



AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

VOLUME ESPECIAL - 2012

Influência de habilidades de processamento fonológico na aprendizagem de narrativa escrita por crianças no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental¹

Fernanda Mesquita (UFRJ)
Jane Correa (UFRJ)
Renata Mousinho (UFRJ)

RESUMO: Com objetivo de investigar a influência das habilidades de processamento fonológico no desenvolvimento da narrativa escrita, comparamos a estrutura narrativa presente na escrita de histórias com as habilidades de processamento fonológico, de leitura e de escrita apresentadas por um mesmo grupo de crianças no 3º e no 2º ano do E.F. Procuramos ainda investigar se alguma habilidade era preditora do desenvolvimento da complexidade narrativa. Observamos que a maior sofisticação das habilidades fonológicas, principalmente no que se refere ao nível da consciência da palavra associado ao desenvolvimento do nível fonêmico, é relevante para o aumento da complexidade narrativa.

Palavras-chave: narrativa escrita; habilidades de processamento fonológico; desenvolvimento; déficit fonológico; intervenção precoce

¹ O presente artigo deriva da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) pela primeira autora, bolsista CNPq, sob orientação da segunda autora, a partir da participação no projeto coordenado pela terceira autora. Agradecimentos pelo apoio do CNPq.

Introdução

A criança em idade escolar desperta em seus pais preocupações que dizem respeito ao domínio da língua escrita. A aquisição de linguagem permite que a criança desenvolva a habilidade de identificar, refletir e manipular os sons da língua. Assim, o desenvolvimento das habilidades de linguagem oral se refere também à capacidade da criança de segmentar a palavra em unidades sem valor semântico, baseada apenas na informação sonora, além de julgar as diferenças e semelhanças entre tais segmentos (CAVALCANTE & MENDES, 2003; RAMOS, 2003; MOUSINHO, 2003; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2004). A capacidade de identificar e segmentar a palavra em unidades sonoras (rimas, sílabas e fonemas) é extremamente importante para o aprendizado de um sistema de escrita alfabética, uma vez que o alfabeto é a representação gráfica das unidades sonoras que compõem os sons da língua (MORAIS, 1998; 2005).

Todos idealizam que seus filhos sejam adultos bem sucedidos profissionalmente e o primeiro passo dessa trajetória, para eles, significa se tornar um leitor habilidoso, como também uma pessoa que consegue expressar seus pensamentos e ideias com clareza por meio da língua escrita. O desenvolvimento da narrativa escrita é considerado como uma consequência natural da alfabetização para a maioria dos adultos. No entanto, este é um aprendizado que requer o desenvolvimento de diversas habilidades e competências anteriores à própria alfabetização, como por exemplo, a competência de produzir narrativa oral e as habilidades fonológicas.

O desenvolvimento das habilidades de escrita está relacionado às habilidades da linguagem oral (KOCH & ELIAS, 2009; CAVALCANTE & MENDES, 2003; RAMOS, 2003; MOUSINHO, 2003). Tal conhecimento linguístico influencia a escrita no que diz respeito tanto à microestrutura, como à macroestrutura do texto (SAUTCHUK, 2003). Isso porque, conforme a criança adquire linguagem, começa a compreender as informações linguísticas as quais é exposta. Passa a ser capaz de não somente identificar no fluxo contínuo da fala determinados segmentos sonoros, as palavras, como também estabelecer uma representação semântica para estes, o significado. Enquanto desenvolve essa competência, a criança vai aprimorando a compreensão da fala, conseguindo cada vez mais prestar atenção à narrativa oral. Esse processo permite que a criança aprenda modelos de enunciados discursivos (PERRONI, 1992; HUDSON, 2006; PETERSON & ROBERTS, 2003). É importante dizer que a compreensão de tais modelos é fundamental para que eles possam, posteriormente, ser utilizados na produção de textos (KOCH & ELIAS, 2009; DIJK, 1996; SAUTCHUK, 2003).

Na literatura, encontramos um vasto material a respeito do desenvolvimento da narrativa na modalidade oral (PERRONI, 1992; McCABE & PETERSON, 2001). Muitos estudos analisam a complexidade desta habilidade relacionando-a com as etapas de aquisição de linguagem, assim como descrevem fatores que permitem tal desenvolvimento (HOOF, 2006; PETERSON & McCABE, 1994; REGO, 1986). Em número mais reduzido, aparecem estudos que se dedicam à narrativa escrita (REGO, 1986; LINS e SILVA & SPINILLO, 1998; SPINILLO, 2001). Esses trabalhos descrevem as etapas que caracterizam o desenvolvimento da complexidade narrativa, relacionam estratégias que permitem à criança aprimorar a narrativa escrita, como também abordam as formas de avaliação (LINS e SILVA & SPINILLO, 2000; FERREIRA & CORREA, 2008) dessa habilidade.

Para a criança, nos anos iniciais de sua escolarização, a produção do texto escrito é uma tarefa que requer bastante de seus recursos cognitivos, uma vez que muitos desses estão

voltados para a grafia das palavras que escreve, como também para o próprio ato motor necessário no processo. A automatização da escrita irá auxiliá-la a ser capaz de ter atenção aos demais fatores linguístico-cognitivos envolvidos na produção textual (GARCIA, 1998; SINGER & BASHIR, 2006; SANTOS, 2007). Dessa forma, importante se faz examinar o papel das habilidades linguístico-cognitivas relacionadas ao domínio da escrita (dimensão microtextual) na construção da coerência da narrativa (dimensão macrotextual).

Existe um consenso na literatura de que as habilidades fonológicas são relevantes para a alfabetização (BRADLEY & BRYANT, 1983; SANTOS & SIQUEIRA, 2002; GOMBERT, 1992; GUIMARÃES, 2003; MOUSINHO, 2003; CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2001). Todavia, os trabalhos que descrevem a relação de tais habilidades com a língua escrita se atêm aos aspectos referentes ao nível da palavra e ao domínio da ortografia, sem, no entanto, relacionar tal habilidade com o desenvolvimento da complexidade narrativa.

A presente pesquisa pretende, portanto, investigar as seguintes questões: (a) Qual a relação entre a complexidade da narrativa escrita e o domínio das convenções da escrita nos 2º. e 3º. anos do Ensino Fundamental ? (b) Qual a relação entre os níveis de complexidade da narrativa e as habilidades de processamento fonológico, habilidades estas associadas ao aprendizado do sistema de escrita?

1. Método

Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa “Acompanhamento longitudinal do desenvolvimento linguístico dos estudantes do CAP UFRJ: atuação na prevenção e na terapia dos transtornos de linguagem”. Tal projeto iniciou em 2007 quando os alunos ingressaram na escola, no 1º ano do Ensino Fundamental, mediante sorteio, o que permitiu a formação de um grupo sociocultural variado. Todas as crianças foram alfabetizadas pelo mesmo método de ensino. Atualmente os alunos estão cursando o 6º ano. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Deolindo Couto sob o nº 003/07. Todos os pais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e concordaram com a participação voluntária na pesquisa.

Foram selecionados dados de 25 crianças quando cursavam o 2º (idade média etária=7,5 anos; DP=3,90) e o 3º ano (idade média etária=8,5 anos; DP=3,90) do Ensino Fundamental. Para avaliação das habilidades de processamento fonológico foram utilizados os seguintes instrumentos: Protocolo de consciência fonológica (CIELO, 2002); Memória de trabalho fonológica (KESSLER, 1997); *Span* de dígitos (BOGOSSIAN & SANTOS, 1997); Nomeação Automatizada Rápida (CAPELLINI et al, 2007). No que se refere às habilidades de leitura, para aferir a velocidade de leitura, os textos “O Acidente” e “As Aventuras de Afonsinho”; lista de palavras isoladas reais e pseudopalavras (PINHEIRO, 1994) que foi utilizada para avaliar a precisão leitora.

Já a avaliação das habilidades de escrita foi realizada por meio da produção textual dos alunos. Segundo as normas da instituição de ensino, essa parte da avaliação foi realizada em sala de aula, coletivamente, com a professora. As crianças receberam uma proposta de narrativa para a escrita de suas histórias, de acordo com a demanda do contexto escolar. Para análise ortográfica dessa produção textual, foi contabilizada a proporção média dos erros ortográficos na escrita em função do número de palavras que foram escritas nas histórias produzidas pelas crianças. Foi também realizada uma análise qualitativa dos erros

ortográficos e computadas a frequência de ocorrência de cada tipo de erro em função do número de palavras escritas na história. Assim, os erros foram classificados conforme proposto por Moraes (1995) como se segue: erros de segmentação (p. ex.: *omeni nocaiu*); erros relacionados aos processos fonológicos (p. ex.: *catela => cadela*); dificuldade para grafar marcadores de nasalização (p. ex.: *mata => manta*); dificuldade com regularidades ortográficas contextuais (p. ex.: *cente => quente*); erro ao representar fonemas que admitem múltiplas representações gráficas (p. ex.: *tassa => taça*); erros pela dificuldade em grafar as regularidades morfossintáticas da língua (p. ex.: *meninisse => meninice*). A fluência de escrita foi medida pelo número de palavras escritas no texto (MASON & KUBINA, 2011; MCMASTER & ESPIN, 2007; MERCER & MERCER, 1998).

Os textos foram classificados conforme os parâmetros descritos por Brandão e Spinillo (2001) que propuseram 5 níveis de complexidade da narrativa a saber: 1) repetição do tema proposto ou produção de frases desconectadas com ou sem relação com o tema; 2) descrição de estados de personagens ou eventos dispostos temporalmente, cujas relações causais não estão claramente expostas; 3) eventos interligados por relações causais, sendo que o tema serve como eixo norteador; 4) situação-problema na história cuja solução modifica a situação do personagem principal, porém o desfecho da trama ainda é brusco; 5) trama mais complexa, novos personagens ou problemas; desfecho com a explicitação dos meios empregados para resolver a situação-problema da narrativa.

2. Resultados

Ao classificarmos as histórias das crianças de desenvolvimento típico no 3º ano, segundo Brandão e Spinillo (2001), observamos a formação de dois grupos: aquelas histórias que apresentam maior complexidade narrativa (G1: níveis 3 e 4; n=16) e aquelas consideradas mais elementares (G2: níveis 1 e 2; n=9). No presente estudo, nenhuma produção textual apresentou estrutura narrativa compatível com nível 5 da classificação adotada.

Foram avaliadas as diferenças nas habilidades de escrita entre G1 e G2, como também nas habilidades de processamento fonológico: consciência fonológica, memória de trabalho (dígitos e não-palavras) e nomeação automatizada rápida do 3º ano. Os grupos foram comparados ainda em função da precisão de leitura de palavras e pseudopalavras e quanto à fluência de leitura. Vale ressaltar que os valores das médias apresentam diferentes escalas na tabela em função do protocolo utilizado para avaliação de cada habilidade. Foram expressas em proporção média de acertos: a) consciência fonológica (palavra, rima, sílaba e fonema); b) memória de trabalho (fonológica e de dígitos) c) leitura de palavras e pseudopalavras; d) erros ortográficos. A medida da nomeação automatizada rápida foi expressa em segundos. Assim quanto maior o tempo para a realização da tarefa, maior a dificuldade de acesso lexical. A fluência de leitura, por sua vez, foi medida pelo número de palavras lidas por minuto. Já a fluência de escrita foi mensurada pelo número de palavras escritas na produção textual. Para mensuração da complexidade narrativa, às categorias propostas por Brandão e Spinillo (2001), dado seu caráter ordinal em termos de complexidade, foram associados os pontos correspondentes à classificação (categoria 1, um ponto; categoria 2, dois pontos e assim sucessivamente). Os escores dos grupos foram comparados por meio da prova estatística *Mann-Whitney*.

HABILIDADES DE ESCRITA, HABILIDADE DE PROCESSAMENTO FONOLÓGICO E DE LEITURA	GRUPO 1 narrativa (n= 16) M	elaborada DP	GRUPO 2 narrativa (n=9) M	elementar DP	U Mann- Whitney	sig.
consciência de palavra	0,93	(0,09)	0,73	(0,23)	26,500	0,05*
Rima	0,97	(0,07)	0,83	(0,21)	26,500	0,05*
nível silábico	0,94	(0,05)	0,94	(0,06)	69,000	0,89
nível fonêmico	0,63	(0,24)	0,50	(0,17)	50,000	0,23
memória de trabalho dígitos	0,65	(0,14)	0,65	(0,21)	68,500	0,85
memória de trabalho fonológica	0,92	(0,08)	0,88	(0,08)	50,000	0,23
RAN objetos	53,69	(8,37)	54,75	(6,48)	67,000	0,81
RAN cores	46,98	(4,21)	46,26	(7,62)	64,500	0,68
RAN dígitos	33,47	(3,54)	31,76	(4,84)	52,500	0,28
RAN letras	30,99	(4,17)	30,05	(5,98)	67,000	0,81
fluência de leitura	80,96	(32,36)	77,56	(32,52)	49,000	0,67
Erro de leitura palavras	0,01	(0,02)	0,02	(0,01)	32,000	0,12
Erro de leitura pseudopalavras	0,10	(0,10)	0,12	(0,08)	44,500	0,45
palavras escritas	152,81	(50,79)	100,67	(40,80)	25,000	008**
erros ortográficos	0,12	(0,08)	0,17	(0,11)	45,000	0,14
erro de natureza fonológica	0,03	(0,02)	0,04	(0,02)	33,000	,03*
erro em regularidade de contexto	0,01	(0,01)	0,02	(0,02)	60,000	0,52
erro em irregularidade	0,03	(0,04)	0,05	(0,05)	48,500	0,19
erro de segmentação	0,01	(0,01)	0,01	(0,02)	70,000	0,93
erro de acentuação	0,02	(0,02)	0,02	(0,02)	60,000	0,52
erro de regularidade morfológica	0,02	(0,03)	0,03	(0,02)	52,000	0,28

Nota: *p<,05 **p<,01

Tabela 1: Habilidade de Escrita, de Processamento Fonológico e de Leitura segundo o Nível de Complexidade da Narrativa no 3º ano.

Quanto às habilidades de processamento fonológico, observamos que os grupos diferem de forma significativa apenas em consciência fonológica de palavra e de rima. A análise das habilidades de escrita revela que os grupos diferem significativamente no que se refere ao número de palavras escritas e a ocorrência de erros fonológicos por palavras escritas. As crianças que escreveram narrativas mais complexas obtiveram sempre os melhores resultados. Não há diferenças relevantes entre os grupos nas habilidades de leitura. Examinamos o desempenho das crianças no ano anterior para avaliar se a diferença na habilidade de escrita das crianças no 3º ano encontra antecedentes no desempenho destas mesmas crianças no 2º ano.

As produções textuais das crianças de desenvolvimento típico no 2º ano também foram classificadas conforme Brandão e Spinillo (2001). A classificação final das histórias,

segundo o nível de complexidade da narrativa para o 3º e 2º anos, foi submetida a uma análise de aglomerados (*Cluster Analysis*). O objetivo era agrupar as crianças segundo a complexidade de suas histórias no 2º ano, tendo como referência o desempenho delas no 3º ano. Tal análise resultou na formação de três grupos. O G1, formado por 8 crianças, obteve melhores escores nessa classificação tanto no 3º (M: 3,25 e DP: 0,46) como no 2º ano (M: 2,25 e DP: 0,46). O G2, formado por 8 crianças, obteve apenas melhores escores no 3º ano (M: 3,38 e DP: 0,52), sendo o resultado no ano anterior bastante inferior (M: 1,00 e DP: 0,00). Finalmente, o G3, composto por 9 crianças, recebeu baixos escores tanto na avaliação do 3º (M: 1,33 e DP: 0,50), como na do 2º ano (M: 1,89 e DP: 0,33). (Figura 1).

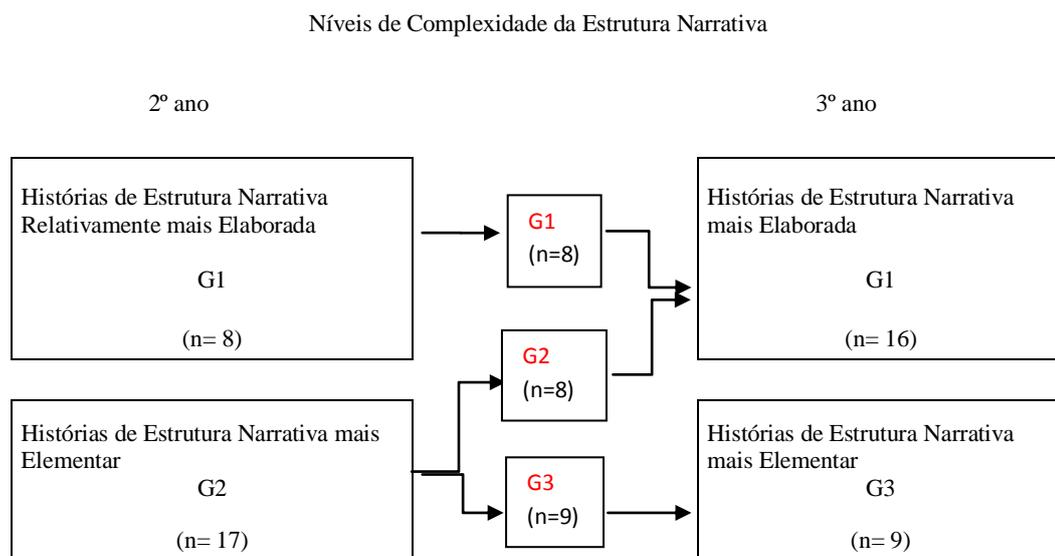


Figura 1. Distribuição das crianças segundo o nível de complexidade narrativa de suas histórias segundo a escolaridade

Tais resultados mostram que a complexidade da narrativa que se observa nas histórias das crianças no 3º ano pode ser predita em parte pelo nível de complexidade com que escrevem no 2º ano. Contudo, níveis elementares de complexidade presentes no texto de crianças no 2º ano nem sempre resultam em histórias mais elaboradas no 3º ano.

Por essa razão, procuramos comparar as habilidades fonológicas, de leitura e de escrita entre os grupos ainda no 2º ano para investigar quais habilidades permitiram que G2 desenvolvesse níveis mais complexos de narrativa no 3º ano. A análise transversal dos dados procurou responder às seguintes perguntas: a) Os grupos G2 e G3, apesar da semelhança dos níveis de estruturação da narrativa no 2º ano, difeririam em relação a alguma habilidade linguístico-cognitiva? b) Que diferença haveria entre G1 e os grupos G2 e G3 em cada habilidade linguístico-cognitiva avaliada?

Inicialmente, comparamos as habilidades de escrita, as habilidades fonológicas e as de leitura dos grupos que no 2º ano apresentavam nível elementar de complexidade narrativa (G2 e G3). É importante ressaltar que não houve diferença significativa quanto às habilidades de escrita, nem de leitura, entre esses grupos.

HABILIDADES DE ESCRITA, HABILIDADE DE PROCESSAMENTO FONOLÓGICO E DE LEITURA	GRUPO 2 narrativa (n= 8)	2º ano elementar	GRUPO 3 narrativa (n=9)	2º ano elementar		
	M	DP	M	DP	U Mann- Whitney	P
consciência de palavra	0,73	(0,14)	0,45	(0,25)	10,500	0,01*
Rima	0,94	(0,07)	0,77	(0,23)	18,000	0,09
nível silábico	0,9	(0,06)	0,8	(0,11)	17,500	0,07
nível fonêmico	0,42	(0,18)	0,22	(0,15)	12,000	0,02*
memória de trabalho dígitos	0,65	(0,12)	0,66	(0,19)	34,500	0,89
memória de trabalho fonológica	0,85	(0,15)	0,83	(0,13)	30,000	0,61
RAN objetos	67,13	(19,36)	74,78	(19,64)	27,500	0,42
RAN cores	58,38	(13,69)	52,89	(9,25)	29,000	0,54
RAN dígitos	39,13	(10,95)	37,22	(5,59)	36,000	1
RAN letras	37,25	(13,06)	38,67	(7,00)	26,000	0,37
fluência de leitura	4,71	(3,04)	5,38	(2,00)	30,000	0,61
Erro de leitura palavras	0,94	(0,05)	0,90	(0,07)	24,000	0,28
Erro de leitura pseudopalavras	0,84	(0,12)	0,74	(0,13)	20,000	0,14
complexidade narrativa	1	0	1,33	(0,50)	24,000	0,28
palavras escritas	33,25	(6,78)	28,67	(13,20)	21,500	0,17
erros ortográficos	0,2	(0,11)	0,3	(0,17)	23,000	0,24
erro de natureza fonológica	0,05	(0,04)	0,07	(0,04)	23,000	0,24
erro em regularidade de contexto	0,04	(0,08)	0,09	(0,08)	24,500	0,28
erro em irregularidade	0,06	(0,03)	0,07	(0,08)	32,500	0,74
erro de segmentação	0,01	(0,03)	0,02	(0,03)	28,000	0,49
erro de acentuação	0,03	(0,03)	0,03	(0,03)	34,000	0,89
erro de regularidade morfológica	0,04	(0,04)	0,07	(0,05)	26,500	0,37

Nota: *p< ,05 **p< ,01

Tabela 2: Comparação das habilidades de Processamento Fonológico entre G2 e G3 no 2º ano

No entanto, observamos que os grupos diferem de forma significativa quanto à consciência de palavra e quanto à habilidade de análise fonêmica. Já no que diz respeito à consciência fonológica para a rima e para o nível silábico, notamos diferenças marginais, não chegando a serem significativas. Os dados sugerem assim que as crianças do G2 apresentavam maior habilidade de análise e síntese fonológica do que as do G3, revelado por um melhor desempenho no nível fonêmico e na consciência de palavra.

Posteriormente, comparamos tais habilidades, no 2º ano, entre as crianças do grupo que já apresentava narrativa elaborada (G1) no 2º ano com as do grupo que não desenvolveu a complexidade narrativa no ano seguinte (G3).

HABILIDADES DE ESCRITA, HABILIDADE DE PROCESSAMENTO FONOLÓGICO E DE LEITURA	GRUPO 1 2º ano narrativa Elaborada (n= 8)		GRUPO 3 2º ano narrativa elementar (n=9)		U Mann- Whitney	P
	M	DP	M	DP		
	consciência de palavra	0,73	(0,14)	0,45		
Rima	0,94	(0,07)	0,77	(0,23)	8,000	,01**
nível silábico	0,9	(0,06)	0,8	(0,11)	28,500	0,48
nível fonêmico	0,42	(0,18)	0,22	(0,15)	10,000	0,01*
memória de trabalho dígitos	0,65	(0,12)	0,66	(0,19)	35,000	0,96
memória de trabalho fonológica	0,85	(0,15)	0,83	(0,13)	29,500	0,54
RAN objetos	67,13	(19,36)	74,78	(19,64)	28,000	0,48
RAN cores	58,38	(13,69)	52,89	(9,25)	31,500	0,67
RAN dígitos	39,13	(10,95)	37,22	(5,59)	31,000	0,67
RAN letras	37,25	(13,06)	38,67	(7,00)	25,500	0,32
fluência de leitura	4,71	(3,04)	5,38	(2,00)	21,000	0,17
Erro de leitura palavras	0,94	(0,05)	0,9	(0,07)	22,000	0,20
Erro de leitura pseudopalavras	0,84	(0,12)	0,74	(0,13)	15,000	0,05*
complexidade narrativa	2,25	(0,46)	1,33	(0,50)	9,000	0,01**
palavras escritas	37,63	(7,54)	28,67	(13,20)	14,000	0,04*
erros ortográficos	0,2	(0,15)	0,3	(0,17)	22,000	0,20
erro de natureza fonológica	0,03	(0,02)	0,07	(0,04)	11,000	0,02*
erro em regularidade de contexto	0,09	(0,23)	0,09	(0,08)	21,000	0,17
erro em irregularidade	0,07	(0,08)	0,07	(0,08)	36,000	1,00
erro de segmentação	0,02	(0,03)	0,02	(0,03)	35,000	0,96
erro de acentuação	0,03	(0,03)	0,03	(0,03)	34,500	0,89
erro de regularidade morfológica	0,02	(0,03)	0,07	(0,05)	17,000	0,07

Nota: *p< ,05 **p< ,01

Tabela 3: Comparação das habilidades de escrita, de processamento fonológico e de leitura entre G1 e G3 no 2º ano

Os dados mostraram diferença significativa no que diz respeito ao total de palavras escritas e ao nível da complexidade narrativa. Quantos aos erros ortográficos, os grupos diferiram somente em relação aos erros de natureza fonológica. Observamos que G1 e G3 diferem significativamente também nas tarefas de consciência de palavras, consciência de rima, consciência fonêmica e leitura de pseudopalavras, o que justifica a diferença quanto ao número de erros ortográficos de natureza fonológica. Os dados sugerem que G3 apresenta uma fragilidade nas habilidades de análise e síntese fonológica em relação ao G1.

Por fim, no 2º ano, comparamos também as habilidades de processamento fonológico, de leitura e de escrita do grupo que já produzia narrativa elaborada no 2º ano (G1), com aquele que somente no 3º ano produziu narrativas com estrutura elaborada (G2).

HABILIDADES DE ESCRITA, HABILIDADE DE PROCESSAMENTO FONOLÓGICO E DE LEITURA	GRUPO 1 narrativa (n= 8)	2º ano Elaborada	GRUPO 2 narrativa (n=8)	2º ano elementar	U Mann- Whitney	P
	M	DP	M	DP		
consciência de palavra	0,73	(0,14)	0,45	(0,25)	5,500	0,00**
Rima	0,94	(0,07)	0,77	(0,23)	16,000	0,11
nível silábico	0,90	(0,06)	0,80	(0,11)	21,000	0,28
nível fonêmico	0,42	(0,18)	0,22	(0,15)	24,500	0,44
memória de trabalho dígitos	0,65	(0,12)	0,66	(0,19)	31,500	0,96
memória de trabalho fonológica	0,85	(0,15)	0,83	(0,13)	31,500	0,96
RAN objetos	67,13	(19,36)	74,78	(19,64)	30,000	0,88
RAN cores	58,38	(13,69)	52,89	(9,25)	29,000	0,80
RAN dígitos	39,13	(10,95)	37,22	(5,59)	27,500	0,65
RAN letras	37,25	(13,06)	38,67	(7,00)	30,000	0,88
fluência de leitura	4,71	(3,04)	5,38	(2,00)	31,000	0,96
Erro de leitura palavras	0,94	(0,05)	0,90	(0,07)	29,500	0,80
Erro de leitura pseudopalavras	0,84	(0,12)	0,74	(0,13)	26,000	0,57
complexidade narrativa	2,25	(0,46)	3,38	(0,52)	0	,00**
palavras escritas	37,63	(7,54)	33,25	(6,78)	19,000	0,20
erros ortográficos	0,2	(0,15)	0,2	(0,11)	31,000	0,96
erro de natureza fonológica	0,03	(0,02)	0,05	(0,04)	25,000	0,51
erro em regularidade de contexto	0,09	(0,23)	0,04	(0,08)	32,000	1
erro em irregularidade	0,07	(0,08)	0,06	(0,03)	29,500	0,80
erro de segmentação	0,02	(0,03)	0,01	(0,03)	28,000	0,72
erro de acentuação	0,03	(0,03)	0,02	(0,03)	30,000	0,88
erro de regularidade morfológica	0,02	(0,03)	0,04	(0,04)	24,500	0,44

Nota: *p< ,05 **p< ,01

Tabela 4: Comparação das habilidades de escrita, de processamento fonológico e de leitura entre G1 e G2 no 2º ano

Ao compararmos, no 2º ano, o grupo que já apresentava nível de complexidade narrativa elaborado no 2º ano (G1), com o grupo que apresentou este nível somente no 3º ano (G2), notamos diferença significativa quanto à consciência de palavra, além da complexidade narrativa. Nos demais itens não houve diferença digna de nota. Apesar de o nível de complexidade narrativa ser significativamente discrepante entre os grupos, não observamos diferenças quanto às habilidades de escrita.

3. Discussão

A relevância das habilidades fonológicas para o domínio do sistema ortográfico de uma escrita alfabética é amplamente discutida na literatura (BRADLEY & BRYANT, 1983;

BUS & VAN IJZENDOORN, 1999; EHRI et al, 2001; SALLES & PARENTE, 2002; YUILL & OAKHILL, 1991). Existe um consenso de que as crianças com comprometimento nessas habilidades apresentam maior dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita (GERMANO et al, 2010; ZORZI & CIASCA, 2008; MOUSINHO et al, 2010).

No caso do aprendizado da escrita, a maioria dos estudos analisa a relação das habilidades de processamento fonológico com o domínio da escrita no nível da palavra e da ortografia (CAPELLINI & LANZA, 2010; BARRERA & MALUF, 2003; ZUANETTI et al, 2008; GUIMARÃES, 2003). Escassas são as pesquisas acerca da influência dessas habilidades no desenvolvimento da narrativa escrita. O presente trabalho teve como objetivo investigar o papel das habilidades de processamento fonológico no desenvolvimento da narrativa escrita por meio de um estudo longitudinal.

Entre as habilidades de processamento fonológico, foi observada significativa influência da consciência fonológica, principalmente quanto à consciência de palavras e à consciência fonêmica. As crianças com melhor habilidade fonológica no 2º ano (G1) foram as que apresentaram maior domínio ortográfico, visto pelo menor número de erros ortográficos nas produções no ano seguinte; as que tiveram maior fluência de escrita, dada pelo número de palavras escritas; além de uma estrutura narrativa mais elaborada em ambas as séries (CÁRNIO et al, 2006; BITAN et al, 2007; SERRANO, 2008; MALUF & BARRERA, 1997; AVILA & CAPELLINI, 2007; MOUSINHO & CORREA, 2009). Em um sistema de escrita alfabética, em que o grafema representa uma unidade sonora, o fonema, é fundamental conseguir refletir sobre e manipular os sons da língua (MORAIS, 1995; BRADLEY & BRYANT, 1983; BUS & VAN IJZENDOORN, 1999; EHRI et al, 2001).

As habilidades de análise fonológica têm uma evolução diferenciada em função de sua natureza, ou seja, algumas habilidades se aprimoram antes de outras (GOUGH, LARSON & YOPP, 1995; CARAVOLAS, 1993; CUNHA & CAPELLINI, 2009; GOMBERT, 2003). Isso porque tais habilidades apresentam diferentes níveis de demanda de análise do material linguístico. As crianças inicialmente conseguem prestar atenção a segmentos sonoros maiores, como a rima e a sílaba. Por essa razão, julgar a semelhança silábica ou de rima parece ser mais fácil do que excluir um fonema de uma palavra (CUNHA & CAPELLINI, 2009; BERNINGER et al, 2010). Diversos estudos (BRADLEY & BRYANT, 1983; BUS & VAN IJZENDOORN, 1999; EHRI et al, 2001) mostram que a criança precisa ter a capacidade de estar atenta aos sons da fala, segmentá-los e manipulá-los para aprender a relação de correspondência entre letra e som.

Observamos desenvolvimento semelhante nessas crianças que acompanhamos desde a alfabetização, em que inicialmente apresentaram melhor desempenho nas tarefas que demandavam análise fonológica no nível silábico e de rima. Todas as tarefas do nível silábico foram realizadas com sucesso antes das tarefas no nível fonêmico (MOUSINHO & CORREA, 2009; CORREA, 2001; CAPELLINI & CIASCA, 2000). Isso explica a razão pela qual as diferenças significativas observadas entre os grupos se limitaram à análise fonêmica.

No presente estudo, observamos que as crianças que apresentaram maior dificuldade nas atividades no nível fonêmico, foram aquelas que não aumentaram a complexidade da narrativa escrita, como também tiveram menor fluência de escrita e apresentaram menos acurácia no estabelecimento da relação correspondência grafofonêmica, expressa principalmente pela leitura de pseudopalavras (CAPELLINI et al, 2010; CAPELLINI & LANZA, 2010; BRALEY & BRYANT, 1983; PENNINGTON, 1991; KOCH & ELIAS, 2009; SILVA & CAPELLINI, 2011; FADINI & CAPELLINI, 2011). Os dados sugerem que as crianças com maior sofisticação das habilidades de análise fonológica conseguem formar

melhores representações lexicais e, conseqüentemente, dominar o sistema ortográfico (CAPELLINI, 2004). As habilidades fonológicas parecem se relacionar tanto com a fluência, quanto com a precisão de escrita. As crianças com maior habilidade fonológica são aquelas cujos textos têm maior número de palavra, como também menor número de erros ortográficos (BIGARELLI & ÁVILA, 2011; CAPELLINI et al, 2011; PENNINGTON, 1991; KOCH & ELIAS, 2009). O domínio do sistema ortográfico possibilita a automatização da escrita (SAUTCHUK, 2003; BIGARELLI & ÁVILA, 2011; CAPELLINI et al, 2011; PENNINGTON, 1991; KOCH & ELIAS, 2009), permitindo que a criança mantenha sua atenção aos demais fatores que envolvem a produção textual, além da grafia de palavras: manutenção temática, precisão semântico-lexical, adequação ao gênero textual, entre outros fatores necessários para garantir que o leitor reconstrua o sentido do texto (KOCH & ELIAS, 2009).

Existe um relativo consenso quanto à relação da consciência fonológica e o aprendizado da leitura (BRADLEY & BRYANT, 1983; BUS & VAN IJZENDORN, 1999; EHRI et al, 2001; SALLES & PARENTE, 2002; YUILL & OAKHILL, 1991). A literatura descreve que quanto mais aprimorada for a habilidade de análise fonológica no nível fonêmico, melhor será o desenvolvimento ulterior das habilidades de leitura da criança (MOUSINHO & CORREA, 2009). As crianças com essas características tendem a ter melhor experiência em relação à leitura e à escrita. Em conseqüência, as oportunidades de leitura e escrita permitem que a criança fique mais familiarizada com as regularidades ortográficas (SANTOS & NAVAS, 2002). Isso porque tais práticas, associadas à maior habilidade de análise fonológica, permitem o maior domínio das relações de correspondência biunívocas entre grafemas e fonemas. Por essa razão, as crianças com melhores resultados nas provas de habilidades fonológicas tendem a superar os erros ortográficos antes das crianças menos habilidosas. Quanto mais a criança é capaz de realizar a análise da estrutura interna das palavras, mais representações ortográficas acuradas ela desenvolve (EHRI, 1997). Vale dizer ainda que a literatura mostra que as crianças inicialmente cometem “erros” de apropriação da escrita para que progressivamente dominem o sistema ortográfico, sugerindo que exista uma hierarquia neste domínio (CARAVOLAS, 2001; CAPOVILLA et al, 2004).

Observamos no presente estudo um domínio gradual da ortografia da língua. No 2º ano, a escrita das crianças, de uma maneira em geral, não apresentava expressivas diferenças quanto ao número de erro ortográfico. No entanto, a análise da evolução de cada grupo quanto à semiologia dos erros revelou que tanto G1, quanto G2 produziram consideravelmente menos erros em regularidade de contexto, como também menos erros em irregularidade. Já G3 não apresentou redução expressiva nos erros em irregularidades, como também continuou cometendo mais erros de natureza fonológica (CASTLE et al, 2006; MOUSINHO & CORREA, 2009).

Tais dados sugerem que as regularidades de contexto, como também as irregularidades do sistema de escrita dependem de um maior desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica. É provável que a consciência fonêmica favoreça também o desenvolvimento ulterior em nível lexical. Além disso, é possível que tanto a consciência fonêmica, quanto o nível lexical funcionem como um suporte para realização de análises mais sofisticadas da língua (PERFETTI, 1987).

Ainda em relação às habilidades de escrita no 2º ano, a única diferença observada entre G1 e G2 diz respeito à complexidade narrativa. Já a comparação de G1 com G3 revelou, além da diferença na estrutura narrativa, uma maior fluência de escrita, como também, maior precisão no estabelecimento da correspondência entre fonema e grafema, mostrada pela

quantidade de erros ortográficos de natureza fonológica. Nossos dados sugerem que crianças com habilidades de consciência fonológica mais sofisticadas são mais precisas para estabelecer a correspondência entre grafema e fonema, como também apresentam maior fluência de escrita. Tais habilidades se refletem em uma estrutura narrativa mais elaborada (CASTLE et al, 2006; MOUSINHO & CORREA, 2009; BIGARELLI & ÁVILA, 2011; CAPELLINI et al, 2011; PENNINGTON, 1991; KOCH & ELIAS, 2009).

No que se refere às habilidades de leitura, de uma maneira em geral, não observamos diferenças significativas entre os grupos, nem quanto à fluência, tampouco no que diz respeito à precisão. Exceto a comparação entre G1 e G3 que revelou que as crianças com maior complexidade narrativa são mais habilidosas na leitura de pseudopalavras. Esse dado reforça uma menor sofisticação das habilidades fonológicas das crianças de G3.

É importante dizer que todos os grupos apresentaram expressivo aprimoramento das habilidades de leitura no ano seguinte. Entretanto, tal desenvolvimento não foi suficiente para equiparar a estrutura narrativa entre todos os grupos. Em outras palavras, o desenvolvimento das habilidades fonológicas equiparou os grupos quanto às habilidades de leitura, mas não foi suficiente para que as diferenças quanto à escrita fossem superadas para um dos grupos, o G3.

Em suma, nossos resultados nos levam a pensar que o desenvolvimento do nível fonêmico é relevante para que a criança consiga tornar sua narrativa escrita mais elaborada. Uma vez que o maior domínio deste nível proporciona maior precisão na análise fonológica das palavras, que se reflete na formação do léxico mental. Reforçando essa hipótese, observamos que as crianças com maior desenvolvimento das habilidades fonológicas no que diz respeito à consciência das palavras foram aquelas que desenvolveram a complexidade da narrativa escrita.

Conclusão

Ao contrário da crença da maioria das pessoas, a alfabetização não é única condição para escrita de textos, mas sim um dos passos dessa longa jornada (KOCH & ELIAS, 2009; MARCHUSCHI, 2001). A formação de um escritor habilidoso começa no processo de aquisição de linguagem, em que a criança tem a oportunidade de adquirir vocabulário (HAGE & PEREIRA, 2006; CLARK, 1993; HOFF & NAIGLES, 2002), desenvolver as habilidades fonológicas necessárias para alfabetização (CAVALCANTE & MENDES, 2003; RAMOS, 2003; MOUSINHO, 2003), além de desenvolver a narrativa oral (KOCH & ELIAS, 2009; DIJK, 1996; SAUTCHUK, 2003).

Ao compararmos as crianças que produzem as melhores narrativas com aquelas que mantiveram uma estrutura elementar no 3º ano, observamos uma importante diferença no que diz respeito às habilidades de consciência fonológica, principalmente no que tange ao nível fonêmico e à consciência da palavra (CASTLE et al, 2006; MOUSINHO & CORREA, 2009; BIGARELLI & ÁVILA, 2011; CAPELLINI et al, 2011; PENNINGTON, 1991; KOCH & ELIAS, 2009). As discrepâncias observadas na comparação desses grupos reforçam a ideia de que o desenvolvimento da complexidade narrativa pode ser influenciado pelas habilidades fonológicas.

Nossos resultados mostram que as crianças que escrevem histórias mais complexas quanto à estrutura narrativa são aquelas que têm maior fluência de escrita, ou seja, maior número de palavras escritas, e maior habilidade de análise fonológica, o que se reflete na maior precisão na conversão grafofonêmica. Tal precisão foi expressa pelo menor número de

trocas fonológicas presentes na escrita dessas crianças. Devido às diferenças observadas, é provável que as habilidades fonológicas constituam o fundamento como tenham uma influência indireta, por meio do conhecimento das correspondências grafofonêmicas e da consciência de palavras, para o desenvolvimento da produção textual em nível macrotextuais.

Tais resultados sugerem que nenhuma habilidade isolada pode ser considerada como preditora do nível de complexidade narrativa. Entretanto o nível de consciência da palavra associado ao desenvolvimento da consciência fonológica, particularmente em nível fonêmico, parecem ser de grande importância para o desenvolvimento da complexidade narrativa. É importante ressaltar que uma maior sofisticação apresentada por G1 no 2º ano quanto à consciência de palavras está relacionado a um maior desenvolvimento semântico-lexical dessas crianças. Esse dado sugere que essa habilidade tenha favorecido a produção de uma narrativa mais elaborada desde aquele momento de escolaridade.

Novas pesquisas devem ser realizadas tendo um número maior de crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e da expressão escrita para melhor compreendermos o desenvolvimento da complexidade narrativa escrita nessas crianças. Sugerimos ainda a inclusão de dados referentes ao vocabulário, como também nível de escolaridade dos pais com vistas a identificar a participação das habilidades de língua oral, como também das práticas de letramento associadas ao estudo de diferentes gêneros textuais.

ABSTRACT: Objecting to investigate the influence of the abilities of phonological processing in the development of narrative writing, comparing the narrative structure of this in writing with the skills of phonological processing, reading and writing in the same group of children in the 3rd and 2nd year of the EF. We also aim to investigate if any skill was predictive of the complex narrative. We observed that the increased sophistication of phonological, especially as regards the level of consciousness of the word associated with the development of phonemic level is relevant to the increased complexity narrative.

Keywords: narrative writing, phonological processing skills, development, phonological deficit, early intervention.

Referências

ÁVILA, C.R.B.; CAPELLINI. S.A.. Relation between oral and written language. In: CAPELLINI S.A. (ed.) *Neuropsycholinguistic perspectives on dyslexia and other learning disabilities*. New York: Nova Science Publisher, 2007. p. 15-22.

BARRERA, S.D.; MALUF, M.R. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n. 3, pp. 491-502, 2003.

BERNINGER, V.W.; ABBOTT, R.D.; NAGY, W.; CARLISLE, J. Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6. *J Psycholinguist Res.* v. 39, p.141–163, 2010.

BIGARELLI, J.F.P.; AVILA, C.R.B. Habilidades ortográficas e de narrativa escrita no ensino fundamental: características e correlações. *J. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 23, n. 3, set, 2011.

BITAN, T.; CHEON, J.; LU, D.; BURMAN, D.D.; BOOTH, J.R. The interaction between orthographic and phonological information in children: an fmRI study. *Hum Brain Mapp.* v. 28, n. 9, p. 880-91, 2007.

BOGOSSIAN, M.A.D.S.; SANTOS, M.J. *Teste Illinois de habilidades psicolinguísticas. Adaptação brasileira.* Florianópolis:Tamasa. 1977.

BRADLEY, P.. BRYANT, P. *Categorising sounds and learning to read – a causal connection.* *Nature*, v. 301, p. 419-521. 1983.

BRANDÃO, A.C.P.; SPINILLO, A.G. *Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de Desenvolvimento.* *Estudos de Psicologia* 6(1):51-62. 2001.

BUS, A.; MARINUS, H.; IJZENDOORN, V. Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, p. 403-414. 1999.

CAPELLINI, S.A.; CIASCA, S.M. Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. *Temas Desenvolv.* v.8, n.48, p.17-23, 2000.

CAPELLINI, S.A. Distúrbios de aprendizagem versus dislexia. Em: Ferreira, L.P.; Befi-Lopes, D.M.; Limongi, S.C.O. (org.). *Tratado de fonoaudiologia.* São Paulo: Roca, 2004. p. 862-76.

CAPELLINI, S.A.; CAPANO, T.L.B. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Rev Cefac.* v. 11, n. 2, p.183-93, 2009.

CAPELLINI, S.A.; FERREIRA. T.L.; SALGADO, C.A.; CIASCA, S.M. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* v.12, n. 2, p.114-9. 2007.

CAPELLINI, S.A.; LANZA, S.C. Desempenho de escolares em consciência fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 3, p.239-44. jul/set, 2010.

CAPELLINI, S.A. et Al. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino público. *J. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 23, n. 3, set, 2011.

CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngue do surdo congênito In. Rodrigues, C. e Tomitch, L. M. B. [et al.]. (Org.) *Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares* – Porto Alegre : Artmed. 2004.

CAPOVILLA, F.C.; CAPOVILLA, A.G.S. Compreendendo o processamento do Código Alfabético : Como Entender os Erros de Leitura e Escrita das Crianças Surdas. Em: Capovilla, F.C; Raphael, W.D. (org.). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. São Paulo: Edusp. vol. 2, 2001.

CARAVOLAS, M. Language-specific influences of phonology and orthography on emergent literacy. Em: Altarriba, J. (ed.). *Cognition and culture: a cross-cultural approach to cognitive psychology* . p. 177-205. North-Holland: Elsevier Science Publishers, 1993.

CARAVOLAS, M.; VOLIN, J. Phonological spelling errors among dyslexic children learning a transparent orthography: the case of Czech. *Dyslexia*. v. 7, n. 4, p229-45. 2001.

CÁRNIO, M. S.; SANTOS, D. A evolução da consciência fonológica em alunos do ensino fundamental. *Pró-fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v 17, n 2, p. 195-200, maio, 2005.

CASTLES, A.; NATION, K. How does orthographic learning happen? Em Andrews, S. (org.). *From inkmarks to ideas: Challenges and controversies about word recognition and Reading* . p. 151-178. East Sussex, UK: Psychology Press, 2006.

CAVALCANTE, C.A.; MENDES, M.A.M. A Avaliação da consciência fonológica em crianças de primeira série alfabetizadas com metodologias diferentes. *Rev. Cefac* Vol. 5 - nº 3, p. 205-208 Julho/ Setembro, 2003.

CIELO, C.A. *Habilidades de consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade* [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: PUC-RGS Faculdade de Letras. Curso de Pós-Graduação em Letras; 133p. 2001.

CLARK, E.V. *The lexicon in acquisition*. Cambridge:Cambridge University Express., 1993.

CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. 1 ed. – Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ. 2001.

CUNHA, V.L.O.; CAPELLINI, S.A. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura – PROHMELE. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.*; v. 14, n. 1, p.56-68. 2009.

DIJK, T.V. *La ciência del texto*. 4. Ed. Trad. Esp. Sibila Hunzinger. Buenos Aires, Paidós. 1996.

EHRI, L.C.; NUNES, S.R.; STAHL, S.A.; WILLOWS, D.M. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, v.71,p. 393–447. 2001.

FERREIRA, S.P.; CORREA, J. A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças. *Estudos de Psicologia*. Campinas. 25 (4). p. 547-555. 2008.

GARCIA, J. *Dificuldade de aprendizagem: Linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas. 1998.

GERMANO, G.D.; PINHEIRO, F.H.; CAPELLINI, S.A. Desempenho de escolares com dislexia do desenvolvimento em tarefas fonológicas e silábicas. *Rev. Cefac*. 11(2), p. 213-220. abril/junho, 2009.

GOMBERT, J.E. *Metalinguistic Development*. London: Harvester-Wheatsheaf. 1992.

GOMBERT, J.E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: Maluf, M. R. (org) *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 19-6. 2003.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.19, n.1, p. 33-45. 2003.

GOUGH, P.B.; LARSON, K.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. Em Cadorso-Martins, C. (ed) *Consciência fonológica e alfabetização*. Petropolis: Vozes.p. 13-35. 1995.

HAGE, S.R.V.; PEREIRA, M.B. Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Rev Cefac*, São Paulo, v.8, n.4, 419-28, outubro, 2006.

HOFF, E. How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, p. 55-88, 2006.

HUDSON, J.A. The development of future time concepts through mother-child conversation. *Merrill-Palmer Quarterly*. 52(1), p.70-95. 2006.

KESSLER, T.M. *Estudo da memória de trabalho em pré-escolares* [Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana)]. São Paulo:Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina. 36p., 1997.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto. 2009.

LINS E SILVA, M. E. ; SPINILLO, A.G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 79 (193), 5-16, 1998.

LINS E SILVA, M.E.; SPINILLO, A.G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: reflexão e crítica*, 13(3), p. 337-350. 2000.

MALUF, M.R.; BARRERA, S.D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicol Reflex Crit*. 10(1), p.125-45. 1997.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez. 2001.

MASON, L.H.; KUBINA, R.M. Developing writing fluency for adolescents with disabilities. In: T. E. Scruggs e M. A. Mastropieri (Eds.), *Assessment and intervention: Advances in learning and behavioral disabilities*, Bingle, UK: Emerald, v. 24, p. 295-319. 2011.

MCMASTER, K.; ESPIN, C. Technical Features of Curriculum-Based Measurement in Writing: A Literature Review. *The Journal of Special Education*, v. 41, n. 2, p. 68-84. 2007.

MERCER, C.D.; MERCER, A.R. *Teaching students with learning problems* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Publishing Co. xi 595 pp. 1998.

MORAIS, A.G. *Representaciones infantiles sobre la ortografía Del Portugués*. Tese (Doutorado em Psicologia) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona. 1995.

MORAIS, A.G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Atica. 1998.

MORAIS, A.G.. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In.: SILVA, A.; MORAIS, A.; MELO, K. (orgs.) *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

MORAIS, J.. Do orthographic and phonological peculiarities of alphabetical written languages influence the course of literacy acquisition? *Reading and Writing*, 7, 1-7. 1995.

MOUSINHO, R.. Desenvolvimento da leitura e escrita In. GOLDFELD, M. *Fundamentos em Fonoaudiologia*. Rio de Janeiro: editora Guanabara Koogan, - 2^a edição. 2003.

MOUSINHO, R.; CORREA, J. Habilidades linguístico-cognitivas em leitores e não-leitores. *Rev Pro-fono*. Atualidades Científicas, n. 21, p. 13-118. 2009.

MOUSINHO, R.; CORREA, J. O desenvolvimento do processamento fonológico e da leitura do 1º ao 4º ano do ensino fundamental: implicações para a intervenção precoce. Em: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S.A. (org.). *Dislexia. Novos temas, novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010.

McCABE, A.; PETERSON, C. Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In MCCABE, A.; PETERSON, C. (orgs.), *Developing narrative structure*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. Cap. 6. p. 217-254 2001.

PENNINGTON, B.F. *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework*. Ed. The Guilford Press. New York, NY. 1991.

PERFETTI, C.A.; BECK, I.; BELL, L.; HUGHES, C. Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3 (3): p.283-319. 1987.

- PERRONI, M.C. *Desenvolvimento do discurso narrativo* – São Paulo: Martins Fontes. 1992.
- PETERSON, C.; McCABE, A. Narrative skills and social class. *Canadian Journal of education* 19:3. 1994.
- PETERSON, C.; ROBERTS, C. Like mother, like daughter: similarities in narrative style. *Develop Psychol.* 39(3), p.551-62. 2003.
- PINHEIRO, A. *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas:Psy II. 1994.
- RAMOS, A .P.F. A interface entre oralidade e escrita: reflexões fonoaudiológicas. In: BERBERIAN, A.P.; MASSI, G.A.; GUARINELLO, A.C (orgs.) *Linguagem Escrita – Referenciais para a Clínica Fonoaudiológica* – São Paulo: Plexus Editora. 2003.
- REGO, L.L.B. A escrita de estórias por crianças: As implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Rev de documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)*, 2(2), p.165-180. 1986.
- SALLES, J.F.; PARENTE, M.A. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, n.2, p. 321-331. 2002.
- SANTOS, M.T.M. *Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Univ. de São Paulo, São Paulo. Recuperado, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-18122007-123713/> 2007.
- SANTOS, R.M.; SIQUEIRA M. Consciência fonológica e memória. *Fono Atual*. 5(20), p.48-53. 2002.
- SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins. 2003.
- SERRANO, F.; DEFIOR, S. Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Ann Dyslexia*. 58(1), p. 81-95. 2008.
- SINGER, B.D.; BASHIR, A. Developmental variations im writing compositions skills. In STONE, E.R.; SILLIMAN, B.J.; EHREN; APEL, K. *Handbook of linguagem & literacy: Development and disorders* p. 559-582. New York, NY: The Guikford Press, 2006.
- SPINILLO, A.G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In CORREA, J.; SPINILLO, A.G.; LEITÃO, S. (orgs.). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. pp. 73-116. Rio de Janeiro: Faperj/Nau. 2001.
- YUILL, N.; OAKHILL, J. *Children's problems in text comprehension: an experimental investigations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ZORZI, J.L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed. 2003.

ZUANETTI, P.A.; CORRÊA-SCHNEK, A.P.; MANFREDI A.K.S. Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2008; 13 (3), p. 240-5. 2008.

Data de envio: 15/05/2012

Data de aceite: 05/12/2012

Data de publicação: 15/03/2013