p=,000$), PP ($r=-,242$; $p=,028$) e Total de erros ($r=-,367$; $p=,001$), correlações estatisticamente significantes.

E ainda, quanto maior o escore convertido total do LAC, maior a pontuação nas categorias Convenção Contextual ($r=,236$; $p=,033$) e Linguagem Contextual ($r=,338$; $p=,002$) da redação, correlações estatisticamente significantes. Porém, o escore convertido total do LAC não apresentou correlação significativa com a categoria Elaboração da História.

Quanto maior o número de DVU, menor o número de erros no ditado de PAF ($r=-,413$; $p=,000$), PBF ($r=-,331$; $p=0,002$), PP ($r=-,293$; $p=,008$), e Total de erros ($r=-,410$; $p=,000$), sendo essas correlações estatisticamente significantes.

Também, quanto maior o número de DVU, maior a pontuação nas categorias Convenção Contextual ($r=,318$; $p=,004$), Linguagem Contextual ($r=,440$; $p=,000$) e Elaboração da História ($r=,321$; $p=,003$) da redação, sendo que estas correlações foram estatisticamente significantes.

Quanto maior o número de ND, menor a pontuação na categoria Elaboração História da redação, correlação estatisticamente significativa ($r=-,271$; $p=,014$).

Quanto maior o número de PS, maior o número de erros no ditado de PAF ($r=,434$; $p=,000$), de PBF ($r=,339$; $p=,002$), PP ($r=,297$; $p=,007$) e Total de erros ($r=,422$; $p=,000$), correlações estatisticamente significantes.

Quanto maior o número de PS, menor a pontuação nas categorias Convenção Contextual ($r=-,345$; $p=,002$), Linguagem Contextual ($r=-,439$; $p=,000$) e Elaboração da História ($r=-,312$; $p=,004$) da redação, sendo essas correlações estatisticamente significantes.

DISCUSSÃO

Hipótese 1. O desempenho nas provas de vocabulário, de consciência fonológica e nomeação rápida serão preditivos do desempenho no ditado de palavras e pseudopalavras de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental. **Confirmada.**

Em relação ao vocabulário, nossos resultados indicaram que quanto maior o número de Designação de Vocábulo Usual (DVU), menor o número de erros no ditado de Palavras de Alta Frequência (PAF) ($r=-,413$; $p=,000$), Palavras de Baixa Frequência (PBF) ($r=-,331$; $p=0,002$), Pseudopalavras (PP) ($r=-,293$; $p=,008$), e Total de erros ($r=-,410$; $p=,000$), sendo essas correlações estatisticamente significantes.

Esses resultados estão de acordo com Perfetti (1997), que ressalta que escrever qualquer palavra, mesmo as de baixa frequência e as pseudopalavras, implica em uma busca no léxico. Encontrar uma representação lexical invoca um processo que é tanto ortográfico como fonológico, porque ambas as informações são intrínsecas da representação da palavra. A falha em se encontrar uma representação lexical dispara um processo de conversão de fonemas em grafemas, provavelmente consultando as entradas no léxico que compartilham os fonemas com aquela palavra não familiar ou pseudopalavra. Portanto, o nível de vocabulário parece influenciar não apenas a compreensão e a elaboração escrita, mas também o domínio ortográfico e a decodificação da leitura. Ao contrário do relatado por Shanahan (2006), para quem a linguagem oral influenciaria pouco na identificação das palavras e nas tarefas de escrita no início da alfabetização, mas que no decorrer da escolaridade, elas terão um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades de escrita.

Apesar de discordarmos desse último autor com relação à não influência do vocabulário para a aprendizagem da linguagem escrita nas séries iniciais, e compartilharmos mais da teoria do primeiro, concordamos que a influência do vocabulário nas séries subseqüentes é crucial para o desenvolvimento da linguagem escrita. De modo que, como os sujeitos de nossa pesquisa estavam na 3ª série, considerados alfabetizados, concordando com Shanahan (2006), estariam já sofrendo mais esse aumento da influência do vocabulário na sua produção escrita.

Similarmente, mas de maneira oposta, nossos resultados apontam que, quanto maior o número de Processos de Substituição (PS), maior o número de erros no ditado de PAF ($r=,434$; $p=,000$), de PBF ($r=,339$; $p=,002$), PP ($r=,297$; $p=,007$) e Total de erros ($r=,422$; $p=,000$), correlações estatisticamente significantes. Demonstrando que a linguagem oral e a escrita são dependentes das mesmas capacidades cognitivas básicas subjacentes e, desse modo, aqueles que apresentam desempenho pior em linguagem oral terão mais problemas para escrever (Shanahan, 2006, Romonath, 2007). Esses dados apontam para a importância de uma estimulação específica de vocabulário desde as séries iniciais da escolaridade para incrementar tanto o reconhecimento como a codificação ortográfica das palavras.

Nossos resultados revelaram correlações estatisticamente significantes não só entre o vocabulário e a escrita de palavras e pseudopalavras ditadas, mas também com as provas de nomeação rápida e de consciência fonológica. De modo que, quanto menor o número de DVU, maior o número de erros ($r=-,226$; $p=,041$) e do tempo gasto na prova de Nomeação Rápida de Objetos (NRO) ($r=-,245$; $p=,027$). Quanto maior o número de PS, maior o número de erros ($r=,219$; $p=,048$) e de tempo ($r=,248$; $p=,025$) na prova de NRO. Quanto maior o número de DVU, maiores os escores convertidos da

Categoria II ($r=,384$; $p=,000$) e do escore convertido total do *Lindamood Auditory Conceptualization Test* (LAC) ($r=,318$; $p=,004$). E, ainda, quanto maior o número de ND, menores os escores convertido nas Categorias I-A ($r=-,217$; $p=,050$) e I-B ($r=-,245$; $p=,027$) do LAC. Esses dados estão de acordo com Metsala (1992), que encontrou correlações significantes entre vocabulário e consciência fonológica. Segundo o autor, as crianças com maior vocabulário tendem a realizar melhor as tarefas de consciência fonológica.

Não podemos deixar de destacar aqui, a importância da reestruturação lexical, que ocorre no processo de aquisição da linguagem oral, para o estabelecimento das representações mentais e armazenamento do léxico na memória de longo prazo. Assim que são aprendidas mais palavras que compartilham propriedades fonológicas similares (METSALA; WALLEY, 1998), há um aumento da pressão para implementar representações fonológicas cada vez mais detalhadas e bem definidas dessas palavras para criar um sistema de armazenamento e acesso lexical eficiente. Lembrando que o acesso lexical é um dos subprocessos das tarefas de nomeação rápida, estabelece-se assim a relação com o vocabulário. A reestruturação lexical, do mesmo modo, desempenha um papel importante no desenvolvimento da consciência fonológica (TROIA, 2006).

Reiterando a relevância do vocabulário tanto na aprendizagem como no desenvolvimento das capacidades de linguagem escrita, consideramos a partir de nossos resultados que, o domínio lexical faz parte das capacidades subjacentes da linguagem escrita e assim sendo, sua avaliação deveria fazer parte, também, da bateria

de testes que avalia essa modalidade de linguagem. Cabe aqui ressaltar a importância de que tenhamos, no Brasil, provas adequadas para a avaliação lexical de escolares.

No que diz respeito à consciência fonológica, nossos resultados mostraram que quanto maior o escore convertido na Categoria I-A do LAC, menor o número de erros no ditado de pseudopalavras, correlação estatisticamente significativa ($r=-,264$; $p=,016$). Esse dado nos parece particularmente interessante, pois essa categoria do LAC avalia apenas identificação e discriminação de seqüências de até três fonemas isolados, um nível de processamento fonológico básico, mas fundamental para o domínio do princípio alfabético da escrita, por conseguinte, da escrita de pseudopalavras. Assim sendo, esse resultado poderia ser um indicativo de que se a criança tiver dificuldade já nesse nível básico de processamento, provavelmente apresentará dificuldades também de associação fonema-grafema. Observação essa importante para fins preventivos e diagnósticos de distúrbios de leitura e escrita.

Ainda relacionado à consciência fonológica, obtivemos que quanto maior o escore convertido na Categoria II do LAC menor o número de erros nas PBF ($r=-,374$; $p=,001$) e no Total de erros no ditado ($r=-,308$; $p=,005$), correlações estatisticamente significantes. E que, quanto maior o escore convertido total do LAC menor o número de erros no ditado de PAF ($r=-,251$; $p=,023$), PBF ($r=-,406$; $p=,000$), PP ($r=-,242$; $p=,028$) e Total de erros ($r=-,367$; $p=,001$), correlações estatisticamente significantes.

Estes resultados estão em consonância com a literatura que aponta para a importância da consciência fonológica na apreensão ortográfica de qualquer tipo de palavra (WATERS; BRUCK; SEIDENBERG, 1985; STAGE; WAGNER, 1992; CARDOSO-MARTINS; PENNINGTON, 2001). Além de que, a decodificação fonológica

possibilita os mecanismos de auto-ensinamento, que permitem ao aprendiz adquirir as representações ortográficas necessárias para um rápido e acurado reconhecimento visual da palavra, além de uma ortografia proficiente (SHARE; STANOVICH, 1995). Estão de acordo, também, com o estudo de Rosal (2002), que demonstrou uma correlação negativa intermediária entre Categoria II do LAC e a soletração de palavras e pseudopalavras.

Nota-se, ainda que, tanto a Categoria II do LAC, que avalia competências metalingüísticas mais complexas envolvendo a identificação e manipulação de fonemas em não-palavras, como o escore convertido total do LAC, apresentou correlação mais alta com o ditado de Palavras de Baixa Freqüência. Apesar de termos observado, em alguns casos, a escrita de PBF por analogia, já discutida no Estudo II dessa pesquisa, a correlação acima descrita vem reforçar a noção de que, para escrever tais palavras, a maioria de nossas crianças se utilizou mais do apoio da codificação fonológica do que de outras estratégias.

De acordo com os resultados apresentados, pudemos constatar que quanto maior o número de erros na NRO maior o número de erros de PAF ($r=,240$; $p=,030$), PBF ($r=,277$; $p=,012$), e Total de erros no ditado ($r=,278$; $p=,012$), correlações estatisticamente significantes.

Assim como, quanto maior o tempo na NRO, maior o número de erros no ditado em geral e em todos os tipos de palavras, correlações estatisticamente significantes para PAF ($r=,412$; $p=,000$), PBF ($r=,351$; $p=,001$), PP ($r=,229$; $p=,039$) e Total de erros no ditado ($r=,362$; $p=,001$).

Esses resultados parecem indicar que a NRO influencia o domínio ortográfico, com especial destaque para a correlação entre o tempo de nomeação e o número de erros

no ditado de PAF, aproximando-se de uma correlação média. Esses dados estão em concordância com a literatura que preconiza a importância da nomeação seriada rápida com a aquisição de padrões de codificação ortográfica (MANIS; SEIDENBERG; DOI, 1999; PLAZA; COHEN, 2003; SIMÕES, 2006).

Como se pode notar, a maior correlação entre o tempo de NRO e o ditado de palavras ocorreu nas PAF, cujo acesso lexical é esperado que seja mais rápido e eficaz graças ao armazenamento mais segmentado dessas palavras (TROIA, 2006). Esse resultado poderia indicar que o acesso lexical envolvido na tarefa de nomeação rápida influenciaria a escrita de palavras de alta frequência, as quais se espera sejam escritas por uma estratégia de memória, como já abordado na Discussão do Estudo II dessa pesquisa, assim sendo, altamente dependente da qualidade desse acesso lexical. Poderíamos aventar também que, o subprocesso de integração visual envolvido na tarefa de NRO estaria relacionado com o estabelecimento das Imagens Ortográficas Mentais - IOMs (APEL; MASTERSON; NIESSEN, 2006) das PAF.

Podemos observar, da mesma forma, que nossos resultados apontaram uma correlação entre o tempo de NRO e o número de erros no ditado de pseudopalavras. Como o discutido no Estudo II desta pesquisa, é esperado que a criança utilize codificação fonológica para escrever tais palavras, logo, não seria esperado que tivesse relação com a nomeação rápida. Contudo, pudemos constatar que algumas crianças de nosso estudo utilizaram-se também de estratégias de analogia com palavras de seu léxico para escrevê-las. Assim sendo, o acesso lexical na tarefa de nomeação rápida, como o modelo descrito por Wolf, Bowers e Biddle (2000), seria o componente comum entre a escrita de pseudopalavras e o tempo de nomeação rápida, já que as crianças não as escreveram apenas por codificação fonológica, resgatando de sua memória de

longo prazo segmentos de palavras semelhantes aos das pseudopalavras ditadas. Estando de acordo com (WOLF; BOWERS, 1999; MANIS; DOI; BHADHA, 2000), quando atestam que acesso lexical e a memória operacional predizem uma variância adicional na aprendizagem da linguagem escrita, além da predita pela consciência fonológica e pelo conhecimento grafo-fonêmico.

Não podemos nos esquecer, entretanto, que o domínio ortográfico depende de diversas fontes de conhecimento lingüístico que incluem: a consciência fonológica, a correspondência fonema-grafema, as regras de seqüências de letras aceitáveis e não-aceitáveis, as limitações de padrões de ortografia de acordo com a posição do som na palavra, ou seja, a ortotática, a semântica, a morfologia, assim como imagens ortográficas mentais claras e concisas (APEL; MASTERSON, 2001; WASOWICZ, APEL; MASTERSON, 2003). Além do que, desde o início da aprendizagem as crianças se utilizam de diversas estratégias para escrever ortograficamente baseadas nesses conhecimentos descritos, variando apenas o grau do uso de cada um deles no decorrer da escolaridade até a idade adulta (TREIMAN; CASSAR, 1996; REECE; TREIMAN, 2001; APEL; MASTERSON; NIESSEN, 2006).

Consideramos importante ressaltar que, apesar de termos encontrado uma correlação estatisticamente significativa entre o tempo NRO e a Categoria I-B ($r=-,235$; $p=,034$) do LAC, de modo que quanto maior o tempo da NRO, menor o escore convertido na Categoria I-B do LAC, não encontramos nenhuma correlação estatisticamente significativa adicional entre essas duas provas. Esses resultados parecem indicar que as duas tarefas são de fato independentes como Wolf, Bowers e Biddle (2000) preconizam em seu modelo. De acordo com as autoras, uma evidência da

diferenciação entre elas é que a correlação entre as medidas de consciência fonológica e nomeação rápida é modesta, e por vezes insignificante.

Respondendo às questões iniciais formuladas na Introdução Geral desta pesquisa, pudemos constatar pelos resultados apresentados e discutidos que os alunos com melhor desempenho em provas de vocabulário, consciência fonológica, e nomeação rápida apresentaram melhor desempenho na escrita de ditado de palavras e pseudopalavras.

Pelos nossos resultados, não observamos a existência de uma relação especial entre a nomeação rápida, em oposição à consciência de fonemas e a capacidade de codificação ortográfica (OLSON; FORSBERG; WISE, 1994; TORGESEN et al., 1997). Pareceu-nos que tanto a consciência fonológica como a nomeação rápida estão relacionadas ao domínio ortográfico. Não se trata aqui de uma capacidade lingüística em oposição à outra, mas, dependendo da estratégia de escrita que a criança usa para escrever determinada palavra, ela lançaria mão de processos mais relacionados a uma ou a outra, de modo sinérgico.

Embora tenhamos obtido correlações estatisticamente significantes entre o desempenho no ditado de palavras e pseudopalavras e as tarefas de consciência fonológica e nomeação rápida, elas se mostraram correlações modestas (OLSON; FORSBERG; WISE, 1994). O que poderia indicar que, passados os anos iniciais de alfabetização, com a crescente fluência da decodificação da leitura, da letra manuscrita e do domínio ortográfico, haveria uma gradativa diminuição de sua influência no processo de escrita nas séries subseqüentes. Estando de acordo com Torgensen et al. (1997), que sugeriram que a nomeação rápida poderia ter mais importância nas fases iniciais de aprendizagem da linguagem escrita do que nos estágios mais adiantados.

Logo, nossos resultados poderiam refletir esse progressivo decréscimo da influência da nomeação rápida e da consciência fonológica na escrita com o decorrer da escolaridade.

Especificamente em relação à NRO, talvez ela não tenha mesmo uma correlação mais acentuada com a escrita, como atestado por Simões (2006), que demonstrou que a nomeação rápida de itens alfanuméricos está mais relacionada com as habilidades de leitura e escrita do que a nomeação de cores e objetos.

Mesmo assim, nossos resultados parecem indicar que, ainda na 3ª série do Ensino Fundamental, o desempenho em tarefas de manipulação fonêmica e de nomeação rápida poderia ser um sinalizador de possíveis dificuldades no domínio ortográfico. Desse modo, deveriam fazer parte do conjunto de testes que avaliam o desempenho ortográfico, no processo diagnóstico de distúrbios de leitura e escrita ou em intervenções preventivas.

Hipótese 2. O desempenho na prova de vocabulário será preditivo da qualidade de produção de narrativa de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental. **Confirmada.**

De acordo com os resultados apresentados, pudemos constatar que todos os níveis de análise da prova de vocabulário, ou seja, Designação de Vocábulo Usual (DVU), Não Designação (ND) e Processos de Substituição (PS) apresentaram correlações estatisticamente significantes com as três categorias de análise da produção da narrativa escrita.

A categoria de Convenções Contextuais, na qual analisamos o uso de letras maiúsculas no início de orações, contamos o número de parágrafos, o uso de vírgulas, e contamos o número de erros ortográficos, correlacionou-se com o número de DVU ($r=,318$; $p=,004$) e com o número de PS ($r=-,345$; $p=,002$), de modo que quanto maior o

número de DVU, maior a pontuação na categoria Convenções Contextuais. Inversamente, quanto maior o número de PS, menor a pontuação nessa categoria.

A categoria de Linguagem Contextual, na qual analisamos a construção do texto com relação às características dos períodos utilizados, ao uso de pontuação, de conectivos, de concordância verbo-nominal e de gênero e número, à extensão, à quantidade de palavras corretas, à coesão e seleção do vocabulário, correlacionou-se com número de DVU ($r=,440$; $p=,000$) e com o número de PS ($r=-,439$; $p=,000$) de modo que quanto maior o número de DVU, maior a pontuação na categoria Linguagem Contextual. Inversamente, quanto maior o número de PS, menor a pontuação nessa categoria.

A categoria de Elaboração da História, na qual foi analisado como o aluno desenvolveu o tema sugerido pela figura-estímulo. Se ele expressou suas idéias de maneira organizada e compreensível. Se sua história se relacionou com a figura-estímulo, mas também se foi além da própria figura. Como foi o nível de energia da redação, se a narrativa foi criativa, se os personagens expressavam sentimentos ou emoções, se a história explicitava alguma moral, e como foi o final da história, correlacionou-se com o número de DVU ($r=,321$; $p=,003$), com o número de PS ($r=-,312$; $p=,004$) e com o número de ND ($r=-,271$; $p=,014$). Sendo que, quanto maior o número de DVU, maior a pontuação na Elaboração da História e de modo inverso, quanto maior o número de PS e de ND, menor a pontuação nessa categoria da redação.

Pelos dados apresentados, pode-se notar que as crianças com melhor vocabulário foram aquelas que escreveram as melhores histórias em todas as categorias de análise da redação. Ainda que não tenha sido a maior correlação, chama a atenção ND ter se

relacionado com a Elaboração da História. Esse dado poderia ser sugestivo de que esse nível de análise do vocabulário estaria relacionado com a geração de idéias Berninger e Richards (2002), ou mesmo com as funções de iniciação, ajuste a mudanças e sustentação, que segundo Hooper et al. (2002) diferenciaram os bons dos maus escritores de modo significante, reforçando a influência de organização verbal e da memória operacional no processo de escrita. Essa é apenas uma suposição que necessitaria de pesquisas mais específicas para sua confirmação. Entretanto, desde já, poder-se-ia considerar como um sinalizador de que as crianças que não nomeiam a figura, e que, portanto, nem se utilizaram de outras palavras semelhantes para substituí-la, poderiam apresentar maiores dificuldades para criar histórias a partir do que anteriormente não existia (BERNINGER; RICHARDS, 2002), podendo ser relevante para fins diagnósticos dos distúrbios de leitura e escrita.

Os resultados do desempenho na prova de vocabulário e as categorias de análise da redação estão em concordância com Shanahan (2006), que ressalta a importância do vocabulário quando se leva em consideração a compreensão da leitura e a produção escrita em oposição apenas ao reconhecimento das palavras. O autor sugere que uma atenção precoce e continuada ao desenvolvimento do vocabulário pode não ser necessariamente essencial à decodificação da leitura, mas é fundamental para sustentar o posterior desenvolvimento da linguagem escrita.

Reforça-se aqui a relevância da aquisição e do desenvolvimento do vocabulário para todo o subsequente processamento lingüístico da escrita, tanto no nível do domínio ortográfico, morfossintático e semântico, da memória operacional e acesso lexical. Não podemos deixar de destacar, ainda, o papel da linguagem como mediadora

dos processos auto-reguladores e das funções executivas, que desempenham um papel primordial na construção de uma escrita proficiente.

Hipótese 3. A qualidade da produção de narrativa de alunos de 3^a série do Ensino Fundamental dependerá de capacidades que vão além da nomeação rápida e da consciência fonológica. **Parcialmente confirmada.**

Pelos resultados apresentados, pudemos observar que quanto maior o escore convertido na Categoria II do LAC, maior a pontuação na categoria Linguagem Contextual ($r=,238$; $p=,032$), sendo essa correlação estatisticamente significativa. E ainda, quanto maior o escore convertido total do LAC, maior a pontuação nas categorias Convenção Contextual ($r=,236$; $p=,033$) e Linguagem Contextual ($r=,338$; $p=,002$) da redação.

Em relação à nomeação rápida, observamos que, quanto maior o número de erros na NRO, menor a pontuação na categoria Linguagem Contextual da redação ($r=-,257$; $p=,020$). Quanto maior o tempo na NRO, menor a pontuação nas categorias Convenção Contextual ($r=,304$; $p=,005$) e Linguagem Contextual ($r=,408$; $p=,000$) da redação, sendo essas correlações estatisticamente significantes.

Apesar de termos nos surpreendido com esses resultados, analisando-os mais atentamente, pareceram-nos até esperados. Embora a maioria de nossos sujeitos já possuísse fluência de letra manuscrita, ainda estavam lidando intensamente com a apreensão da ortografia e iniciando uma geração de texto mais extensa, que envolve a integração de diversos níveis de conhecimento e processamento cognitivo-lingüístico, muitos deles comuns às tarefas de consciência fonológica e nomeação rápida. Desse modo, a influência das capacidades metafonológicas e de nomeação rápida poderia se

fazer sentir ainda nessa faixa etária não só na ortografia, mas também na geração do texto escrito.

Note-se, no entanto, que essas capacidades de processamento lingüístico não apresentaram correlação significativa com a categoria Elaboração da História, que depende de outros conhecimentos lingüísticos, mais relacionados com o gênero narrativo, funções executivas e auto-reguladoras, sócio-retórico, e crenças e atitudes (SINGER; BASHIR, 2006).

Um outro aspecto que influenciou a qualidade da produção de narrativa foi a ortografia. Nossos resultados apontaram que, quanto maior a pontuação na categoria Convenção Contextual da redação, menor o número erros no ditado em todos os tipos de palavras: PAF ($r=-,563$; $p=,000$), PBF ($r=-,408$; $p=,000$), PP ($r=-,237$; $p=,032$) e Total de Erros ($r=-,479$; $p=,000$). Em relação à Linguagem Contextual, quanto maior a pontuação nessa categoria da redação, menor o número erros no ditado em todos os tipos de palavras: PAF ($r=-,468$; $p=,000$), PBF ($r=-,489$; $p=,000$), PP ($r=-,332$; $p=,002$) e Total de Erros no ditado ($r=-,503$; $p=,000$). Finalmente, quanto maior a pontuação na categoria Elaboração da História, menor o número de erros no ditado em todos os tipos de palavras: PAF ($r=-,311$; $p=,004$), PBF ($r=-,371$; $p=,001$), PP ($r=-,250$; $p=,023$) assim como no Total de Erros ($r=-,371$; $p=,001$), sendo essas correlações estatisticamente significantes.

Estes dados são muito interessantes, porque sugerem que as crianças que apresentam melhor ortografia, liberam a sobrecarga da memória operacional, gerando mais texto, empregando as convenções do texto escrito, com maior coesão, sentenças

sintaticamente mais elaboradas, organizadas e criativas, o que está em conformidade com o modelo descrito por Berninger e Richards (2002).

Quanto maior a pontuação na categoria Linguagem Contextual, maior a pontuação na categoria Convenções Contextuais, correlação estatisticamente significativa ($r=,604$; $p=,000$). Por fim, quanto maior a pontuação na categoria Elaboração da História, maior também nas categorias Convenções Contextuais ($r=,434$; $p=,000$) e Linguagem Contextual ($r=,766$; $p=,000$) da redação, correlações estatisticamente significantes.

Esses resultados mostram que, na faixa etária dos sujeitos de nossa pesquisa, a qualidade da Elaboração da História está menos relacionada com as Convenções Contextuais do que com a Linguagem Contextual. De modo que, a qualidade do desenvolvimento do tema da história está fortemente relacionada com a estruturação sintática e gramatical do texto escrito, mas não tanto com as convenções do texto escrito, como pontuação e ortografia. Vale ressaltar, porém, que mesmo nessa faixa etária, quanto melhor o desempenho em uma das categorias de análise da redação, melhores os desempenhos nas outras também. Compartilhando com o modelo teórico de Singer e Bashir (2006) quando enfatizam que, se qualquer um dos níveis do processo de escrita estiver mal desenvolvido, a integridade de todo o processo de redação estará comprometida.

Nosso interesse em desenvolver este estudo foi compreender os processos lingüísticos que subjazem à aprendizagem da linguagem escrita e relacioná-los com o desempenho na composição de uma narrativa. Consideramos que, diante dos resultados apresentados, fizemos avanços nesse sentido. Contudo, outras pesquisas deveriam ser realizadas ampliando as faixas etárias, para se compreender o

desenvolvimento normal dos processos de escrita no decorrer da escolaridade, assim como, a relação desse desenvolvimento com os outros fatores delimitadores da produção escrita, como as funções executivas, memória operacional e processos auto-reguladores.

Interessante seria, também, que este estudo fosse replicado com portadores de distúrbios de leitura e escrita, para melhor compreender a origem de suas dificuldades na produção escrita, com o objetivo de promover práticas fonoterapêuticas baseadas em evidências, senão para resolvê-las completamente, pelo menos, para fornecer a esses indivíduos ferramentas para enfrentarem suas dificuldades com a linguagem escrita.

Gostaríamos de salientar que, muito embora tenhamos encontrado correlações estatisticamente significantes entre as competências metafonológicas e de nomeação seriada rápida e a produção escrita na faixa etária de nossa casuística, uma ênfase exclusiva nesses dois aspectos para a estimulação da escrita não é suficiente. Muitos outros aspectos, como explicitado no modelo de Singer e Bashir (2006), são constritores da produção escrita. Portanto, o profissional que deseja trabalhar nessa área precisa pensar para além da consciência fonológica e das trocas ortográficas. O cenário é muito mais amplo, por isso precisamos nos capacitar profissionalmente para abordar os problemas na aprendizagem da leitura e escrita em uma visão abrangente relacionada com a *linguagem escrita*, e não apenas de seus subprocessos. Somente assim, teremos condições de ajudar nossos escritores aprendizes a desenvolverem a auto-eficácia que lhes permitirá se comunicar com o interlocutor ausente por meio de textos autônomos.

CONCLUSÃO

O objetivo geral proposto por este estudo foi analisar as correlações entre o desempenho de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental em provas de vocabulário, consciência fonológica e nomeação seriada rápida e a produção de uma narrativa escrita. Para tanto, foram propostas e testadas três hipóteses de estudo.

Em relação à primeira hipótese, pudemos constatar que os alunos com melhor desempenho em provas de vocabulário, consciência fonológica, e nomeação rápida apresentaram melhor desempenho na escrita de ditado de palavras e pseudopalavras. Sendo, portanto, essas competências lingüísticas preditivas do desempenho em ditado de palavras e pseudopalavras de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à segunda hipótese, pelos resultados obtidos, pode-se comprovar que as crianças com melhor vocabulário foram aquelas que escreveram as melhores histórias em todas as categorias de análise da redação. Assim sendo, o desempenho na prova de vocabulário é preditivo da qualidade de produção de narrativa de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental.

Quanto à terceira hipótese, por meio dos resultados apresentados neste estudo, pudemos constatar que a qualidade da produção de narrativa de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental depende de capacidades que vão além da nomeação rápida e da consciência fonológica. No entanto, nesta faixa etária, ambas as competências lingüísticas ainda se correlacionam com a estrutura sintática e gramatical da geração do texto.

CONCLUSÃO GERAL

Nosso interesse em desenvolver esta pesquisa estava primordialmente relacionado a uma melhor compreensão a respeito dos processos lingüísticos que subjazem à aprendizagem da linguagem escrita, assim como no desenvolvimento de instrumento de análise de produção escrita, para que práticas mais efetivas fossem desenvolvidas tanto na prevenção como no diagnóstico e tratamento de seus distúrbios.

Para realizar esse estudo, desenvolvemos um protocolo de análise de redação, que por sua vez tornou-se um objetivo específico desta pesquisa, atendendo, assim, a uma carência desse tipo de recurso na prática fonoaudiológica.

O presente trabalho foi apresentado na forma de três estudos para tornar mais prática a demonstração e discussão dos resultados por nós obtidos.

Com o Estudo I, propusemo-nos a analisar o desempenho de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental em provas de vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida de objetos.

Pudemos constatar com esse estudo que, pelas características de escolha das palavras que utilizam, comparadas aos valores de referência de 6,0 anos, as crianças de nossa casuística apresentam um desenvolvimento lexical adequado, além de mais recursos lingüísticos para nomeação de figuras, utilizando processos de substituição plausíveis e quase não produzindo Não-designações. No entanto, os resultados de nosso estudo poderão servir, apenas, como indicadores de evolução lexical para faixa etária 9,0 a 10,0 anos na Prova de Verificação de Vocabulário do ABFW. Pelos resultados obtidos, consideramos que os sujeitos de nosso estudo demonstraram possuir consciência fonêmica pela manipulação explícita desses segmentos em tarefas

de exclusão, segmentação, inversão e adição propostas pelo teste aplicado. E ainda que, o tempo médio da prova despendido na prova de nomeação rápida de objetos pelos alunos da 3ª série do Ensino Fundamental está dentro do esperado para a idade de nossos sujeitos e menores do que os de 1ª e 2ª séries.

Nosso objetivo com o Estudo II foi analisar da produção escrita de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental, por meio de ditado de palavras e pseudopalavras e da composição de uma narrativa.

Com esse estudo concluímos que os erros fazem parte do processo de desenvolvimento da escrita e que, para o domínio da ortografia os alunos, devem ser estimulados a analisar as palavras em seus aspectos fonológicos, morfológicos e semânticos. Visto que o domínio ortográfico envolve diversos fatores, uma análise apenas a partir dos tipos de erros não é suficiente. É necessário também que se compreenda que estratégias a criança utiliza para escrever.

Em relação à redação, concluímos que, apesar de ainda não dominarem todo o esquema narrativo, as crianças de 3ª série do Ensino Fundamental apresentaram um conhecimento lingüístico que lhes permitiu escrever histórias originais em forma de narrativa. O protocolo proposto se mostrou uma ferramenta prática, que possibilitou uma avaliação minuciosa dos diversos aspectos envolvidos na elaboração da redação. A análise do desempenho dos sujeitos por agrupamentos nos permitiu verificar, quantitativa e qualitativamente, a capacidade de geração de texto de crianças de 3ª série do Ensino Fundamental, 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.

Nosso objetivo geral proposto para o Estudo III, foi analisar as correlações entre o desempenho de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental em provas de vocabulário, consciência fonológica e nomeação seriada rápida e a produção de uma narrativa escrita.

Pelos resultados apresentados, pudemos atestar que os alunos com melhor desempenho em provas de vocabulário, consciência fonológica, e nomeação rápida apresentaram melhor desempenho na escrita de ditado de palavras e pseudopalavras. Portanto, essas competências lingüísticas se mostraram preditivas do desempenho ortográfico de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental.

Ademais, pudemos comprovar que as crianças com melhor vocabulário foram aquelas que escreveram as melhores histórias em todas as categorias de análise da redação. Assim sendo, o desempenho na prova de vocabulário foi preditivo da qualidade de produção de narrativa de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental. Gostaríamos de salientar, entretanto, que há uma necessidade premente de se desenvolver um instrumento de avaliação lexical em escolares para a realidade brasileira.

E finalmente, por meio dos resultados apresentados neste estudo, pudemos constatar que a qualidade da produção de narrativa de alunos de 3ª série do Ensino Fundamental dependerá de capacidades que vão além da nomeação rápida e da consciência fonológica. No entanto, nesta faixa etária, ambas as competências lingüísticas ainda se correlacionam com a estrutura sintática e gramatical da geração do texto.

Consideramos que, diante dos resultados apresentados nessa pesquisa, fizemos avanços no sentido de compreender melhor os processos lingüísticos que subjazem à

aprendizagem da linguagem escrita, assim como em caracterizar o próprio processo de escrita por meio do protocolo de análise de e narrativa escrita por nós desenvolvido e utilizado aqui.

Contudo, outras pesquisas deveriam ser realizadas utilizando esse protocolo ampliando as faixas etárias, para se compreender o desenvolvimento normal dos processos de escrita no decorrer da escolaridade, assim como, a relação desse desenvolvimento com os outros fatores delimitadores da produção escrita, como as funções executivas, memória operacional e processos auto-regulatórios.

Reiteramos que seria interessante, também, que este estudo fosse replicado com portadores de distúrbios de leitura e escrita, para melhor compreender a origem de suas dificuldades na produção escrita, com o objetivo de promover práticas fonoterapêuticas baseadas em evidências, senão para resolvê-las completamente, pelo menos, para fornecer a esses indivíduos ferramentas para enfrentarem suas dificuldades com a linguagem escrita.

Para finalizar, gostaríamos de salientar que, os aspectos abordados nessa pesquisa representam apenas uma fração de todas as possibilidades de estudo no campo da linguagem escrita e seus distúrbios. Necessitamos, ainda, de muitas outras análises e comprovações, para que se consolide um verdadeiro corpo de conhecimento nesse importante assunto em território nacional, que por sua vez seja estendido para práticas educacionais e de reabilitação mais eficazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. **Lutar com as palavras: coesão e coerência**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 199 p.
- APEL, K.; MASTERSON, J. J. Theory-guided spelling assessment and intervention: a case study. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 32, p. 182-195, Jul. 2001.
- APEL, K.; MASTERSON, J. J.; NIESSEN, N. L. Spelling assessment framework. In: STONE, C. A.; SILLIMAN, E. R.; EHREN, B. J.; APEL, K. **Handbook of Language & Literacy: development and disorders**. New York, The Guilford Press, 2006, p. 644-660.
- ÁVILA, C. R. B. Consciência fonológica. In: FERREIRA, L.P.; BEFI-LOPES, D.M.; LIMONGI, S.C.O. **Tratado de Fonoaudiologia**. 1ª ed. São Paulo: Rocca, 2004. cap. 64, p. 815-824.
- ÁVILA, C. R. B.; RAMOS, C. S.; FRIGERIO, M. C.; LUCAS, S. Análise da escrita de escolares de 4ª série do ensino fundamental das redes pública e particular. **Rev Soc Bras Fonoaudiologia**, São Paulo, ano 6, n. 1, p. 23-28, jun. 2001.
- BACHA, S. M. C.; MAIA, M. B. A. Ocorrência de erros ortográficos: análise e compreensão. **Pró-Fono Rev Atualização Científica**, Carapicuíba, v.13, n. 2, p. 219-226, set. 2001.
- BALL, E.; BLACHMAN, B. Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. **Bulletin of the Orton Dyslexia Society**, v. 38, p. 208-225, 1988.
- BARON, J.; TREIMAN, R. The use of orthography and learning to read. **Orthography, reading and dyslexia**. Baltimore: University Park Press, 1980. p. 171-189.
- BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.
- BARRY, C; SEYMOUR, P. H. K. Lexical priming and sound-to-spelling contingency effects in nonword spelling. **Quarterly Journal of Experimental Psychology**, v. 40A, p. 5-40, 1988.
- BEFI-LOPES, D. M. Vocabulário. In: ANDRADE, C. R. F. et al. **ABFW- Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática**. Carapicuíba, Pró-Fono, 2000, cap. 2. p.41-60.

BEFI-LOPES, D. M.; GALEA, D. E. S. Análise do desempenho lexical em crianças com alterações no desenvolvimento da linguagem. **Pró-Fono Rev Atualização Científica**, v. 12, n. 2, p. 31-37, 2000.

BEFI-LOPES, D. M.. **Prova de verificação do vocabulário: aspectos da efetividade como instrumento de diagnóstico**. 146 f. Tese apresentada à Faculdade de Medicina de São Paulo para obtenção do título de Livre-Docente pelo Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional (Curso de Fonoaudiologia), São Paulo, 2002.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1987.

BERNINGER, V.W. Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. **Topics in Language Disorders**, v. 20, n. 4, p. 65-84, 2000.

BERNINGER, V. W.; SWANSON, H. L. Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing, In: BUTTERFIELD, E.C. (Ed). **Children's Writing: toward a process theory of the development of skilled writing**. Greenwich, CT, JAI Press, p. 57-81, 1994.

BERNINGER, V. W.; MIZOKAWA, D. T.; BRAGG, R.; CARTWRIGHT, A.; YATES, C. Intraindividual differences in levels of written language. **Reading Quarterly: Overcoming Learning Difficulties**, v. 10, p. 259-275, 1994.

BERNINGER, V. W.; WHITAKER, D.; FENG, Y.; SWANSON, H. L.; ABBOTT, R. Assessment of planning, translation, and revising in junior high students. **Journal of School Psychology**, v. 34, p. 23-52, 1996.

BERNINGER, V. W.; RICHARDS, T. L. **Brain literacy for educators and psychologists**. San Diego, Academic Press, 2002, 373 p.

BISHOP, D. V.; ADAMS, C. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders, and reading retardation. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, London, v. 31, p. 1027-1050, 1990.

BISHOP, D. V.; CLARKSON, B. Written language as a window into residual language deficits: a study of children with persistent and residual speech and language impairments. **Cortex**, v. 39, n. 2, p. 215-237, 2003.

BOSMAN, A. M. T.; VAN ORDEN, G. C. Why spelling is more difficult than reading. In: PERFETTI, C. A; RIEBEN, L.; FAYOL, M. **Learning to Sapell: research, theory, and practice across languages**. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1997, p. 173-194.

BOWERS, P.; WOLF, M. Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 5, 69-85, 1993.

BOWERS, P. Tracing symbol naming speed's unique contributions to reading disability over time. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 7, 189-216, 1995.

BRADY, S.; SHANKWEILER, D. **Phonological Processes in Literacy**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

BREZNITZ, Z. **Fluency in Reading: Synchronization of processes**. First Edition, Mahwah, New Jersey, 2006, 308 p.

BRITO, D. B. O.; CASTRO, C. D., GOUVÊA, F. G.; SILVEIRA, O. S. A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. **Rev Soc Bras Fonoaudiologia**, v. 11, n. 3, p. 142-150, jul-set 2006.

BRYANT, P. It doesn't matter whether onset and rime predicts reading better than phoneme awareness does or vice versa. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 82, p. 41-46, 2002.

BUTTERFIELD, E. C.; HACKER, D. J.; PLUMB, C. Topic knowledge, linguistic knowledge, and revision skill as determinants of text revision. In; BUTTERFIELD, E.C. (Ed). **Children's Writing: toward a process theory of the development of skilled writing**. Greenwich, CT, JAI Press, p. 83-141, 1994.

BYRNE, B.; FIELDING BARNESLEY, R. Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children: A 1-Year Follow-Up. **Journal of Educational Psychology**, v. 85, n. 1, p. 104-111, 1993.

CAMPBELL, R. Writing nonwords to dictation. **Brain and Language**, v. 19, p. 153-178, 1983.

_____ When children write nonwords to dictation. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 40, p. 133-151, 1985.

CAPELLINI, S. A.; PADULA, N. A. M. R.; CIASCA, S. M. Desempenho de escolares com distúrbio específico de leitura em programa de remediação. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 16, n. 3, p. 261-274, set-dez. 2004.

CAPOVILLA, A. G. S. C.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita – Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 1ª ed, São Paulo, Memnon, 2000, 251 p.

CAPOVILLA, A. G. S. C.; GÜTSCHOW, C. R.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: teoria e prática**, v.6, n.2., p. 13-26, jul-dez. 2004.

CARDOSO-MARTINS, C. The reading abilities of beginning readers of Brazilian Portuguese: Implications for a theory of reading acquisition. **Scientific Studies of Reading**, v. 5, n. 4, p. 289-317, 2001.

CARDOSO-MARTINS, C.; PENNINGTON, B. Qual a contribuição da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura e escrita?: Evidência de crianças e adolescentes com e sem dificuldade de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p. 387-397, 2001.

CARDOSO-MARTINS, C; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 330-336, 2005.

CÁRNIO, M. S; SANTOS, D. A evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 17, n. 2, p. 195-200, mai-ago. 2005.

CÁRNIO, M. S.; STIVANIN, L.; VIEIRA, M. P.; AMARO, L.; MARTINS, V. O.; CARVALHO, E.; ELIAS, J. C. Habilidades de consciência fonológica e letramento em crianças do Ensino Fundamental. **Rev Soc Bras Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 231-242, out-dez. 2006.

CASSAR, M.; TREIMAN, R. Developmental variations in spelling: comparing typical and poor spellers. In: STONE, C.A.; SILLIMAN, E.R.; EHREN, B.J.; APEL, K. **Handbook of Language & Literacy: development and disorders**. New York, Guilford Press, 2006, p. 627-643.

CATTS, H.; KAHMI, A. **Language and reading disabilities**. Boston, Allyn Bacon, 1999, 328 p.

CATTS, H.; GILLISPIE, M.; LEONARD, L. B., KAIL, R. V., MILLER, C. A. The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. **Journal of Learning Disabilities**, v. 35, n. 6, p. 509-524, Nov-Dec. 2002.

CIELO, C. A. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 14, n. 3, p. 301-312, set-dez. 2002.

CORNWALL, A. The relationship of phonological awareness, rapid naming, and verbal memory to severe reading and spelling disability. **Journal of Learning Disability**, v. 25, p. 532-538, 1992.

DENCKLA, M.; RUDEL, R. Rapid "automatized" naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. **Cortex**, v. 10, n. 2, p. 186-202, 1974.

DENCKLA, M.; RUDEL, R. Rapid “automatized” naming (RAN): dyslexia differentiated from other learning disabilities. **Neuropsychologia**, v. 14, 471-479, 1976.

DIAS, R. S.; ÁVILA, C. R. B.. Uso e conhecimento ortográfico de crianças com transtorno específico da leitura e da escrita. **Anais**, XII Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia da SBFa, Santos, 2005.

DOI, L. M.; MANIS, F. The impact of speeded naming ability on reading performance. Paper presented at the meeting of the Society for the Scientific Study of Reading, New York, 1996.

EHRI, L. Sources of difficulty in learning to spell and read. **Advances in Developmental and Behavioural Paediatrics**, v. 7, p. 121-195, 1986.

EHRI, L. Learning to read and learning to spell are one and same, almost. In: PERFETTI, C. A.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. **Learning to Sapell**: research, theory, and practice across languages. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1997, p. 237-269.

EHRI, L. Learning to read and learning to spell: two sides of a coin. **Topics in Language Disorders**, v.20, n.3, p. 19-36, 2000.

ELLIS, A. W. **Leitura, Escrita e Dislexia**: uma análise cognitiva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995, 153 p.

ELLIS, N. Interactions in the development of reading and spelling: Stages, strategies, and exchange of knowledge. In: PERFETTI, C.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (Eds). **Learning to spell**: Research, theory and practice across languages. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997, p. 271-294.

FERREIRO; E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1985.

FERREIRO; E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. 2ª ed, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989, 284 p.

FERREIRO; E.; ZUCCHERMAGLIO, C. Children’s use of punctuation marks: the case of quoted speech. In: PONTECORVO, C.; ORSOLINI, M.; BURGE, B.; RESNICK, L. B. **Children’s Early Text Construction**. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, p. 177-205.

FROST, J.; MADSBJERG, S., NIEDERSØE, J.; OLOFSSON, Å; SØRENSEN, P. M. Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3-16 years of age. **Dyslexia**, v. 11, p. 79-92, 2005.

GATHERCOLE, S. E.; BADDELEY, A. D. **Working memory and language**. Hove, UK, Erlbaum, 1993.

GENTRY, J.R. Analysis of developmental spelling in GNYS AT WORK. **The Reading Teacher**, v. 36, p. 192-200, 1982.

GODOY, D. M. A. O papel da consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 15, n. 3, p. 241-250, set-dez. 2003.

GOSWAMI, U.; BRYANT, Peter. **Phonological skills and learning to read**. Hove, England, Lawrence Erlbaum, 1990.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescritura; o papel das habilidades metalingüísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, 1, p. 33-45, jan-abr. 2003.

HAMILL, D.; LARSEN, S. **Test of Written Language**. Third Edition, Austin, Pro-Ed, 1996, 121p.

HAYES, J. R.; FLOWERS, L. On the structure of the writing process. **Topics in language disorders**, v. 7, p. 19-30, 1987.

HAYES, J. R. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: LEVY, C. M.; RANSDALL, S. (Eds) **The Science of Writing: theories, methods, individual differences, and applications**. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, p. 1-27.

HENDERSON, E.H. **Teaching spelling**. Boston, Houghton Mifflin, 1985.

HOOPER, S. R.; MONTGOMERY, J. W.; SWARTZ, C. W.; REED, M. S.; SANDLER, A. D.; LEVINE, M. D.; WATSON, T. E.; WASILESKI, T. Measurement of written language expressions. In: LYON, G. R. (Ed.) **Frames of reference for the assessment of learning disabilities**. News views on measurement issues. Baltimore, Brookes, 1994, p. 375-417.

HOOPER, S. R.; SWARTZ, C. W.; WAKELY, M. B.; KRUIF, R. E. L.; MONTGOMERY, J.W. Executive Functions in elementary school children with and without problems in written expression. **Journal of Learning Disabilities**, v. 35, n.1, p. 57-68, Jan-Fev. 2002

JOHNSON, R. A.; WICHERN, D.W. **Applied Multivariate Statistical Analysis**. Third ed., Prentice-Hall, New Jersey, 1992

KAHMI, A; CATTI, H. **Reading disabilities: A developmental language perspective**. Boston: Allyn e Bacon, 1989.

KAIL, R.; HALL, L. K. Processing speed, naming speed and reading. **Developmental Psychology**, v. 30 (3), p. 949-954, 1994.

KEIL, F. Explanation, association, and the acquisition of the word meaning. In: GLEITMAN, L.; LANDAU, B. (Eds). **The acquisition of the lexicon**. 2nd Print. Cambridge: MIT Press, 1996, p. 169-196.

KORHONEN, T. The persistence of rapid naming problems in children with reading disabilities: a nine-year follow-up. **Journal of Learning Disabilities**, v. 28, p. 232-239, 1995.

LEVIN, I.; PATEL, S.; MARGALIT, T., BARAD, N. Letter names: effect on lettersaing, spelling, and word recognition in Hebrew. **Applied Psycholinguistics**, v. 23, p. 269-300, 2002.

LIBERMAN, I. Y.; SHANKWEILER, D. Phonology and beginning reading: a tutorial. In: RIEBEN, L.; PERFETTI, C. (Eds.) **Learning to read: basic research and its implications**. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1991, p. 3-17.

LINDAMOOD, C. H.; LINDAMOOD, P.C. **The LAC Test – Lindamood Auditory Conceptualization Test**. 2nd ed., Austin, Pro-ed, 1979.

LINS E SILVA, M. E.; SPINILLO, A. G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. **Revista Bras de Estudos Pedagógicos**, v.79, n.193, p. 5-16, 1998.

_____ A influência de diferentes Situações de produção na escrita de histórias. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 13, 3, p. 337-350, 2000.

LENNOX, C.; SIEGEL, L. The development of phonological rules and visual strategies in average and poor spellers. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 62, p. 60-83, 1996.

LEPOLA, J.; PSKIPARTA, E.; LAAKKONEN, E.; NIEMI, P. Development of relationship between Phonological and motivacional processes and naming speed in predicting word recognition in grade 1. **Scientific Studies of Reading**, v. 9, n.4, p. 367-399, 2005.

LUNDBERG, I.; FROST, J.; PETERSON, O. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in children. **Reading Research Quarterly**, v. 23, p. 263-284, 1988.

MANIS, F.; SEIDENBERG, M.; DOI, L. M. In: Dick RAN: Rapid naming and the longitudinal prediction of reading subskills in first and second graders. **Scientific Studies of Reading**, v. 3, p. 129-157, 1999.

MANIS, F, DOI, L. M.; BHADHA, B. Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. **Journal of Learning Disabilities**, v. 33, 4, p. 325-333, 374, 2000.

- MARSH, G.; FRIEDMAN, M.; WELSH, V.; DESBERG, P. A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In: G.L. Mackinnon; T.G. Walter (Eds) **Reading research advances in theory and practice**. New York, Academic Press, 1981.
- McBRIDE-CHANG, C.; MANIS, F. Structural invariance in the associations of naming speed, phonological awareness, and verbal reasoning in good and poor readers: A test of the double deficit hypothesis. **Reading and Writing an Interdisciplinary Journal**, 8, p. 323-339, 1996.
- McCUTCHEN, D. The magical number three, plus or minus two: working memory in writing. In; BUTTERFIELD, E.C. (Ed). **Children's Writing: toward a process theory of the development of skilled writing**. Greenwich, CT, JAI Press, p. 1-30, 1994.
- McCUTCHEN, D. Cognitive factors in the development of Children's writing. In: MacARTHUR, C.A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. **Handbook of Writing Research**. New York, Guilford Press, 2006, p. 115-130.
- McGREGOR, K.K. Developmental dependencies between lexical semantics and reading. In: STONE, C.A.; SILLIMAN, E.R.; EHREN, B.J.; APEL, K. **Handbook of Language & Literacy: development and disorders**. New York, Guilford Press, 2006, p. 302-317.
- METSALA, J.L. An examination of word frequency and neighborhood density in the development of spoken word recognition. **Memory and Cognition**, v. 25, p. 47-56, 1997a
- METSALA, J. L.; WALLEY, A. C. Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: precursors to phonemic awareness and early reading ability. In: METSALA, J.L.; EHRI, L.C. **Word Recognition in Beginning Literacy**, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1998, p. 89-120.
- METSALA, J. L. Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, p. 3-19, 1999.
- MORRIS, D. Concept of word and phoneme awareness in the beginning reader. **Research in the teaching of English**, v. 17, p. 359-373, 1983.
- MORRIS, R.; STUEBING, K.; FLETCHER, J.; SHAWITZ, S.; LYON, R.; SHANKWEILER, D.; KATZ, L.; FRANCIS, D.; SHAWITZ, B. Subtypes of reading disability: A phonological core. **Journal of Educational Psychology**, 90, p.347-373, 1998.
- MUTER, V.; HULME, C.; SNOWLING, M.; STEVENSON, J. Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical skills as foundations of early reading development:

evidence from a longitudinal study. **Developmental Psychology**, 40, 5, p. 665-681, 2004.

NATION, K.; HULME, C. The role of analogy in early spelling development. In: Hulme, C. & Joshi, R.M. (Eds) **Reading and Spelling: Development and Disorder**. Newark NJ, Lawrence Erlbaum, 1998, p. 433-445.

NATION, K.; SNOWLING, M. J. Semantic processing and the development of word recognition skills: evidence from children with reading comprehension difficulties. **Journal of Memory and Language**, v.39, p. 85-101, 1998.

_____ Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: evidence from semantic priming. **Cognition**, v. 70, B1-B13, 1999.

NAUCLER, K.; MAGNUSSON, E. How do school language problems affect language abilities in adolescence? In: WINDSOR, F.; KELLY, M.L. (Eds.) **Investigations in clinical phonetics and linguistics**. Mahwah, NJ, Erlbaum, 2002, p. 99-114.

NAVAS, A. L. G. P.; SANTOS, M. T. M. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de Leitura e Escrita: teoria e prática**. Barueri, SP, Manole, 2002, p. 1-26.

NETER, J.; KUTNER, M. H.; NACHTSHEIM, C.J.; WASSERMAN, W. **Applied Linear Statistical Models**. 4th ed, Irwin, Chicago, 1996.

NUNES, T.; BRYANT, P.; BINDMAN, M. Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. **Developmental Psychology**, v. 33, 637-649, 1997.

NUNES, T.; BRYANT, P.; OLSSON, J. M. Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. **Scientific Studies of Reading**, v. 7, p. 289-307, 2003.

OLIVEIRA, M. B. Rumo a uma teoria dialética de conceitos. In: ABRANTES, P. (Org.). **Epistemologia e Cognição**. Brasília: Editora UnB, 1993. p. 25-69.

OLSON, R.; FORSBERG, H.; WISE, B. Genes, environment, and the development of orthographic skills. In: BERNINGER, V. W. (Ed.), **The varieties of orthographic knowledge I: Theoretical and developmental issues**. Dordrecht, Holanda, Kluwer Academics, 1994, p. 27-71.

PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 17, n. 2, p. 175-184, mai-ago. 2005.

PEDRAS, C. T. P. A.; GERALDO, T.; CRENITTE, P. A. P. Consciência fonológica em crianças de escola pública e particular. **Rev Soc Bras Fonoaudiologia**, v. 11, n. 2, p. 65-69, abr-jun. 2006.

PERFETTI, C. A. The psycholinguistics of spelling and reading. In: PERFETTI, C. A.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. **Learning to Spell: research, theory, and practice across languages**. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1997, p. 21-38.

PINHEIRO, A. **Contagem de frequência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º Grau**. Programa computadorizado não comercializado, 1996.

PLAZA, M.; COHEN, H. The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance os first-grade children. **Brain and Cognition**, v. 53, p. 287-292, 2003.

PLAUT, D. C., McCLELLAND, J. L.; SEINDENBERG, M. S.; PATTERSON, K. Understanding normal and impaired word reading: computational principles in quasi-regular domains. **Psychological Review**, v.103, p. 56-115, 1996.

POLLO, T. C.; KESSLER, B.; TREIMAN, R. Vowels, syllables, and letters names: differences between young children's spelling in English and Portuguese. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 92, p. 161-181, 2005.

PONTECORVO, C.; MORANI, R. M. Looking for stylistic features in children composing stories: products and processes. In: **Children's Early Text Construction**. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, p. 229-258.

QUEIROGA, B. A. M.; BORBA, D. M.; VOGLEY, A. C. E. Habilidades metalingüísticas e a apropriação do sistema ortográfico. **Rev Soc Bras Fonoaudiologia**, São Paulo, v.9, n. 2, p. 73-80, abr-jun. 2004.

QUEIROGA, B. A. M; LINS, M. B.; PEREIRA, M. A. L. V. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 95-100, jan-abr. 2006.

REECE, C.; TREIMAN, R. Children's spelling of syllabic /r/ and letter-name vowels: broadening the study of spelling development. **Applied Psycholinguistics**, v. 22, p. 139-165, 2001.

REGO, L. L. B. A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 2, p. 165-180, 1986.

ROMONATH, R. **O conhecimento das palavras e a consciência metafonológica como fatores de predição da leitura e escrita de crianças com distúrbio específico**

de linguagem. Comunicação pessoal no 2º Composium Internacional da IALP, São Paulo, 2007

ROSAL, C. A. R. **Habilidades de segmentação fonêmica em crianças normais de primeira, segunda e terceira séries do ensino fundamental.** 124 f. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação do departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Semiótica e Lingüística Geral, São Paulo, 2002.

SALLES, J. F.; MOTA, H. B.; CECHELLA, C.; PARENTE, M. A. M. P. Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda séries. **Pró-Fono Rev Atualização Científica**, v. 11, n. 2, p. 68-76, 1999.

SAWYER, D.J. Language problems observed in poor readers. In: SIMON, C.S (Ed.), **Communication skills and classroom success: assessment of language –learning disabled students.** San Diego, CA, College-Hill Press, 1985.

SCARBOROUGH, H. Early syntactic development of dyslexic children. **Annals of Dyslexia**, v. 41, p. 207-220, 1991.

SCHATSCHNEIDER, C.; CARLSON, C.; FRANCIS, D.J.; FOORMAN, B., FLETCHER, J.M. Relations of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading developmental: implications for the double-deficit hypothesis. **Journal of Learning Disabilities**, v. 35, n. 3, p. 245-256, 2002.

SCOTT, C. M. The language basis of reading disabilities. In: CATTS, H.; KAHMI, A. (Eds) **Learning to write.** Boston, Allyn Bacon, 1999.

SEGAL, D.; WOLF, M. Automaticity word retrieval, and vocabulary development in children with reading disabilities. In: MELTZER, L. (Ed). **Cognitive, linguistic, and developmental perspectives on learning disorders.** Boston, Little, Brown, p. 141-165, 1993.

SÉNÉCHAL, M.; BASQUE, M. T.; LECLAIRE, T. Morphological knowledge as revealed in children's spelling accuracy and reports of spelling strategies. **Journal of Experimental Child Psychology**, v.95, p. 231-254, 2006.

SHANAHAN, T. Relations among oral language, reading, and writing development. In: MacARTHUR, C. A.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. **Handbook of Writing Research.** New York, Guilford Press, 2006, p. 171-183.

SHARE, D. Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. **Cognition**, v. 55, 1995.

SHARE, D.; STANOVICH, K. Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. **Issues in Education**, v.1, p. 1-57, 1995.

SIMÕES, V. F. **Estudo do desempenho de crianças do ensino fundamental I em testes de leitura, escrita e nomeação rápida**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação do departamento de Lingüística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do grau de Mestre em Semiótica e Lingüística Geral, São Paulo, 2006.

SIMONE, R. Reflections on the coma. In: **Children's Early Text Construction**. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1996, p. 165-175.

SINGER, B. D.; BASHIR, A. What are executive functions and self-regulation, and what do they have to do with language learning disabilities? **Language, Speech and Hearing Services in Schools**, v. 30, p. 265-273, 1999.

_____ Developmental variations in writing composition skills. In: STONE, C. A.; SILLIMAN, E. R.; EHREN, B. J.; APEL, K. **Handbook of Language & Literacy: development and disorders**. New York, The Guilford Press, 2006, p. 559-582.

SNOWLING, M., HULME, C.; GOULANDRIS, N. Word recognition in developmental dyslexia: A connectionist interpretation. **Quarterly Journal of Experimental Psychology Human Experimental Psychology**, v. 47a, n.4, p. 895-916, 1994.

SNOWLING, M.; HULME, C.; CLARKE, P. Rapid naming as a concurrent predictor of exception word reading. Poster presented to the Conference of the British Psychological Society, London, 2000.

SOUZA, L. B. R. Consciência fonológica em um grupo de escolares da 1ª série do 1º grau em Natal – RN. **Rev Soc Bras Fonoaudiologia**, v.10, n.1, p. 12-17, jan-mar. 2005.

SPRING, C.; DAVIS, J. Relations of digit naming speed with three components of reading. **Applied Psycholinguistics**, v. 9, p. 315-334, 1988.

STAGE, S. A.; WAGNER, R. Development of young children's phonological and orthographic knowledge as revealed by their spelling. **Developmental Psychology**, v. 28, p. 287-296, 1992.

STORKEL, H. Learning new words: phonotactic probability in language development. **J Speech Lang Hear Res**, v. 44, n. 6, p. 1321-1337, Dec. 2001.

SUNSETH, K.; BOWERS, P. Rapid naming and phonemic awareness: contributions to reading, spelling, and orthographic knowledge. **Scientific Study of Reading**, Mahwah, v.6, n. 4, p. 401-429, 2002.

SWANK, L. K. Phonological coding abilities: identification of impairments related to phonologically based reading problems. **Topics in Language Disorder**, v. 14, n. 2, p. 56-71, 1994.

TORGESEN, J., WAGNER, R., RASHOTTE, C.; BURGESS, S.; HECHT, S. Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. **Scientific Studies of Reading**, Mahwah, v. 1, p. 161-185, 1997.

TORGESEN, J.; WAGNER, R.; RASHOTTE, C. Approaches to the prevention and remediation of phonologically based reading disabilities. In BLACHMAN, B. (Ed.), **Cognitive and Linguistic Foundations of Reading Acquisition: Implications for Intervention and Research**, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

TORGESEN, J.; ALEXANDER, A.; WAGNER, R.; RASHOTTE, C.; VOELLER, K.; CONWAY, T. Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. **Journal of Learning Disabilities**, v. 34, p. 33-58, 2001.

TREIMAN, R.; CASSAR, M.; ZUKOWSKI, A. What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. **Child Development**, v. 65, p. 1310-1329, 1994.

TREIMAN, R.; CASSAR, M. Effects of morphology on children's spelling of final consonant clusters. **Journal of Experimental Psychology**, v. 63, p. 141-170, 1996.

_____ Spelling acquisition in English. In: PERFETTI, C. A.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. **Learning to Spell: research, theory, and practice across languages**. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 1997, p. 61-80.

TREIMAN, R. Beginning to spell in English. In: HULME, C.; JOSHI, R. M. (Eds.) **Reading and spelling: development and disorders**. Mahwah, NJ, 1998, p. 371-194.

TROIA, G. A., ROTH, F. P.; YENI-KOMSHIAN, G. H. Word frequency and age effects in normally developing children's phonological processing. **Journal of Speech and Hearing Research**, v. 39, p. 1099-1108, 1996.

TROIA, G. A. Phonological processing and its influence on literacy learning. In: STONE, C. A.; SILLIMAN, E. R.; EHREN, B. J.; APEL, K. **Handbook of Language & Literacy: development and disorders**. New York, The Guilford Press, 2006, p. 271-301.

VAN DEN BOS, K. P.; ZIJLSTRA, B. J. H.; SPELBERG, H. C. Life-span data on continuous-naming speeds of numbers, letters, colors, and pictured objects, and word-reading speed. **Scientific Studies of Reading**, Mahwah, 6, 1, p. 24-49, 2002.

WAGNER, R.; TORGESEN, J. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. **Psychological Bulletin**, 101, p. 192-212, 1987.

WAGNER, R.; TORGESEN, J.; LAUGHON, P. L.; SIMMONS, K.; RASHOTTE, C. Development of young readers' phonological processing abilities. **Journal of Educational Psychology**, 85, 1, p. 83-103, 1993.

WAGNER, R.; TORGESEN, J.; RASHOTTE, C. **Comprehensive Test of Phonological Processing (CTOPP)**. Austin, Pro-Ed, 1999.

WALTON, P. D.; WALTON, L. M. Beginning reading by teaching in rime analogy: effects on phonological skills, letter-sound knowledge, working memory, and word reading strategies. **Scientific Studies of Reading**, v. 6, n.1, p. 79-115, 2002.

WALTZMAN, D. E.; CAIRNS, H. S. Grammatical knowledge of third grade good and poor readers. **Applied Psycholinguistics**, 21, p. 263-284, 2000.

WASOWICZ, J., APEL, K.; MASTERSON, J. J. Spelling assessment; applying research in school-based practice. **Perspectives on School-Based Issues Newsletter**, v.4, n.1, p. 3-7, 2003.

WATERS, G. S.; BRUCK, M.; SEIDENBERG, M. Do children use similar processes to read and spell words? **Journal of experimental Child Psychology**, 39, p. 511-530, 1985.

WAXMAN, S. Convergences between semantic and conceptual organization in the preschool years. In: GELMAN, S.; BYRNES, J. (Eds). **Perspectives on language and thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 107-145.

WERTZNER, H. Fonologia. In: ANDRADE, C. R. F. et al. **ABFW- Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática**. Carapicuíba, Pró-Fono, 2000, cap. 1, p. 5-40

WIMMER, H.; HUMMER, P. How German-speaking first graders read and spell: doubts on the importance of the logographic stage. **Applied Psycholinguistics**, 11, p. 349-368, 1990.

WIMMER, H. Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. **Applied Psycholinguistics**, 14, p. 1-34, 1993.

WOLF, M.; BOWERS, P. The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, p. 415-438, 1999.

WOLF, M.; BOWERS, P.G.; BIDDLE, K. Naming-speed processes, timing, and reading: a conceptual review. **Journal of Learning Disabilities**, 33, 4, p. 387-407, Jul-Aug. 2000.

ZORZI, J. L. **Aprender a escrever – a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

_____. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2003, 174 p.

_____ Desvios na ortografia. In: FERREIRA, L.P.; BEFI-LOPES, D.M.; LIMONGI, S.C.O. **Tratado de Fonoaudiologia**. 1ª ed. São Paulo: Rocca, 2004. cap. 68, p. 877-891.

FONTES CONSULTADAS

ITC Test Adaptation Guidelines. Disponível em:

http://www.intestcom.org/test_adaptation.htm Acesso em: 27/04/2007

NARRATIVA. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Categorias_da_narrativa;
<http://portuguesa.malha.net>)

OLIVEIRA et al. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso**. São Paulo, SIBi- USP, 2004.

Nota: Esta Referência Bibliográfica foi elaborada de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR6023

ANEXO A – Questionário para pais ou responsáveis pelos sujeitos

Escola: _____ 3ª Série _____

Nome da criança: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

1. Seu filho(a) demorou para falar?

 sim não

2. Seu filho(a) falou errado, trocou “letras” na fala até que idade?

 3 anos 4 anos 5 anos 6 anos 7 anos 8 anos

3. Seu filho(a) fala errado, troca “letras” quando fala?

 sim não

4. Seu filho(a) já fez tratamento com fonoaudiólogo?

 sim não

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

HOSPITAL DAS CLÍNICAS
da
FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Pesquisa aprovada pela Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa – CAPPesq da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – Protocolo nº
410/04

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1 - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

NOME DO ALUNO:.....
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº : SEXO : .M F
DATA NASCIMENTO:/...../.....
ENDEREÇO Nº APTO:
BAIRRO: CIDADE
CEP:.....TELEFONE: DDD(.....)

ESCOLA:.....

RESPONSÁVEL LEGAL
NATUREZA(grau de parentesco, tutor, curador etc.)
DOCUMENTO DE IDENTIDADE :.....SEXO: M F
DATA NASCIMENTO.:/...../.....
ENDEREÇO: Nº APTO:
BAIRRO: CIDADE:
CEP:TELEFONE: DDD (.....).....

2 - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

- TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “Sensibilidade Fonológica, nomeação rápida e vocabulário: contribuições para a ortografia e elaboração escrita”.
- PESQUISADOR EXECUTANTE: Fonoaudióloga Maria Thereza Mazorra dos Santos, doutoranda em Lingüística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- INSCRIÇÃO CONSELHO REGIONAL: CRFa 0601/SP
- AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA: sem risco

3 - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO ALUNO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA:

Vamos fazer esta pesquisa com crianças da 3ª série do 1º grau do Ensino Fundamental para ver se as crianças que têm melhor vocabulário, que conseguem dizer os sons das palavras

faladas e que conseguem dizer bem rápido o nome de figuras, se são essas crianças que escrevem melhor redação e ditado. Essa pesquisa com crianças normais é importante, porque vai dar muita informação para as pessoas que trabalham com alfabetização, e também para quem trata de crianças com problemas para aprender a ler e a escrever. As crianças vão fazer três testes de linguagem oral, um ditado de palavras e uma redação, que não têm nenhum tipo de risco e nem vão causar dor.

4 - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

- Se os pais ou responsáveis pela criança quiserem mais explicações sobre o que será feito com seu filho poderão, a qualquer momento, entrar em contato com a pesquisadora executante, para esclarecer todas as dúvidas que ainda possam existir.
- Os pais ou responsáveis podem retirar seu consentimento para a realização dessa pesquisa a qualquer momento e deixar de participar desse estudo, sem que isso traga nenhum prejuízo à criança.
- As crianças dessa pesquisa terão garantia de que sua identidade será confidencial, sigilosa e privativa.
- Os pais ou responsáveis, se assim o desejarem, poderão ter acesso aos resultados de seus filhos nos testes realizados nessa pesquisa. Para isso deverão entrar em contato com a pesquisadora executante.

Pesquisadora Executante:

Fga. Maria Thereza Mazorra dos Santos – CRFa 0601/SP

Al. Rio Negro, 911 Conj. 707 Alphaville - Barueri – 06540-050

Fone: **(11) 4688-1173**

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa

São Paulo, de de 2004.

Assinatura do responsável legal

Assinatura do pesquisador
(carimbo ou nome legível)

ANEXO C – Modelo do protocolo de registro da prova de fonologia ABFW



ABFW - TESTE DE LINGUAGEM INFANTIL
NAS ÁREAS DE FONOLOGIA, VOCABULÁRIO, FLUÊNCIA E PRAGMÁTICA



CAPÍTULO 1 - FONOLOGIA HAYDÉE FISZBEIN WERTZNER

ANEXO 2

FONOLOGIA. PROTOCOLO DE REGISTRO - NOMEACÃO

Nome: _____	Acerto: _____	Distorção: _____
Data do Exame: _____	Omissão: _____	
Idade: _____	Substituição: _____	

Vocábulo	Transcrição
1. Palhaço	
2. Bolsa	
3. Tesoura	
4. Cadeira	
5. Galinha	
6. Vassoura	
7. Cebola	
8. Xícara	
9. Mesa	
10. Navio	
11. Livro	
12. Sapo	
13. Tambor	
14. Sapato	
15. Balde	
16. Faca	
17. Fogão	
18. Peixe	
19. Relógio	
20. Cama	
21. Anel	
22. Milho	
23. Cachorro	
24. Blusa	

Fonema	Inicial	Final
p		
b		
t		
d		
k		
g		
f		
v		
s		
z		
ʃ		
ʒ		
m		
n		
ɲ		
l		
ʎ		
ɮ		
r		
pR		
bR		
tR		
dR		
kR		



continuação

Vocábulo	Transcrição
25. Garfo	
26. Trator	
27. Prato	
28. Pasta	
29. Dedo	
30. Braço	
31. Girafa	
32. Zebra	
33. Planta	
34. Cruz	

Fonema	Inicial	Final
gR		
vR		
pl		
bl		
kl		
gl		
fl		
Arqui/S/		
Arqui/R/		

REFERENCIAR ESTE MATERIAL COMO:

WERTZNER, H.F.- Fonologia. In: ANDRADE, C.R.F.; BEFI-LOPES, D.M.; FERNANDES, F.D.M.; WERTZNER, H.F.- *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. Carapicuíba, Pró-Fono, 2000. (cap. 1)

ANEXO D – Aprovação da CAPPesq



DIRETORIA CLÍNICA

Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa**APROVAÇÃO**

A Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa - CAPPesq da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em sessão de 16.06.04, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **410/04**, intitulado: "Sensibilidade Fonológica, Nomeação Rápida e Vocabulário: Contribuições para a Ortografia e Elaboração Escrita" apresentado pelo Departamento de **FISIOTERAPIA, FONOAUDIOLOGIA E TERAPIA OCUPACIONAL**, inclusive o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Pesquisador(a) Responsável: Profa. Dra. Débora Maria Befi-Lopes

Pesquisador(a) Executante: Sra. Maria Thereza Mazorra dos Santos

CAPPesq, 16 de Junho de 2004.

PROF. DR. CLÁUDIO LEONE

Vice-Presidente da Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa

OBSERVAÇÃO: Cabe ao pesquisador elaborar e apresentar à CAPPesq, os relatórios parciais e final sobre a pesquisa (Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196, de 10.10.1996, inciso IX.2, letra "c")

ANEXO E – Modelo do Protocolo de registro da prova de vocabulário ABFW



ABFW - TESTE DE LINGUAGEM INFANTIL
NAS ÁREAS DE FONOLOGIA, VOCABULÁRIO, FLUÊNCIA E PRAGMÁTICA



CAPÍTULO 2 - VOCABULÁRIO DÉBORA MARIA BEFI-LOPES

ANEXO 1

VOCABULÁRIO. PROTOCOLO DE REGISTRO DE RESPOSTAS

Nome:			
Data de Nascimento:		Idade:	Data Avaliação:

Vestuário	DVU	ND	PS	Tipologia
bota				
casaco				
vestido				
boné				
calça				
pijama				
camisa				
tênis				
sapato				
bolsa				

Alimentos	DVU	ND	PS	Tipologia
queijo				
ovo				
carne				
salada				
sanduíche				
sopa				
macarrão				
verdura				
pipoca				
maçã				
banana				
cenoura				
cebola				
abacaxi				
melancia				

Animais	DVU	ND	PS	Tipologia
passarinho				
coruja				
gato				
pintinho				
vaca				
cachorro				
pato				
galinha				
cavalo				
porco				
galo				
urso				
elefante				
leão				
coelho				

Meios de Transporte	DVU	ND	PS	Tipologia
barco				
navio				
viatura				
carro				
helicóptero				
avião				
foguete				
caminhão				
bicicleta				
ônibus				
trem				



Móveis e Utensílios	DVU	ND	PS	Tipologia
cama				
cadeira				
cômoda				
ferro de passar				
tábua de passar				
abajur				
geladeira				
sofá				
fogão				
mesa				
telefone				
privada				
pia				
xícara				
garfo				
copo				
faca				
frigideira				
panela				
prato				
colher				
penete				
pasta de dente				
toalha				

Profissões	DU	ND	PS	Tipologia
barbeiro				
dentista				
médico				
fazendeiro				
bombeiro				
carteiro				
enfermeira				
guarda				
professora				
palhaço				

Locais	DVU	ND	PS	Tipologia
montanha				
igreja				
sala de aula				
rua				
prédio				
cidade				
estátua				
estádio				
loja				
jardim				
floresta				
rio				

Formas e Cores	DVU	ND	PS	Tipologia
preto				
azul				
vermelho				
verde				
amarelo				
marrom				
quadrado				
círculo				
triângulo				
retângulo				

Brinquedos e Instrumentos Musicais	DVU	ND	PS	Tipologia
casinha				
tambor				
violão				
corda				
piano				
robô				
gangorra				
patins				
escorregador				
balança				
apito				

REFERENCIAR ESTE MATERIAL COMO:

BEFI-LOPES, D.M.- Vocabulário. In: ANDRADE, C.R.F.; BEFI-LOPES, D.M.; FERNANDES, F.D.M.; WERTZNER, H.F.- *ABFW: teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática*. Carapicuíba, Pró-Fono, 2000. (cap. 2)

ANEXO F – Modelo do protocolo de registro, procedimento de aplicação e análise do teste LAC

TESTE LAC – LINDAMOOD AUDITORY CONCEPTUALIZATION TEST FORMA A – ADAPTAÇÃO (Rosal, 2002)

Nome: _____ Sexo: _____
 D.N.: ____/____/____ Idade: _____
 Escolaridade: _____
 Escola: _____
 Data da Aplicação: ____/____/____

RESULTADOS GERAIS DO TESTE LAC		
CATEGORIAS	RESPOSTAS CORRETAS	SCORE CONVERTIDO
I- A	X 1	
I- B	X 3	
II	X 6	
SCORE TOTAL CONVERTIDO		

PRÉ-TESTAGEM + OU -		LEGENDA
1ª TESTAGEM	2ª TESTAGEM	
1.	1.	VM= vermelho AM= amarelo VD= verde BR= branco AZ= azul PR= preto + acerto - erro
2.	2.	
3.	3.	
4.	4.	
5.	5.	

CATEGORIA I – A		
ESTÍMULOS	RESPOSTA	+ OU -
1. Mostre [s] [s]		
2. Mostre [p] [p] [p]		
3. Mostre [s] [ʃ]		
4. Mostre [g] [b] [v]		
5. Mostre [i] [e]		
6. Mostre [d] [d] [d]		
7. Mostre [o] [a] [u]		
8. Mostre [f] [s] [t]		
9. Mostre [t] [t]		
10. Mostre [d] [t]		

TOTAL				
CATEGORIA I – B				
ESTÍMULOS		RESPOSTA		+ OU -
1. Mostre [b] [b] [z]				
2. Mostre [ʒ] [m] [m]				
3. Mostre [n] [l] [n]				
4. Mostre [s] [ʃ] [ʃ]				
5. Mostre [k] [t] [k]				
6. Mostre [t] [t] [ʃ]				
TOTAL				
CATEGORIA II				
PADRÕES BÁSICOS DE TESTE	RESPOSTA	PADRÕES ALTERNATIVOS AO ERRO	RESPOSTA	+ OU -
1. Mostre [i]	1.			
2. Se eu disser [i] Mostre [ip]	2.	2. Se eu disser [e] Mostre [et]	2.	
3. Se eu disser [ip] Mostre [pi]	3.	3. Se eu disser [et] Mostre [te]	3.	
4. Se eu disser [pi] Mostre [pip]	4.	4. Se eu disser [te] Mostre [tet]	4.	
5. Se eu disser [pip] Mostre [ip]	5.	5. Se eu disser [tet] Mostre [et]	5.	
6. Se eu disser [ip] Mostre [op]	6.	6. Se eu disser [et] Mostre [ot]	6.	
7. Se eu disser [op] Mostre [vop]	7.	7. Se eu disser [ot] Mostre [fot]	7.	
8. Se eu disser [vop] Mostre [vopr]	8.	8. Se eu disser [fot] Mostre [fotr]	8.	
9. Se eu disser [vopr] Mostre [vapr]	9.	9. Se eu disser [fotr] Mostre [futr]	9.	
10. Se eu disser [vapr] Mostre [apr]	10.	10. Se eu disser [futr] Mostre [utr]	10.	
11. Se eu disser [apr] Mostre [arp]	11.	11. Se eu disser [utr] Mostre [urt]	11.	
12. Se eu disser [arp] Mostre [rarp]	12.	12. Se eu disser [urt] Mostre [rurt]	12.	
TOTAL				

Procedimento de Aplicação e Análise do *Lindamood Auditory Conceptualization Test* – LAC (Rosal, 2002)

Como parte do procedimento de aplicação do LAC há um treino inicial para se verificar se a criança possui os conceitos de igual/diferente, de quantidade, de direção direita/esquerda e de ordem primeiro/último, dos quais depende o bom desempenho nas tarefas propostas. Depois de organizar as pilhas de quadradinhos nas suas respectivas cores – amarelo, vermelho, preto, branco, azul e verde na frente do sujeito, solicitava-lhes:

- “Eu quero que você mostre para mim 3 quadradinhos da mesma cor”
- “Agora mostre 4 quadradinhos todos de cores diferentes. Coloque numa fileira que começa aqui e vai nessa direção (mostra-se da esquerda para a direita da criança)”
- “Agora mostre 3 quadradinhos, sendo somente os 2 primeiros da mesma cor”
- “Mostre 3 quadradinhos, sendo somente os 3 últimos da mesma cor”
- “Mostre 3 quadradinhos, sendo o primeiro e o último iguais”

Assegurado o domínio desses conceitos, passava-se para as instruções das provas do teste propriamente dito, explicadas a seguir:

“Eu quero que você use estes quadradinhos para me mostrar quantos sons eu faço e se eles são iguais ou diferentes. Por exemplo: se eu digo [z] [z], eu fiz dois sons que são iguais. Então, você mostra dois quadradinhos da mesma cor. Comece aqui e vá nesta direção”. A examinadora colocava dois quadradinhos da mesma cor na frente do sujeito da esquerda para a direita e depois os recolocava na sua pilha de cor correspondente.

“Se eu disser [v] [m], eu fiz dois sons que não são iguais. São diferentes. Então, você mostra dois quadradinhos de cor diferente”. A examinadora colocava dois quadradinhos de cores diferentes na frente do sujeito da esquerda para a direita e em seguida os retorna à sua pilha.

“Seu disser [p] [p] [ʃ], eu fiz dois sons que são iguais e outro som que é diferente. Então, você mostra dois quadradinhos da mesma cor e depois um de cor diferente”. Do mesmo modo que anteriormente a examinadora colocava na frente do sujeito da esquerda para a direita, dois quadradinhos de cor igual e um de cor diferente, e acrescentava: “Ponha os quadradinhos numa fileira da forma que você ouvir os sons. Repare que apesar de [ʃ] poder ser escrito com duas letras, eu só uso um quadradinho porque é somente um som”.

“Agora é a sua vez. Ouça com atenção. Eu só posso dizer cada padrão de som uma vez”.

Após demonstrar cada padrão de som, retornavam-se os quadrados para a sua pilha. Aplicavam-se as categorias I-A e I-B.

Na categoria I marcaram-se as respostas, de acordo com a legenda das cores dos quadrados na seqüência realizada pelo sujeito. Se a seqüência estivesse correta, marcava-se +, e se estivesse incorreta, marcava-se -. O total foi dado pela soma de +.

Para a categoria II também foi feito um treino conforme descrito a seguir:

“Agora você vai fazer algo um pouco diferente. Desta vez, você deixará os quadrados numa fileira, e você vai fazer as mudanças onde você ouvir as mudanças. Primeiro, deixe-me mostrar como serão as mudanças. Depois será a sua vez. Se eu digo [u], você mostra um quadrado porque é um som. Se eu já tenho [u] e quero que você mostre [zu], você ouviu um som diferente na frente do u, então, tem que colocar um quadrado diferente na frente do [u].”

“Se eu já tenho [zu] e eu quero mostrar [uz], são os mesmos dois sons, mas este som [z] vem por último, então tenho que mover esse quadrado para ficar [uz].

“Se eu já tenho [uz] e quero mostrar [zuz], eu ouvi este mesmo som do final vir de novo no começo, então, tenho que por esse outro quadrado igual a esse aqui para ficar [zuz].’

“Se eu já tenho [zuz] e quero mostrar [ziz], eu ouvi este som /u/ mudar para [i], então tenho que mudar esse quadrado do meio.”

“Se eu já tenho [ziz] e quero mostrar [zizd], outro som veio no final e é diferente de todos os outros. Então eu tenho que mostrar esse som com um quadrado de cor diferente”.

“Se eu tenho [zizd] e quero mostrar [izd], este som [z] não está mais aqui, então eu tenho que tirar este quadrado”.

“Agora é sua vez. Ouça com atenção porque eu só posso dizer os padrões de som uma vez”

Na categoria II, o procedimento de marcação foi o mesmo da categoria I; marcavam-se as respostas seguindo a legenda das cores, anotavam-se as cores dos quadrados na seqüência estabelecida pelo sujeito. Para sons iguais, o sujeito deveria usar quadrados iguais. Se a seqüência estivesse correta marcava-se +, se estivesse incorreta, marcava-se -. O total foi dado pela soma de +.

Na categoria II há duas listas de estímulos preparadas, uma denominada de padrões básicos e outra de padrões alternativos. Caso o sujeito não acertasse a primeira resposta dos padrões básicos do teste, explicava-se novamente a tarefa e era dado o estímulo dos padrões alternativos para a nova tentativa de acerto. Caso o sujeito não acertasse nessa segunda opção era considerado erro definitivo.

A pontuação do LAC foi feita pela contagem dos acertos da cada categoria e a aplicação do escore convertido, da seguinte forma:

Para a categoria I-A, multiplicou-se o total das respostas corretas por 1, sendo 10 seu *Score* Convertido máximo; para a categoria I-B, multiplicou-se o total das respostas corretas por 3, *Score* Convertido máximo de 18. Para a categoria II, multiplicou-se o total das respostas corretas por 6, *Score* Convertido máximo de 72. O *Score* Convertido Total resultou da soma dos escores convertidos das três categorias, cujo total máximo foi 100.

ANEXO G – Modelo do protocolo de registro, pranchas e procedimento de aplicação e análise do teste de Nomeação Rápida de Objetos

NOMEAÇÃO RÁPIDA DE OBJETOS (Rosal, 2002)

Nome: _____ Sexo: _____

D.N.: ____/____/____ Idade: _____

Escolaridade: _____

Escola: _____

Data da Aplicação: ____/____/____

Nomeação Rápida de Objetos	
PARTE A	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lápis Estrela Peixe Cadeira Barco Chave Estrela Lápis Chave 2. Peixe Barco Cadeira Chave Cadeira Estrela Barco Peixe Lápis 3. Estrela Cadeira Chave Lápis Peixe Barco Estrela Chave Peixe 4. Cadeira Barco Lápis Peixe Chave Cadeira Lápis Estrela Barco
ERROS	
TEMPO	

Nomeação Rápida de Objetos	
PARTE B	<ol style="list-style-type: none"> 1. Barco Estrela Lápis Cadeira Chave Peixe Lápis Barco Cadeira 2. Peixe Chave estrela Barco Peixe Lápis Chave Cadeira Estrela 3. Lápis Peixe Barco Estrela Cadeira Chave Cadeira Barco Peixe 4. Chave Lápis Estrela Chave Barco Cadeira Peixe Estrela Lápis
ERROS	
TEMPO	

Total de erros	
Tempo Total	

PRANCHA DE TREINO DO TESTE DE NOMEAÇÃO RÁPIDA DE OBJETOS

Practice



Rapid Object Naming

PRANCHA DA PARTE A DO TESTE DE NOMEAÇÃO RÁPIDA DE OBJETOS

Form A



Rapid Object Naming

PRANCHA DA PARTE B DO TESTE DE NOMEAÇÃO RÁPIDA DE OBJETOS

Form B



Rapid Object Naming

Procedimento de aplicação e análise do teste de Nomeação Rápida de Objetos – NRO (ROSAL, 2002)

Como parte do procedimento de aplicação do teste de Nomeação Rápida de Objetos – NRO, houve também um treino inicial com duração aproximada de 1 minuto, cujo objetivo era verificar se o sujeito sabia o nome das figuras. Nesse momento a examinadora perguntava ao sujeito: “Que objetos você vê nesta página?”

Em seguida, a examinadora dava a ordem, igual para a parte A e B: “você dirá o nome de alguns objetos o mais rápido que puder. Comece daqui e vá seguindo nesta ordem até chegar aqui”, apontando na folha de papel do treino da esquerda para a direita.

Iniciava-se a aplicação da Parte A e logo após aplicava-se a Parte B. Os procedimentos de aplicação para ambas as partes foram os mesmos. Foram registrados o tempo e o número de erros de cada parte. Foram considerados erros se:

- O sujeito hesitou mais de 2 segundos na nomeação de um objeto.
- O sujeito repetiu a nome de algum objeto.
- O sujeito omitiu algum objeto.
- Se o sujeito trocou algum som do nome do objeto.

Quando houve mais de 4 erros na Parte A não se realizou a Parte B. Ao final, somaram-se os erros e o tempo gasto na partes A e B. Não foram considerados os acertos.

ANEXO H – Carta explicativa sobre a pesquisa para diretores e coordenadores das escolas

Barueri, 21 de julho de 2004.

Prezados Senhores,

Venho por meio desta comunicar que a Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa – CAPPesq – da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo aprovou o protocolo de pesquisa por mim submetido e intitulado: “Sensibilidade Fonológica, Nomeação Rápida e Vocabulário: Contribuições para a Ortografia e Elaboração Escrita”, sob o nº 410/04.

Como já mencionado em carta anteriormente enviada, o objetivo dessa pesquisa será analisar de que modo as competências lingüísticas de consciência fonológica, nomeação rápida e vocabulário estão relacionadas com a produção escrita de crianças cursando a 3ª série do Ensino Fundamental, na região oeste da Grande São Paulo, que não apresentem queixa de dificuldades de aprendizagem e que não estejam sob tratamento fonoaudiológico, psicológico ou psicopedagógico, para buscar respostas às seguintes questões:

1. Alunos com melhor desempenho em tarefas de sensibilidade fonológica, nomeação rápida e vocabulário apresentariam melhor desempenho na escrita de ditado e redação?
2. Quais dessas competências lingüísticas estariam mais fortemente relacionadas ao melhor desempenho na produção escrita?
3. A nomeação rápida estaria mais relacionada ao domínio ortográfico do que a sensibilidade fonológica?
4. O domínio de vocabulário estaria relacionado ao desempenho escrito desde o nível de associação grafema-fonema, isto é no ditado, ou mais especificamente na elaboração de redação?
5. Na 3ª série do Ensino Fundamental, o desempenho em tarefas de sensibilidade fonológica ainda poderia ser um indicador para possíveis dificuldades no desenvolvimento da linguagem escrita, como, por exemplo, domínio ortográfico e elaboração escrita?

Para isso necessito dar início à coleta de dados com os alunos dessa instituição, já autorizada previamente.

O questionário investigando a existência de histórico de distúrbio fonológico e tratamento fonoaudiológico prévio e o termo de consentimento livre e esclarecido devem ser enviados aos pais ou responsáveis dos alunos que preencherem o primeiro requisito acima sublinhado, e aqueles que estiverem de acordo e autorizarem seus filhos a participar dessa pesquisa deverão preencher e assinar o termo de

consentimento livre e esclarecido, responder o questionário e devolvê-los à escola, mantendo uma cópia do termo de consentimento livre e esclarecido em seu poder. Aos pais ou responsáveis que não autorizarem seus filhos a participar desse estudo, solicito a gentileza de que também devolvam à escola os formulários em branco.

Somente os alunos, cujos pais ou responsáveis aceitarem o termo de consentimento livre e esclarecido autorizando seus filhos a participarem desse estudo, serão submetidos a uma última triagem para seleção dos sujeitos dessa pesquisa, que será a aplicação da parte de nomeação da Prova de Fonologia do Teste de Linguagem ABFW, com duração aproximada de 10 minutos.

Os alunos que não apresentarem sinais de Transtorno Fonológico serão, então, submetidos à bateria de testes que compõem o protocolo da pesquisa que consiste de duas partes: a primeira aplicada individualmente, com duração prevista de 20 a 30 minutos, compreendendo três testes de linguagem oral: 1) Vocabulário – nomeação de figuras; 2) Nomeação Rápida – nomeação de seqüências de figuras com tempo controlado e 3) Consciência Fonológica - LAC (*Lindamood Auditory Conceptualization Test*) – que avalia a habilidade de segmentação fonêmica de palavras ouvidas; a segunda parte aplicada em grupo, com duração prevista de 45 minutos, consistindo de um ditado de palavras e uma redação. O ditado de palavras consistirá de 10 palavras de alta freqüência, 10 de baixa freqüência, todas elas consistindo de 4 a 6 letras, selecionadas a partir do programa computadorizado “*Contagem de freqüência de ocorrência de palavras expostas a crianças na faixa pré-escolar e séries iniciais do 1º Grau*” e 10 pseudo-palavras, de 4 a 6 letras, criadas a partir da mesma lista com mudança de pelo menos uma letra, e que serão registradas em folha específica fornecida pela pesquisadora. A redação será elaborada a partir do estímulo visual de uma paisagem única, que será registrada em folha específica fornecida pela pesquisadora.

A bateria de testes que compõem o protocolo da pesquisa será aplicada na própria escola no horário que o aluno a freqüentar. Utilizarei a infraestrutura que os senhores puderem colocar à minha disposição. No entanto, para a testagem individual, necessitaria de um espaço onde não houvesse quaisquer distratores, como telefones tocando ou pessoas entrando, para não interferir no desempenho da criança. Para não prejudicar o aproveitamento escolar dos sujeitos da pesquisa, gostaria de poder agendar com os professores e/ou coordenadores o horário mais adequado para a realização dos testes anteriormente descritos.

Gostaria, ainda, de ressaltar que a pesquisa terá início em 1º de agosto de 2004 e o término será em 10 de dezembro de 2005. Devido ao grande número da amostra, que consiste de 80 sujeitos, 40 de escolas particulares e 40 de escolas públicas, a coleta de todo o material talvez se torne impossível em um único semestre. Assim, ela poderá ser realizada em 2 (dois) semestres alternados, isto é, no segundo semestre de 2004 e no segundo semestre de 2005, com dois grupos de alunos diferentes, mas no mesmo nível de aprendizagem.

Sem mais por ora, desde já agradeço a atenção e a colaboração e coloco-me à inteira disposição para maiores esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Maria Thereza Mazorra dos Santos

Fonoaudióloga – CRFa 0601/SP

Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana pela
Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina

Doutoranda em Semiótica e Lingüística Geral pela
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Endereço para contato:

Al. Rio Negro, 911 Conj. 707 Alphaville – Barueri – SP 0654-060

Fones: 4688-1173

4153-3363

9126-3882

ANEXO I – Modelo do protocolo de registro do ditado

DITADO DE PALAVRAS

Nome: _____

Escola: _____

Data: ____/____/____

1. _____

1. _____

1. _____

2. _____

2. _____

2. _____

3. _____

3. _____

3. _____

4. _____

4. _____

4. _____

5. _____

5. _____

5. _____

6. _____

6. _____

6. _____

7. _____

7. _____

7. _____

8. _____

8. _____

8. _____

9. _____

9. _____

9. _____

10. _____

10. _____

10. _____

ANEXO J – Modelo do protocolo de registro da redação

REDAÇÃO

Nome: _____

Escola: _____

Data: ____ / ____ / ____



ANEXO L – Modelo do protocolo de registro de análise da redação

PROTOCOLO DE ANÁLISE DE REDAÇÃO

I. Convenções Contextuais

Pontos	CrITÉRIOS de Marcação dos Pontos
	1. Todas as orações comeam com letra maiúscula? 0 = Não 1 = Sim
	2. Número de Parágrafos 0 = Nenhum ou 1 1 = 2 2 = 3 a 4 3 = 5 ou mais
	3. Usa vírgulas? 0 = Não 1 = Sim
	4. Usa ponto final nas orações? 0 = Não 1 = Sim
	5. Número de erros ortográficos: (Contar palavras erradas apenas uma vez) 0 = 6 ou mais 1 = 3 a 5 2 = 0 a 2
/8	Total de Pontos

II. Linguagem Contextual

Pontos	Itens e CrITÉRIOS de Marcação
	1. Tem períodos incompletos? 0 = Sim 1 = Não
	2. Tem períodos compridos sem pontuação, com muitos e? 0 = Sim 1 = Não
	3. Usa períodos compostos por coordenação? 0 = Nenhum 1 = 1 2 = 2 a 3 3 = 4 ou mais
	4. Usa períodos compostos por subordinação? 0 = Nenhum 1 = 1 2 = 2 a 3 3 = 4 ou mais

	<p>5. Apresenta orações introdutórias? 0 = Nenhuma 1 = 1 a 2 2 = 3 a 5 3 = mais que 5</p>
	<p>6. Usa conectivos entre as orações, além de <i>e</i>? (<i>mas, por isso, ou, nem, que, etc</i>) 0 = Não 1 = 1 a 3 2 = 4 ou mais</p>
	<p>7. Concordância entre o sujeito e o verbo: 0 = Mais de um erro 1 = 1 erro 2 = Perfeita, nenhum erro</p>
	<p>8. Períodos nos parágrafos: 0 = 1 parágrafo, 1 período 1 = 1 parágrafo, 2 ou mais períodos 2 = 2 ou mais parágrafos, 2 ou mais períodos em pelo menos 1 parágrafo 3 = 2 ou mais parágrafos, 2 ou mais períodos em pelo menos 2 parágrafos</p>
	<p>9. A redação é composta de: 0 = principalmente de períodos incompletos, longos sem pontuação ou mal estruturados 1 = principalmente por períodos simples com locuções prepositivas, ou compostos por coordenação. 2 = uma variedade de períodos simples, compostos, com orações coordenadas e subordinadas.</p>
	<p>10. Os períodos na composição : 0 = são aleatórios e não estão bem relacionadas uns com os outros 1 = contribuem para o desenvolvimento do tópico ou do tema</p>
	<p>11. Utiliza no texto os nomes de objetos mostrados na figura? 0 = Nenhum 1 = 1 a 3 2 = 4 ou mais itens</p>
	<p>12. Número de palavras com 7 ou mais letras escritas corretamente: (Contar a palavra apenas uma vez) 0 = 0 a 3 1 = 4 a 7 2 = 8 a 14 3 = 15 ou mais</p>
	<p>13. Número de palavras com três sílabas ou mais que estão escritas corretamente: (Contar a palavra apenas uma vez) 0 = 0 a 2 1 = 3 a 4 2 = 5 ou mais</p>
	<p>14. Concordância de gênero e número: 0 = Mais que um erro 1 = 1 erro 2 = Perfeita, nenhum erro</p>
	<p>15. Seleção do vocabulário 0 = Não adequada para a idade 1 = Adequada à idade, 2 = Rica, madura</p>
/32	Total de Pontos

III. Elaboração da História

Pontos	Itens e Critérios de Marcação dos Pontos
	<p>1. O início da história foi:</p> <p>0 = Nenhum, abrupto</p> <p>1 = Simples, aproveitável</p> <p>2 = Interessante, cativante</p>
	<p>2. A história de algum modo se relaciona com a figura?</p> <p>0 = Não</p> <p>1 = Sim</p>
	<p>3. A história se refere a um evento específico ocorrido antes ou depois da figura?</p> <p>0 = Não</p> <p>1 = Sim</p>
	<p>4. A seqüência da história:</p> <p>0 = Não há, é uma série de afirmações aleatórias</p> <p>1 = Há alguma, mas com certa divagação</p> <p>2 = É suavemente conduzida do começo ao fim</p>
	<p>5. O enredo, a trama:</p> <p>0 = Não há, incoerente, afirmações aleatórias</p> <p>1 = Fraco, escasso, esparso</p> <p>2 = Lógico, completo</p>
	<p>6. Os personagens mostram sentimentos ou emoções?</p> <p>0 = Não</p> <p>1 = Alguma emoção, mas afetando pouco o desenrolar da história</p> <p>2 = Forte emoção, claramente evidente em pelo menos um personagem</p>
	<p>7. A história expressa algum tema moral?</p> <p>0 = Não</p> <p>1 = Sim, mas apenas se pode inferir, não é claramente estabelecido</p> <p>2 = Aberta e claramente afirmado</p>
	<p>8. A ação da história ou nível de energia:</p> <p>0 = Não há ação</p> <p>1 = Chata, tediosa</p> <p>2 = Previsível, repetitiva</p> <p>3 = Excitante, interessante</p>
	<p>9. O final da história:</p> <p>0 = Nenhum, abrupto</p> <p>1 = Fraco</p> <p>2 = Lógico, final definido</p>
	<p>10. A prosa é:</p> <p>0 = Imatura</p> <p>1 = Fraca, aproveitável, regular</p> <p>2 = Criativa, cheia de estilo</p>
	<p>11. A história é:</p> <p>0 = Insípida, tediosa, apenas descreve a figura</p> <p>1 = Simples, direta, objetiva</p> <p>2 = Interessante, incomparável, coerente</p>
/21	Total de Pontos

ANEXO M – Exemplo de redação do Grupo 1

:

No mar

Era uma vez um barco que viajara pelo profundo mar azul, tinha nadadores, pescadores e salvavidas.

O barco estava viajando para a Espanha. No meio do mar eles encontraram golfinhos e peixes, mas o pior de tudo é que também tinha tubarões!

Os tubarões estavam seguindo eles e até que, demorou para eles perceberem que estavam sendo perseguidos. E quando perceberam ficaram

desesperados. Eles falaram para ir mais depressa mas não adiantou nada porque o tubarão nadava super rápido! Foi aí que os nadadores tiveram uma ideia genial. Eles falaram:

- Já sei! Nós podemos mergulhar e chamar a atenção dele.

E foi o que fizeram. Mergulharam e chamaram a atenção do bicho.

Um deles foi ferido mas os salvavidas deram um jeito nisso e o tubarão parou de perseguir eles. Eles falaram:

- Viva! O plano deu certo! e

E eles chegaram vivos e salvos na Espanha.

FIM!

ANEXO N – Exemplo de redação do Grupo 2

Título: Ilha Bela

Em uma bela tarde de sol 5 amigos se juntaram e alugaram um barco e foram a um paraíso mas era um paraíso mesmo. Lá tinha galinhas, balões, tubões, utero do mar, lindos peixes e tudo que existe de bom.

gome. Tinha eram mergulhadores e foram mergulhar e descobrir mais maravilhas marinhas, junior não queria ficar parado de não queria andar

de esquí mais gogome e carria queriam fazer pescar tranquilos de chega a ilha mais linda do mundo Ilha Bela.

ANEXO O – Exemplo de redação do Grupo 3

Q) 6. migalhas

des viraram num barco e quando dei d'ela
foram migalhas no ar do tubarão e um deles
foi metido de água e dei ficaram observando de
estava adado de um barco menor ele brincaram com
os golfinhos e quando a noite caiu eles se acomodaram
quedo no se apareceu a ilha pobre.

- when uma ilha eles foram direto para a ilha
e lá tinha muita animação e ele viram muitas
frutas lá foram uma semana na ilha descombeida

e eles gostaram e eles levaram muita surpresa
e agora ele sempre voltaram no gueto ilha para
passar um tempo e até que quando o sol começaram
a morrer lá de que eles nunca foram de andar
de barco.

ANEXO P - Exemplo de redação do Grupo 4

(9) Larica estava com os homens se chamava como João
Zezinho e Luizinho e huguinho e marquinho. eles
iam para uma praia bem distante. quando huguinho pediu
a larica eles deixaram pegar huguinho. Já com a
larica e pulou em cima marquinho e huguinho pularam
de larica para nadar. João e Zezinho ficaram no
barco porque se a contesse alguma coisa eles
chamam o capitão.