

**DISCURSO NARRATIVO E DESEMPENHO DE LEITURA EM CRIANÇAS:
ABORDAGEM NEUROPSICOLÓGICA**

Fernanda Helena Kley

Monografia apresentada como exigência parcial do Curso de Pós-Graduação em
Neuropsicologia - sob orientação da Prof. Dra. Lenisa Brandão

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Porto Alegre, dezembro/2012

SUMÁRIO

	Pág.
Resumo.....	4
Capítulo I	
Introdução.....	5
1.1 Discurso narrativo.....	6
1.1.1 Desenvolvimento da narrativa em crianças.....	7
1.2 Leitura.....	8
1.2.1 Desenvolvimento da leitura em crianças.....	10
1.2.2 Dificuldades de leitura.....	11
1.3 Discurso narrativo na idade escolar e funções neuropsicológicas.....	12
Capítulo II	
Método.....	15
2.1 Delineamento e Participantes.....	15
2.2 Procedimentos.....	16
2.3 Instrumentos e materiais	16
2.3.1 Análise da Compreensão Textual.....	17
2.3.2 Análise do discurso narrativo.....	18
2.4 Análise dos dados.....	20
2.5 Considerações éticas.....	20
Capítulo III	
Resultados e Discussão.....	21
Capítulo IV	
Considerações Finais.....	32
Referências	34
Anexos	
Anexo A.....	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Descrição dos participantes	15
Tabela 2 -	Resultados da Avaliação de Leitura de Palavras Isoladas	21
Tabela 3 -	Número de cláusulas recontadas, resultados no questionário	22
Tabela 4 -	Categorias do reconto da história ouvida	23
Tabela 5 -	Resultados em tarefa de vocabulário compreensivo	24
Tabela 6 -	Resultados em tarefa de vocabulário expressivo	25
Tabela 7 -	Análise a partir das proposições	27
Tabela 8 -	Análise de coerência global e coerência local.....	27
Tabela 9 -	Superestrutura.....	29
Tabela 10 -	EME e número de palavras.....	30

Resumo

As dificuldades de leitura são influenciadas por diversos fatores cognitivos descritos na literatura, sendo que o desenvolvimento da linguagem oral é um dos fatores de maior influência. Este estudo visou investigar estas duas modalidades, buscando verificar o desempenho de leitura de palavras de 8 crianças que frequentam o 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal e comparar com o desempenho em tarefas linguísticas de vocabulário e discurso narrativo. Foram encontrados dados relevantes na comparação dos resultados nas tarefas de vocabulário e nos escores de coerência local, extensão média de enunciados e número de palavras no discurso narrativo. Concluiu-se que habilidades micro e macrolinguísticas expressas na narrativa oral parecem apresentar relações importantes com o desempenho na leitura. Os dados corroboram com a ideia de que a avaliação da linguagem oral deve servir de subsídio para a prevenção e a intervenção dos distúrbios de leitura.

Palavras-chave: leitura, discurso narrativo, Neuropsicologia.

Capítulo 1

Introdução

A Neuropsicologia Infantil é o campo que estuda as relações entre o cérebro e a cognição nas idades iniciais. Uma das principais funções cognitivas estudadas em crianças é a linguagem. Sendo assim, a relação entre a Neuropsicologia e a Fonoaudiologia é evidente, visto que a Fonoaudiologia é a ciência que estuda os Distúrbios da Comunicação Humana e um dos principais campos de atuação do fonoaudiólogo é exatamente a área da Linguagem.

Considerando as bases teóricas da Linguística, sabe-se que a linguagem pode ser estudada a partir dos níveis da fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática. A pragmática consiste no campo que se focaliza no funcionamento da linguagem em contextos sociais, situacionais e comunicativos. Investiga as regras que explicam ou regulam o uso intencional da linguagem, já que é um sistema social compartilhado e com normas para a correta utilização em contextos concretos (Acosta, Moreno, Quintana e Espino, 2003). Portanto, o campo da pragmática refere-se à relação entre o conhecimento lingüístico e os princípios que governam o uso funcional da linguagem, incluindo as habilidades sociais e linguísticas e as condições e regras que determinam o uso da linguagem na interação comunicativa (Prutting e Kirchner, 1987 como citado em Befi-Lopes, Araújo e Giusti, 2005).

Dois dos aspectos mais significativos no estudo da produção discursiva são os estudos das funções comunicativas e das habilidades conversacionais. As funções comunicativas são unidades abstratas e amplas que refletem a intencionalidade comunicativa do falante (Acosta *et al.*, 2003). As habilidades conversacionais estão relacionadas à capacidade de participar de uma sequência interativa de atos de fala, tendo como objetivo o intercâmbio comunicativo (Mayer, 1991 como citado em Hage, Hage, Resegue, Viveiros e Pacheco, 2007). As funções comunicativas e as habilidades conversacionais são importantes para o domínio da conversação durante o desenvolvimento da linguagem, pois segundo Zorzi e Hage (2004), a criança necessita aprender o papel de emissor e ouvinte, preenchendo turnos de fala e permitindo que os

interlocutores preenchem os seus.

Dentre os aspectos mais investigados da área da pragmática, a habilidade narrativa na infância vem sendo cada vez mais estudada, fornecendo dados importantes sobre o uso da linguagem em diferentes etapas do desenvolvimento. Fernandes (2004) definiu a função comunicativa narrativa como a emissão destinada a relatar fatos reais ou imaginários e Justice, Bowles, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg e Gillam (2006) ressaltam a importância da narrativa ao referir que o narrar auxilia na estruturação e processamento das experiências pessoais e necessidades sociais.

1.1 Discurso Narrativo

A narrativa é estruturada basicamente em introdução, apresentação de uma complicação e uma resolução que traz o fim da história (Brandão, Smith, Sperb e Parente, 2006) evidenciando, portanto, o seu caráter de temporalidade. Também é importante destacar as relações de causalidade expressas na narrativa, Brunner (1998) relata que a narrativa busca relações com a vida, estabelecendo uma causalidade diferente do argumento lógico, ou seja, os argumentos não estão necessariamente ligados a critérios lógicos, são modificados segundo as intenções humanas.

Modelos de produção discursiva têm sido estudados desde a década de 70, em especial destacam-se as teorias de Kintsch e Van Dijk (1978), Van Dijk e Kintsch (1983) e Van Dijk (2008) que estabeleceram a importância do modelo mental na explicação sobre como a produção da linguagem tem como base o acesso às representações de eventos na memória episódica. Brandão (2010) resume a hierarquia global do processamento, apresentando como um processo de nível hierárquico mais alto a ativação de modelos mentais e a recuperação seletiva de ideias a partir da recuperação de pistas episódicas. As ideias mais relevantes são as macroproposições, cuja expressão organizada confere coerência global ao discurso. As proposições individuais produzidas no discurso contêm detalhes, isto é, ideias menos relevantes. O conjunto de proposições produzidas deve ser dotado de coerência global e de coerência local (relação entre as proposições subsequentes), o que confere organização semântica ao discurso. A seguir, ao nível de organização semântica do discurso, ocorrem fases de microplanejamento da produção da linguagem, que envolvem processos gramaticais e fonológicos que

conduzirão ao derradeiro processo de articulação das palavras que serão ditas.

1.1.1 Desenvolvimento da Narrativa em Crianças

Na criança, desde os primeiros anos de vida já é possível perceber a presença da narrativa e seu desenvolvimento vai agregando funções mais complexas. Segundo Nelson (2000), as crianças aprendem a narrar contando suas próprias histórias e versões. Brandão *et al.* (2006) refere ser a narrativa um instrumento fundamental para a entrada da criança no mundo da cultura e na complexidade das relações interpessoais que envolvem constante negociação de significados. Sendo assim, é importante repensar posturas pedagógicas, como ressalta Bruner (2000) visto que a cultura educacional e científica ainda tende a rejeitar as histórias, desconsiderando a realidade narrativa no contexto da negociação cultural de significados. A cultura fornece ferramentas para a construção de narrativas, através das histórias infantis, mitos, rituais e relatos dos mais velhos.

Em um estágio inicial, a criança não constrói sozinha suas narrativas e, para o desenvolvimento desta habilidade, ela é dependente de um adulto que a coloque em uma situação de complementariedade. Com as perguntas do outro, a criança consegue dar os primeiros passos para a construção da narrativa. A criança começa a se constituir como locutor quando incorpora fragmentos de narrativas de outros no seu discurso (Perroni, 1983).

Perroni (1992) afirma que na narrativa de crianças entre quatro e seis anos há a emergência do sujeito narrador, progressivamente mais autônomo.

Em estudo de Motta, Enumo, Rodrigues e Leite (2006) é observado que as crianças em idade pré-escolar precisam aprimorar os componentes que vão garantir a articulação das informações, tornando a narrativa cada vez mais completa e coerente. Para isso, estes autores ressaltam que a atividade de contar histórias cumpre papel muito importante no desenvolvimento da linguagem, devendo ser incentivada junto às crianças.

Contextualizando a narrativa no ambiente escolar, deve ser enfatizado que, segundo Dadalto e Goldfeld (2009), a competência linguística oral e, em especial, a narrativa desenvolvida na relação com os adultos e na interação social, de modo geral, é

ponto de partida para a construção da escrita, mostrando que também deve haver relação entre o discurso narrativo e a aprendizagem. Gomes (2005) refere que o discurso narrativo é uma passagem do diálogo para o monólogo, proporcionando a construção de textos que demonstrem o desenvolvimento da autonomia discursiva da criança.

Salles (2005) refere que no sistema de escrita alfabético, neste caso o português, há uma relação muito próxima entre a oralidade e a escrita, tanto as habilidades linguísticas, que permitem a comunicação verbal, quanto as habilidades metalinguísticas, que permitem refletir sobre a estrutura da linguagem, são importantes para o aprendizado da leitura e da escrita.

Portanto, pode-se pensar que, antes do escrever é necessário que se tenha bom desempenho ao falar. Santos e Navas (2002) referem que a linguagem escrita é uma continuação da linguagem oral. O estímulo à oralidade torna-se fundamental para o processo de aprendizagem, pois o desenvolvimento da oralidade auxiliará na obtenção de melhores resultados no ambiente escolar.

1.2 Leitura

A aprendizagem é um conceito muito discutido por profissionais da educação e que também tem despertado interesse de outras áreas por estar ligada a noções do desenvolvimento que ultrapassam o espaço escolar. De acordo com Gomes (2010), o processo de aprendizagem está centrado na relação do sujeito com o objeto do conhecimento, com o significado do aprender e com o desejo de aprender.

O processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é a alfabetização (Cagliari, 2000). Segundo Zorzi (2003), ler e escrever são atos sociais significativos, escrever não se limita a traçar letras que representam sons e palavras e tampouco a leitura está restrita a decodificar os sons que as letras representam.

A leitura envolve dois processos fundamentais: o reconhecimento de palavras com acesso ao léxico mental e a compreensão do que é lido (Salles, 2005). Este reconhecimento das palavras pode ocorrer a partir de duas rotas, a fonológica e a lexical.

A rota fonológica se baseia na conversão grafema-fonema e permite a pronúncia

precisa de palavras regulares. Kay e Patterson (1985 como citado em Salles, 2005) referem que na leitura as representações fonológicas construídas são usadas para obter a informação semântica das palavras.

Já na rota lexical, há o acesso direto ao significado e, segundo Coltheart, Curtis, Atkins e Haller (1993), é utilizada quando o estímulo é uma palavra.

Pinheiro e Parente (1999) referem que as duas rotas são utilizadas em uma leitura hábil e podem intervir paralelamente na leitura, as características linguísticas do estímulo e o nível de competência do leitor determinam o tipo de processo a ser utilizado.

No entanto, o reconhecimento de palavras não garante sozinho a habilidade de ler textos, é necessário que haja a compreensão do que é lido. Compreender textos está relacionado ao domínio de aspectos sintáticos, semânticos, lexicais, habilidades de decodificação, além de fatores cognitivos relacionados à memória de trabalho, monitoramento e estabelecimento de inferências (Spinillo e Mahon, 2007).

Dentre os modelos de compreensão de textos, há o Modelo de Construção-Integração proposto por Kintsch (1998) que traz a fase de construção em que o modelo mental é construído a nível local a partir do significado das palavras e das proposições, e a fase de integração em que são adicionadas novas informações com a construção de sentidos e detectadas inconsistências do texto através das informações do mesmo e suas relações. O modelo ainda utiliza os conceitos de texto-base e modelo situacional, no qual o primeiro é uma representação baseada na integração das proposições explicitadas no texto, e o segundo é a representação mental que corresponde às elaborações do leitor (Spinillo e Mahon, 2007).

Outro modelo para a compreensão dos textos é o Modelo de Estrutura Causal ou de Resolução de Problemas (Trabasso e Van der Broek, 1985). Neste modelo, as estruturas causais dos textos influenciam no modo como eles são processados. A compreensão é concebida como um processo bastante ativo, sendo construída uma rede altamente interconectada de elos causais entre os objetivos dos protagonistas, os eventos da história e seu resultado (Myers, 1990 como citado em Salles, 2005).

1.2.1 Desenvolvimento da Leitura em Crianças

A criança, ao iniciar o processo de alfabetização, precisa compreender o sistema alfabético e suas implicações. Moojen, Lamprecht, Santos, Freitas, Brodacz, Siqueira, Costa, Guarda (2007) relatam que a aprendizagem do sistema alfabético da leitura e da escrita pressupõe a capacidade de reconhecer, decompor, compor e manipular os sons da fala, ou seja, a consciência fonológica.

Estes mesmos autores trazem estudos de Bryant, Bradley e Crossland (1990) e de Adams (1990) que relatam que alguns níveis de consciência fonológica precedem a aprendizagem da leitura e da escrita e outros níveis podem acompanhar e/ou ser resultado de tal aprendizagem. Vários estudos como os de Barrera e Maluf (2003), Capellini e Ciasca (2000a), Capovilla e Capovilla (2000), entre outros, demonstram a relação interdependente da consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita e reforçam a importância da potencialização destas habilidades.

Leitores iniciantes se utilizam preferencialmente da rota fonológica, fazendo a transformação da grafia em pronúncia e, conforme vão se tornando leitores mais maduros, passam a reconhecer as palavras diretamente do impresso para o significado, ou seja, pela rota lexical (Ehri e Wilce, 1985 como citado em Salles, 2005).

Share (1995) propõe uma teoria de desenvolvimento da leitura em que a via fonológica é a estratégia fundamental utilizada para a criança que está aprendendo a ler e que este processo vai se tornando lexicalizado, principalmente conforme a frequência de exposição à palavra.

De acordo com Salles (2005), juntamente com o progresso na identificação das palavras escritas, as habilidades envolvidas na compreensão de leitura textual evoluem sistematicamente à medida que a criança avança em faixas de idade/escolaridade.

O desenvolvimento da compreensão de textos ocorre entre as idades de 4 a 8 anos, inicialmente com a apresentação de textos orais e mais tarde com os textos escritos. Em estudo de Brandão e Spinillo (2001) que avaliou a compreensão e a produção de textos a partir da apresentação de um tema para a produção e o recontar uma história ouvida para analisar a compreensão, foi observado que as crianças com 4 anos não conseguem se ater ao texto apresentado enquanto o reproduzem, não integram simultaneamente o processo de manter o texto original em mente e a produção que estão

realizando, enquanto que as crianças de 6 e de 8 anos lidam simultaneamente com essas duas instâncias sem demonstrar dificuldades. As autoras concluem que para as crianças de 6 e 8 anos o texto serve de apoio e para as crianças de 4 anos ele serve apenas como um elemento gerador de um tema para a produção de uma nova história.

O estudo de Spinillo e Mahon (2007) com crianças de 7 e 9 anos sugere que nesta idade elas já são capazes de estabelecer inferências, fornecendo respostas coerentes com o texto. As autoras observaram que as crianças com 9 anos tiveram um percentual maior de acerto, evidenciado nas perguntas de estado e de previsão, demonstrando a evolução desta capacidade. O estudo conclui que o leitor maduro procura não extrapolar as informações textuais de forma a manter uma coerência entre suas respostas e o texto e também é capaz de fazer previsões adequadas de forma on-line.

1.2.2 Dificuldades de Leitura

Quando o processo de aquisição da leitura e da escrita não ocorre da maneira esperada, deve-se investigar o que pode estar prejudicando o aluno e afetando a sua capacidade de assimilação de conteúdos. O problema da dificuldade de aprendizagem é tão abrangente que Zorzi (2008) refere que cerca de 25% dos alunos apresentam alguma dificuldade nesta área.

O termo dificuldade de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico (Smith e Strick, 2001). Zorzi (2008) utiliza a terminologia dificuldade escolar para se referir à dificuldade de aprendizagem e destaca que as dificuldades são decorrentes, principalmente, da falta de oportunidade para a aprendizagem, de condições socioeconômicas desfavoráveis e de propostas de ensino que não se enquadram ao perfil do aluno ou não atendem as suas necessidades.

Smith e Strick (2001) descrevem como comportamentos problemáticos em crianças com dificuldade de aprendizagem: fraco alcance da atenção, dificuldade em seguir instruções, imaturidade social, dificuldade com a conversação, inflexibilidade, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, falta de destreza e falta de controle dos impulsos. O item dificuldade de conversação pode ser observado através da

dificuldade nas tarefas de discurso narrativo e indica que a falta desta habilidade lingüística interfere na capacidade de aprendizagem.

Nos casos de leitura ineficiente é importante observar o que é distúrbio de leitura e o que seria atraso de leitura. Nunes, Buarque e Bryant (2001) relatam que um padrão desviante de leitura implica em características não observadas em leitores normais em qualquer idade ou nível de desempenho em leitura, já no atraso as habilidades em leitura podem ser comparadas a leitores normais mais jovens.

Salles (2005) questiona a definição das dificuldades de leitura e de escrita, relatando que são muitas nomenclaturas propostas e descrições para os mesmos quadros. Especificamente sobre as dificuldades na leitura, o Transtorno de Leitura é definido pelo DSM IV TR (2002) como um rendimento em leitura substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, a inteligência e a escolaridade do indivíduo.

1.3 Discurso Narrativo na Idade Escolar e Funções Neuropsicológicas

Com base no que a literatura vem apontando, pode-se compreender que a narrativa é concebida na Neuropsicologia como uma tarefa neurocognitiva que envolve uma multiplicidade de funções executivas, lingüísticas, atencionais, mnésicas e afetivas (Justice *et al.*, 2006).

A necessidade de investigar a possível relação entre a habilidade narrativa e o desempenho de leitura justifica este estudo. O objetivo consiste em comparar o discurso narrativo de crianças com e sem dificuldade de leitura, examinando possíveis relações entre discurso narrativo deficitário e dificuldade de leitura, buscando estabelecer relações entre discurso narrativo e funções neuropsicológicas e verificar possíveis influências na habilidade de leitura.

Segundo Salles e Parente (2006), ainda há questões controversas na literatura a respeito dos fatores neuropsicológicos associados e/ou causalmente relacionados às dificuldades de leitura e escrita e da natureza destas dificuldades. As autoras expõem assim a necessidade de estudos que relacionem as questões neuropsicológicas e seus efeitos na aprendizagem.

Uma das razões para se estudar a relação entre o discurso narrativo e o processo

de aprendizagem da leitura é a evidência de estudos, como em Dadalto e Goldfeld (2009), que refere ser relevante conhecer a produção narrativa oral de crianças no momento imediatamente anterior à entrada na classe de alfabetização, em função da importância do discurso oral para o desenvolvimento da criança. Se esta função não é estimulada desde a infância, deve haver um déficit nos anos seguintes de alfabetização, também sendo importante avaliar a narrativa nas crianças mais velhas. Hagtvet (2003) descreveu um alto grau de interdependência entre compreensão da linguagem oral, compreensão escrita e leitura de palavras e pseudopalavras, reforçando a importância de estudos abordando estes tópicos.

Salles e Parente (2006) observaram em estudo com crianças de 2ª série com e sem dificuldades de leitura e escrita, que as crianças com dificuldade tiveram resultados rebaixados em tarefas de consciência fonológica, linguagem oral (reconto de história ouvida) e memória fonológica. A respeito da linguagem oral, as autoras relatam que esta dificuldade é mais geral, não específica à leitura e escrita, e envolve habilidades linguísticas compreensivas, habilidades de memória, elaboração de inferências, conhecimento geral e produção de narrativa. A partir deste estudo, pode-se considerar importante avaliar mais especificamente a produção da narrativa para verificar a influência desta habilidade no processo de aprendizagem.

Também é importante destacar que Brandão e Spinillo (2001) referem que as habilidades de compreensão e produção de textos usualmente são investigadas separadamente, sendo raras as pesquisas que examinam as possíveis relações entre produzir e compreender textos em uma mesma amostra de participantes.

Estudos como o de Dadalto e Goldfeld (2009) mostram o desempenho em tarefas de narrativa em crianças sem queixas de aprendizagem e aponta que 82% das crianças tiveram bom domínio da estrutura da narrativa. A partir deste estudo pode-se pensar na narrativa como um marcador para um bom desempenho escolar, porém pesquisas relacionando narrativa e dificuldade de aprendizagem devem ser realizadas para estabelecer relações entre estes dois tópicos.

O estudo de Frizzo, Gonçalves, Prando, Pureza e Fonseca (2010) relaciona discurso narrativo com aprendizagem, porém com o objetivo de verificar diferenças do processamento da inferência em tarefas de discurso narrativo em crianças com idade

escolar de escolas públicas e particulares, sendo que não foram constatadas diferenças significativas entre os dois grupos.

Buscar relações entre discurso narrativo e processo de aprendizagem pode trazer contribuições, tanto para o ambiente clínico quanto para o ambiente escolar, subsidiando novas estratégias de ensino que possam atender as necessidades dos alunos em seu curso escolar e auxiliá-los nas suas dificuldades.

Capítulo II

Método

2.1 Delineamento e Participantes

A presente investigação foi desenvolvida com delineamento de estudos de casos a partir de uma análise descritiva que utilizou-se de um método estatístico e adaptado para a comparação de casos com uma amostra controle pequena.

Participaram deste estudo 8 crianças (n=8), de ambos os sexos, que freqüentam o 3º ano de uma escola municipal de ensino fundamental do município de Nova Hartz. Os participantes tinham em média 8,6 anos de idade e a condição socioeconômica variou entre as classes B2, C1 e C2. A Tabela 1 apresenta a descrição dos participantes.

Tabela 1

Descrição dos participantes

Sujeitos	Idade	Sexo	Condição socioeconômica
1	8	M	C1
2	10	M	C2
3	8	M	C1
4	10	M	B2
5	8	M	B2
6	9	M	B2
7	8	F	B2
8	8	M	C2

Os casos selecionados para comparação com um grupo pequeno foram duas crianças com baixo desempenho em tarefa de leitura. O grupo controle foi formado por crianças com bom desempenho nesta mesma tarefa. Os critérios de inclusão para cada amostra foram definidos pela Avaliação da Leitura de Palavras Isoladas (Salles, 2001 e Salles e Parente, 2002a). O presente estudo adotou como critérios de exclusão as alterações de fala em nível de fonologia, indícios de perdas auditivas, déficits visuais e/ou alterações neurológicas.

2.2 Procedimentos

Primeiramente os pais dos participantes foram informados do estudo através de carta explicativa que detalhou os objetivos deste estudo e os procedimentos do mesmo. Juntamente com esta carta explicativa foi anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A) para a autorização da participação na pesquisa.

Aos pais que aceitaram participar da pesquisa foi enviado o Questionário Critério de Classificação Econômica Brasil (Abep, 2011) para definição do perfil sócio-demográfico e o questionário estruturado pela pesquisadora para investigar os aspectos de exclusão.

Utilizando-se o espaço da escola, foi realizada com cada criança da classe pesquisada a Avaliação da Leitura de Palavras Isoladas (Salles, 2001; Salles e Parente, 2002a). Duas crianças com desempenho insuficiente nesta tarefa foram selecionadas para o grupo de estudo e outras seis crianças com desempenho adequado formaram o grupo controle. Com os participantes do grupo controle foi realizada ainda a Avaliação da Compreensão de Leitura Textual – História “A Coisa” (Salles, 2001; Salles e Parente, 2002b) para constatar que, além de eficientes na decodificação das palavras, as crianças também eram capazes de compreender o que leem.

Todas os participantes foram avaliados com os testes: Teste de Vocabulário por Figuras USP – Tvfusp (Capovilla, 2011) para avaliar a compreensão da linguagem; parte B do teste ABFW – Teste de Linguagem Infantil (Andrade, Befi-Lopes, Fernandes e Wertzner, 2004) com o objetivo de avaliar a linguagem expressiva e tarefa de discurso narrativo (Nespoulus, Joannette e Lecours, 1992) para a análise do discurso de cada criança.

2.3 Instrumentos e Materiais

Foram utilizados as seguintes avaliações e testes:

- Questionário Critério de Classificação Econômica Brasil (Abep, 2011). Este questionário foi desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa para verificar a condição socioeconômica;
- Questionário aos pais ou responsáveis com questões relativas ao desenvolvimento da criança para excluir causas orgânicas como indícios de perdas

auditivas, déficits visuais e/ou alterações neurológicas;

- Avaliação da Leitura de Palavras Isoladas (Salles, 2001; Salles e Parente, 2002a). Este teste contém uma lista de 60 palavras divididas nas categorias de palavras regulares, palavras irregulares e pseudopalavras. As palavras são apresentadas em fichas individuais e a criança é orientada a ler todas as palavras em voz alta;

- Avaliação da Compreensão Textual – História “A coisa” (Salles, 2001; Salles e Parente, 2002b). Nesta avaliação, é solicitado à criança que leia silenciosamente o texto que possui aproximadamente 200 palavras. É informado à criança que ela terá que recontar a história e responder a algumas perguntas. O reconto será gravado para posterior transcrição e análise;

- Teste de Vocabulário por Figuras USP – TVFUSP (Capovilla, 2011). Avalia as habilidades de compreensão de vocabulário. Este teste contém 139 pranchas, sendo que cada prancha é composta por 5 desenhos de linha preta e fundo branco. O examinando deve apontar para a figura que melhor representa a palavra apresentada pelo examinador;

- ABFW – Teste de Linguagem Infantil (Andrade *et al.*, 2004). Foi utilizada a parte B do teste, que avalia o vocabulário expressivo. O teste verifica a competência lexical de cada criança a partir da apresentação de figuras das classes semânticas de vestuário, animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios, profissões, locais, formas e cores, brinquedos e instrumentos musicais;

- Tarefa de discurso narrativo (Nespoulus *et al.*, 1992). A tarefa é constituída de 9 desenhos em ordem sequencial que contam o episódio de um acidente de carro ocasionado por um menino. O examinando deve contar a história com o auxílio das imagens. A produção do discurso é gravada para posterior transcrição e análise.

2.3.1 Análise da Compreensão Textual

O reconto foi analisado através do Modelo de Compreensão de Texto de Estrutura Causal ou de Resolução de Problemas (Trabasso e Van der Broek, 1985), a partir do qual Salles (2005) subdividiu a história em 22 cláusulas, das quais 11 fazem parte da cadeia principal da história, conectadas em uma rede de 7 níveis que correspondem às partes da história, sendo elas: nível 1: setting (cláusulas 1 e 2); nível

2: objetivo do protagonista (cláusulas 3 a 6); nível 3: ação um – estabelecimento e resolução do problema (cláusulas 7 e 20); nível 4: ação dois – participação do avô (cláusulas 8 a 11); nível 5: ação três – participação da avó (cláusulas 12 a 15); nível 6: ação quatro – participação da família (cláusulas 16 a 19) e - nível 7: avaliação (cláusulas 21 e 22).

Para a análise foi verificado o número total de cláusulas recontadas e observado os critérios de: porcentagem de reprodução de cada um dos 7 níveis da história, fidelidade às ideias originais e quantidade de inferências, interferências e reconstruções presentes. Com esta verificação foi possível enquadrar o reconto nas categorias propostas por Brandão e Spinillo (2001), a saber: categoria I: reproduções desconectadas de anedotas ou histórias diferentes daquela ouvida, ou narrativas que se limitam a frases que marcam a abertura e fechamento de histórias; categoria II: reproduções que, embora envolvam alguns personagens e alguns eventos presentes em determinados blocos da história original, incluem acréscimos ou redefinição de informações pouco fiel à história original; categoria III: reproduções que se limitam a eventos de alguns blocos. Isto é feito de forma desarticulada, estando ausentes as cadeias causais relevantes. Além das omissões, há acréscimos ou redefinição de informações pouco fiel à história original; categoria IV: reproduções globais com certa articulação, porém incompletas. Referência ao bloco central e ao desfecho. Omissões e troca de informações. A cadeia causal não é totalmente reproduzida; categoria V: reprodução completa, em que as ideias centrais e as inferências são reproduzidas de maneira articulada. A narrativa segue um eixo onde o problema é apresentado e resolvido, reproduzindo-se os meios para tal. As relações causais importantes estão presentes.

A compreensão textual também foi avaliada a partir de um questionário sobre a história com 10 perguntas sobre a mesma, cada uma delas acompanhada de 4 itens de múltipla escolha. Metade das perguntas relaciona-se com memória para eventos e caracteres descritos na história e a outra metade avaliará a compreensão inferencial.

2.3.2 Análise do Discurso Narrativo

O discurso narrativo foi analisado a partir dos critérios: número total de

proposições; número de proposições novas e repetidas; coerência global; coerência local; informatividade, superestrutura, MLU – *Mean Length Utterance* (Brown, 1973 adaptado por Scliar-Cabral, 1976), sendo chamado no Brasil de Extensão Média do Enunciado – EME; e número total de palavras utilizadas.

A coerência global é pontuada a partir da análise da relação de significado entre cada proposição e o tópico global. Proposições diretamente relacionadas ao tópico foram pontuadas com escore 1,0, proposições indiretamente relacionadas ao tópico foram pontuadas com escore 0,5 e proposições não relacionadas ao tópico tiveram escore 0,0. O escore final de coerência global foi calculado dividindo-se a soma dos pontos de cada proposição pelo número total de proposições de cada discurso.

Já na coerência local foi avaliada a conexão semântica de cada proposição em relação à anterior. Relações condicionais (baseadas em causa, consequência e temporalidade) e funcionais (baseadas em exemplos, especificação, explicação, contraste e generalização) serão pontuadas com escore de 1,0, já a inexistência de relações entre as proposições receberá escore 0,0. O escore final de coerência local será realizado a partir da divisão da soma de pontos de cada possível relação entre as proposições subsequentes pelo número total de possíveis relações entre as proposições.

No item informatividade foi verificado se o texto fornece ao receptor os elementos indispensáveis a uma interpretação que corresponde às suas intenções, sem ser redundante e repetitivo. A pontuação é calculada dividindo-se o número de proposições novas pelo número total de proposições.

A superestrutura é formada pelos itens *setting*, que envolve a apresentação do cenário da história e dos personagens, a evidência da complicação e a resolução da mesma. Definiu-se o escore de 1 ponto para cenário, personagens, complicação e resolução. A pontuação máxima é de 4 pontos neste item. O escore para a superestrutura foi calculado dividindo-se a pontuação alcançada pelo escore máximo de categorias.

O EME avalia a extensão média dos enunciados. Nesta análise é verificada a média de palavras sobre o total de unidades verbais definidas minuto a minuto, este valor é calculado dividindo-se o número total de palavras pelo número de enunciados.

2.4 Análise dos Dados

A análise estatística foi realizada com o programa *Single Case in Neuropsychology* (Crawford e Garthwaite, 2002). Este teste é um teste-t modificado que possibilita investigar a hipótese nula de que os casos fazem parte da amostra controle.

2.5 Considerações Éticas

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRGS e os pais dos alunos foram informados da pesquisa através de carta explicativa e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sendo informados dos procedimentos da pesquisa, além de receberem a informação de que a pesquisa não representa nenhum tipo de risco às crianças e que eles têm o direito de interromper a pesquisa a qualquer momento. Os dados da pesquisa serão mantidos no Instituto de Psicologia da UFRGS com acesso restrito apenas aos pesquisadores do estudo.

Capítulo III

Resultados e Discussão

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram divididos em um grupo controle e dois casos. Os grupos controle e os casos a serem comparados com o grupo controle foram definidos a partir dos resultados na Avaliação da Leitura de Palavras Isoladas comparados com os resultados do estudo de Salles (2005) que descreveu as habilidades de leitura e escrita de 110 crianças de 2ª série do Ensino Fundamental. As crianças do presente estudo que tiveram bons resultados na leitura das palavras formaram o grupo controle. Já os casos foram duas crianças que obtiveram resultados significativamente rebaixados quando comparados à amostra do estudo base.

A Tabela 2 mostra os resultados da leitura de palavras isoladas considerando como parâmetro de comparação a média e o desvio-padrão do estudo de Salles (M= 76,34; DP= 18,84). Para a análise dos resultados foi utilizado o programa *Single-Case Neuropsychology* (Crawford e Garthwaite, 2002).

Tabela 2

Resultados da Avaliação de Leitura de Palavras Isoladas

Sujeitos	Leitura
1	95
2	90
3	93,33
4	98,33
5	83,33
6	95
7	3,33*
8	26,66

* valores significativos $p < .01$

Das oito crianças avaliadas, seis obtiveram escores dentro da normalidade quando comparados ao estudo de Salles (2005) enquanto que para dois alunos os resultados ficaram abaixo da média encontrada. Estes foram considerados como alunos com desempenho pobre na tarefa de leitura.

Com as crianças do grupo controle foi realizada também a Avaliação da

Compreensão Textual através da leitura e reconto da história “A coisa” de Salles (2001) e Salles e Parente (2002b). Esta tarefa não foi utilizada para avaliar os casos em função do baixo desempenho deles na leitura de palavras isoladas, evidenciando que estas crianças ainda possuem dificuldades graves de decodificação do código escrito, o que por sua vez interfere na capacidade de compreender o que se lê.

A análise desta tarefa se deu a partir do número de cláusulas evidenciadas pelos participantes, a categorização do reconto segundo Brandão e Spinillo (2001) e o desempenho no questionário de compreensão textual. No estudo de Salles (2005) a média de cláusulas recontadas foi de 5,9 com desvio-padrão de 4,8 e a média do desempenho no questionário foi de 65,05 (DP 26,52) na compreensão textual, 66,79 (DP 29,34) no de memória e 63,49 (DP 29,67) no de inferência. Os resultados obtidos nesta avaliação estão contidos na Tabela 3.

Tabela 3

Número de cláusulas recontadas, resultados no questionário

Sujeitos	Nº de cláusulas	Quest. total	Quest. memória	Quest. inferência
1	11	100	100	100
2	7	100	100	100
3	5	100	100	100
4	6	100	100	100
5	7	90	80	100
6	9	90	80	100

Os participantes do grupo controle do presente estudo obtiveram bom desempenho na avaliação de compreensão textual no quesito número de cláusulas recontadas, obtendo média de 7,5, resultado maior do que a média encontrada em Salles (2005). Também obtiveram escores melhores nas respostas do questionário de compreensão textual, sendo que quatro sujeitos alcançaram o percentual máximo de acerto. Isto demonstra que estas crianças, além de terem desenvolvido a capacidade de decodificação das palavras, têm bom nível de compreensão leitora. Salles (2005) refere que os resultados foram melhores nas questões de memória do que nas de inferência, o que não ocorreu nesta pesquisa, visto que os dois sujeitos do grupo tiveram resultados piores nas questões de memória.

Na tabela 4 estão os dados com relação à categoria do reconto da história ouvida.

Tabela 4

Categorias do reconto da história ouvida

Sujeitos	Categoria
1	IV
2	III
3	II
4	III
5	IV
6	IV

Com relação à categorização de reconto, três (50%) deles se enquadraram na categoria IV, em que as reproduções são globais com algumas omissões, porém fazem referência ao bloco central e ao desfecho; dois (33,3%) participantes fizeram recontos considerados de categoria III, em que se limitam a eventos de alguns blocos com ausência de cadeias causais relevantes e podendo haver omissões, acréscimos e redefinição de informações. Ainda houve um sujeito (16,7%) que teve um desempenho menos eficiente, enquadrando-se na categoria II do reconto da história. Na categoria II, as reproduções envolvem alguns personagens e alguns eventos de determinados blocos, há acréscimos e redefinições de informações pouco fieis à história. Nenhum dos participantes teve seu reconto considerado como de categoria I (bastante incompleto), nem de categoria V (completo).

Os resultados encontrados nesta pesquisa estão abaixo dos encontrados em Brandão e Spinillo (2001), visto que neste estudo 60% dos participantes com idade de 8 anos atingiram o esperado para a categoria V e na presente pesquisa nenhum atingiu o mesmo índice. 35% dos participantes da pesquisa das autoras ficaram entre as categorias III e IV e neste estudo 83,3% ficaram nestas duas categorias. No estudo de Salles (2005), poucas crianças tiveram recontos de categoria V (9,3%) e a maioria também esteve entre as categorias III e IV (55,1%).

O desempenho melhor no questionário do que no reconto pode ser justificado porque no questionário a resposta é pontual e as opções de resposta ativam um processo

de reconhecimento (Salles e Parente, 2004).

Na amostra do presente estudo pode-se supor que metade das crianças pode ter dificuldades de compreensão leitora ou dispõem de recursos linguísticos escassos para produzir o reconto. Sendo interessante avaliar as capacidades linguísticas destes alunos.

Observando-se os percentuais de produção de cada nível da história recontada é possível perceber que os níveis 7, 6 e 4 foram, respectivamente, os menos reproduzidos. Estes níveis compreendem a participação do vó (nível 4), a participação da família (nível 6) e a avaliação (nível 7).

Com a descrição da leitura do grupo controle e dos casos e ainda da compreensão leitora do grupo controle, buscou-se analisar o desempenho deles em tarefas que envolvam habilidades de linguagem para verificar se há diferenças significativas entre os que tiveram bons resultados na tarefa de leitura e os que não conseguiram obter escores dentro do esperado.

Para a avaliação do vocabulário compreensivo foi utilizado o Teste de Vocabulário por Figuras USP – TVFUSP de Capovilla (2011). Este instrumento apresenta a normatização para crianças de 1ª a 3ª série, podendo ser utilizado como medida de acompanhamento das crianças desde o início da fase escolar e predizer possíveis dificuldades na alfabetização. Os resultados encontrados estão na tabela 5.

Tabela 5

Resultados em tarefa de vocabulário compreensivo

Sujeitos	Pontos	Escore
1	123	médio
2	126	elevado
3	122	médio
4	123	médio
5	117	médio
6	118	médio
7	100	rebaixado
8	107	médio

Na correção deste teste são mostradas as pontuações de limites inferior e superior. Para a série escolar do grupo estudado, os limites da categoria média, ou seja, que variam entre -1 desvio-padrão e +1 desvio-padrão, são de 101 a 123.

Dentre os oito participantes, observou-se que a maioria (75%) ficou compreendida nesta classe, um participante (12,5%) teve desempenho melhor do que a média e outro (12,5%) obteve um resultado inferior ao grupo. É importante destacar que o sujeito com o escore rebaixado é um dos dois casos que não fazem parte do grupo controle e que não conseguiu decodificar as palavras da avaliação de leitura. Ambos os casos foram os que tiveram o pior desempenho na tarefa de vocabulário compreensivo.

A falha nesta tarefa está relacionada a alterações também em tarefas de consciência fonológica, compreensão auditiva de sentenças e competência de leitura de palavras e pseudopalavras (Capovilla, 2011), podendo ser um forte indício de que crianças com vocabulário reduzido apresentam dificuldades de leitura.

Além da avaliação do vocabulário compreensivo, também foi verificado o desempenho em tarefa de vocabulário expressivo com o objetivo de avaliar a habilidade de produção de palavras a partir de imagens encontradas no Teste ABFW (Andrade *et al.*, 2004). Os escores estão na tabela 6.

Tabela 6

Resultados em tarefa de vocabulário expressivo

Sujeitos	Porcentagem
1	81,4
2	89
3	81,4
4	91,5
5	85,5
6	88,1
7	80,5
8	69,5*

* valores significativos $p < .01$

O teste ABFW é padronizado até a faixa etária de 6 anos de idade, porém optou-se por utilizado em razão de não haver nenhum outro instrumento com a padronização desejada e a análise foi realizada observando-se as diferenças entre os participantes.

Novamente os dois casos obtiveram os menores escores, sendo que houve diferença estatística para o sujeito 8, com resultados abaixo do esperado em 8 das 9 categorias avaliadas.

Observando os erros encontrados em cada análise, foi possível observar que

mesmo os participantes com melhores índices tiveram erros de trocas e omissões nas categorias semânticas. Apenas dois participantes tiveram resultados dentro do esperado em todas as categorias.

Os tipos de erros mais encontrados foram os de co-hipônimo próximo e de co-hipônimo distante. Andrade *et al.* (2004) definem co-hipônimos como termos semânticos com elementos lexicais próximos ou distantes, mas com um hiperônimo comum. A troca por nomes próximos aos alvos não interfere no significado da palavra, porém muitos erros eram trocas de substantivos distantes do alvo, o que ocasionava a mudança de significado do vocábulo, enfatizando um vocabulário mais reduzido e com alterações semânticas.

Um dado importante encontrado foi que o sujeito com melhor desempenho na tarefa de vocabulário expressivo também foi o que atingiu melhores escores na leitura de palavras isoladas. Este sujeito também atingiu uma pontuação alta na tarefa de vocabulário compreensivo, mostrando que as habilidades linguísticas são importantes para um bom desempenho em tarefas escolares.

Por fim, avaliou-se a habilidade discursiva dos sujeitos. O discurso pode ser analisado a partir de aspectos microlinguísticos, que podem ser medidos nos âmbitos fonológicos, lexicais e sintáticos; e aspectos macrolinguísticos, que estão relacionados a processos semânticos e pragmáticos do texto, considerando a coerência local e global (Kintsch e Van Dijk, 1978).

Com a utilização do tarefa de discurso narrativo de Nespoulus *et al.* (1992), os participantes foram estimulados a contar uma história. A primeira análise foi feita através de variáveis referentes às proposições. A tabela 7 descreve os resultados encontrados.

Foram produzidas em média 17,37 proposições em cada relato. Destas, 84,2% foram proposições novas e 15,8% foram repetições de proposições. Com relação à informatividade, todos obtiveram bons resultados. O sujeito que teve o maior escore de informatividade foi um dos casos com dificuldade de leitura, porém ele foi o que produziu menos proposições, reduzindo a possibilidade de proposições repetidas. Nenhuma das variáveis acima apresentou diferença estatística na comparação entre os grupos.

Tabela 7

Análise a partir das proposições

Sujeitos	Número	Novas	Repetidas	Informatividade
1	15	14	1	0,93
2	28	24	4	0,86
3	20	16	4	0,80
4	12	10	2	0,83
5	15	13	2	0,87
6	25	18	7	0,72
7	14	12	2	0,86
8	10	10	0	1

O discurso também foi analisado com os critérios da coerência global e da coerência local, sendo os resultados apresentados na tabela 8.

Tabela 8

Análise de coerência global e coerência local

Sujeitos	Global	Local
1	0,90	0,83
2	0,86	0,86
3	0,85	0,87
4	1,00	0,89
5	0,93	0,80
6	0,84	0,82
7	0,82	0,75
8	0,80	0,60*

* valores significativos $p < .01$

Os dois casos com dificuldade de leitura foram os que tiveram os menores resultados com relação à análise das coerências global e local na narrativa oral.

A análise estatística mostrou diferença significativa para o sujeito 8 no quesito coerência local, que se baseia nas relações entre as sequências de proposições, demonstrando dificuldade em relacionar situações causais e funcionais entre ideias.

Na observação dos relatos dos casos com dificuldade de leitura é possível constatar que há falta de elementos de ligação entre as frases, com produções que se baseiam na descrição das imagens, sem fazer conexões e inferências.

Souza (1996) refere que a falta de marcadores temporais (como as palavras

“quando”, “depois”, “então”) pode produzir alterações de fluência e complexidade gramatical do texto. Miilher e Ávila (2006) observaram que as crianças com dificuldades de linguagem fizeram relatos com uma menor frequência do uso dos advérbios temporais, o que foi observado nos dois casos da presente pesquisa.

Na aquisição lexical, as palavras podem ser categorizadas em palavras com: significado lexical, significado gramatical e com significado figurado. O atual estudo sugere uma dificuldade na categoria de significado gramatical que, segundo Lund e Duchan (1988) são as palavras como preposições, conjunções, advérbios e pronomes.

A seguir a transcrição do reconto do sujeito 8 para exemplificação:

A mulher e os filhos.

Ela saiu.

Ela ia no mercado.

Menina apertou a buzina.

Menino pegou e puxou o freio de mão.

E o carro andou.

Pecharam.

A mulher estava braba.

E o pai nem queria ver.

Scott e Windsor (2000) referem que escolares com dificuldades de linguagem têm um desempenho pior nas medidas de produtividade e complexidade gramatical. A dificuldade dos dois sujeitos do grupo caso nas tarefas de vocabulário pode estar indicando uma dificuldade de linguagem que se reflete também na habilidade discursiva.

O discurso dos sujeitos também foram avaliados com relação à superestrutura, quesito este que foi analisado a partir da presença de evidências do *setting*, com a descrição do cenário e dos participantes, além da apresentação da complicação e da resolução da mesma.

Na tabela 9 é possível observar que não houve diferença estatística entre os sujeitos, com os valores variando entre 0,25 e 0,75. O reconto foi considerado completo quando todos os elementos descritos anteriormente estavam presentes, sendo que nenhum sujeito conseguiu atingir este escore. Todos os sujeitos perceberam e

descreveram a complicação da história, porém nenhum deles pontuou no quesito resolução da complicação, pois se detiveram em descrever o final (“o pai ficou brabo”) sem fazer inferência das consequências do ato do menino e do que deveria acontecer após o episódio.

Interessante destacar que a falta da resolução da complicação também foi observada no reconto da tarefa de compreensão textual, na qual apenas um sujeito do grupo controle fez menção a este quesito, podendo demonstrar um padrão de dificuldade.

Tabela 9

Superestrutura

Sujeitos	Pontuação
1	0,50
2	0,75
3	0,50
4	0,50
5	0,75
6	0,50
7	0,25
8	0,50

Westerveld (2007) relatou no seu estudo que as crianças com dificuldades de leitora, quando comparadas com crianças de mesma faixa etária e que têm bom desempenho de leitura, obtiveram resultados piores nas tarefas de compreensão e produção de narrativa oral, com um padrão de atraso na microestrutura da narrativa. Para comparar este achado com os dados da presente pesquisa, avaliou-se a microestrutura a partir da Extensão Média do Enunciado e o número total de palavras utilizadas. Os resultados encontrados estão na tabela 10.

Brown (1973) propôs cinco estágios de desenvolvimento a partir da medida da EME, sendo que o estágio mais avançado teria valores maiores de 4,00. No atual estudo verificou-se a partir desta tabela, que o sujeito 8 ainda não se enquadraria neste estágio, obtendo escores menores que os outros participantes, sugerindo uma dificuldade no desenvolvimento gramatical.

Tabela 10

EME e número de palavras

Sujeitos	EME	Nº de palavras
1	5,73	86
2	5,53	155
3	4,10	82
4	5,64	79
5	5,73	86
6	5,28	132
7	4,28	60
8	3,80	38

Com relação ao número de palavras utilizadas na tarefa, observou-se que houve valores que variaram de 155 a 38, mostrando uma oscilação de desempenho entre os participantes do grupo controle e também na comparação deles com os casos com dificuldade de leitura. Os dois sujeitos com desempenho inferior na leitura de palavras, foram os que utilizaram o menor número de palavras no discurso oral, o que tem evidentes relações com os valores do EME, mesmo sem haver diferença estatisticamente significativa.

Analisando todos os resultados encontrados no estudo proposto, foi possível demonstrar algumas alterações em tarefas de linguagem que podem estar associadas a dificuldades escolares, porém sem se identificar um padrão de mesmas habilidades de linguagem oral defasadas em ambos os casos com dificuldade de leitura. Sugere-se que futuros estudos de comparação de grupos com amostras maiores investiguem possíveis marcadores orais importantes para a prevenção das dificuldades de leitura em crianças brasileiras.

Sabe-se que crianças com dificuldades de leitura demonstram dificuldades na habilidade de produzir e compreender a narrativa oral (Snyder e Downey, 1991), porém Westerveld (2007) refere que a relação entre estas duas habilidades ainda não está clara. A mesma autora refere que a habilidade de narrativa oral explica apenas uma parcela da dificuldade de compreensão leitora.

Mesmo assim, as intervenções terapêuticas nesta habilidade refletem em melhora na habilidade de leitura, sendo um dos aspectos importantes de serem observados nas crianças que não apresentam um bom desempenho escolar.

Estudo de Brito, Uzêda, Vieira e Cavalheiro (2010) demonstrou que após um programa fonoaudiológico de estimulação de letramento houve melhora nas habilidades de vocabulário, consciência fonológica e leitura.

Considerando-se a amplitude de um assunto como a leitura e suas habilidades, este estudo investigar de forma preliminar alguns aspectos que podem ter um impacto no desenvolvimento da leitura, enfatizando-se a importância de estudos sobre o tema para embasar propostas de avaliação, prevenção e intervenção das dificuldades de aprendizagem em crianças em início de escolarização.

Capítulo IV

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo comparar o discurso narrativo de crianças com e sem dificuldade de leitura e examinar as possíveis relações entre estas habilidades. Com uma amostra pequena, buscou-se investigar de forma preliminar as possíveis relações entre habilidades linguísticas orais e habilidades de leitura.

Encontrou-se como dado relevante um pior desempenho nas tarefas de vocabulário e de discurso narrativo nos casos em que há dificuldade de leitura de palavras. As tarefas de vocabulário evidenciaram resultados inferiores significativos, mostrando-se importantes na avaliação de crianças com dificuldades na leitura.

Já nas tarefa de discurso narrativo, os dados referentes à coerência local, extensão média de enunciado e número de palavras produzidas foram os que evidenciaram uma maior diferença nos resultados, demonstrando que tanto nos aspectos macrolinguísticos (coerência local) quanto nos aspectos microlinguísticos (EME e número de palavras) que pode haver falhas de desempenho.

Alguns relatos na tarefa do discurso narrativo foram considerados fracos para uma turma de nível de 3º ano, sem todavia se encontrarem dados de alterações, porém sabe-se que medidas quantitativas podem “mascarar” considerações importantes sobre textos (Grecco, 2011), o que enfatiza a importância da análise qualitativa juntamente com a mensuração quantitativa dos dados para se identificar falhas individuais.

O público desta pesquisa foi formado por crianças que fazem parte de uma realidade socioeconômica baixa, o que reflete em um menor acesso a livros infantis. A escolaridade dos pais é outro aspecto muito relevante nesta realidade socioeconômica, visto que a maioria deles não completou o Ensino Fundamental, o que influencia no vocabulário e no hábito de narrar histórias. Consequentemente há um provável empobrecimento do estímulo no que concerne à narrativa escrita, o que aumenta a responsabilidade da escola para suprir esta falta de contato com a leitura.

Estudos nesta área são importantes para desenvolver propostas de ensino que auxiliem o desenvolvimento das habilidades linguísticas de crianças que apresentem

maiores riscos para apresentar dificuldade de aprendizagem, possibilitando a redução das ocorrências de fracasso escolar.

Referências

- ABEP. (2011). *Critério de Classificação Econômica Brasil*. Recuperado em 01 novembro, 2011 de <http://www.abep.org/novo>.
- ACOSTA, V. M., MORENO, A., QUINTANA, A., ESPINO, O. (2003) *Avaliação da Linguagem: teoria e prática do processo de avaliação do comportamento lingüístico infantil*. São Paulo: Santos Editora.
- ADAMS, M. J. (1990). *Beginning to Read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT.
- ANDRADE, C. R. F de, BEFI-LOPES, D. M., FERNANDES, F. D. M., WERTZNER, H. F. (2004). *ABFW: Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. Barueri: Pró-Fono.
- BARRERA, S. D., MALUF, M. R. (2003). Consciência Metalingüística e Alfabetização: um estudo com crianças de primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502.
- BEFI-LOPES, D. M., ARAUJO, K., GIUSTI, E. (2005). Relação entre as habilidades fonológicas e pragmáticas nos distúrbios específicos de linguagem. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17(1), 45-54.
- BRANDÃO, A. C. P., SPINILLO, A. G. (2001). Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 6(1), 51-62.
- BRANDÃO, L. (2010). Discurso e cognição em duas variantes da demência frontotemporal e na doença de Alzheimer. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 2(1), 11-24.
- BRANDÃO, L., SMITH, V., SPERB, T. M.; PARENTE, M. A. M. P. (2006). Narrativas intergeracionais. *Psicologia: Reflexão e Clínica*, 19(1), 98-105.
- BRITO, C. L. R., UZÊDA, C. P. Q., VIEIRA, J. G., CAVALHEIRO, L. G. (2010). Habilidades de letramento após intervenção fonoaudiológica em crianças do 1º ano do ensino fundamental. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15(1), 88-95.
- BROWN, R. (1973). *A first language: the early stages*. Oxford: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1998). *Realidade Mental, mundos possíveis*. Porto Alegre:

Artmed.

BRUNER, J. (2000). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.

BRYANT, P. E., BRADLEY, L. L., CROSSLAND, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 23(3), 429-438.

CAGLIARI, L. C. (2000). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.

CAPELLINI, S. A., CIASCA, S. M. (2000a). Eficácia do programa de treinamento com a consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. *Temas sobre Desenvolvimento*, 9(52), 4-10.

CAPOVILLA, F. C. (2011). *Teste de Vocabulário por Figuras USP – TVFUSP*. São Paulo: Memmon.

CAPOVILLA, A. G. S., CAPOVILLA, F. C. (2000). Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças de baixo nível socioeconômico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 7-24.

COLTHEART, M., CURTIS, B., ATKINS, P., HALLER, M. (1993). Models of reading aloud: dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*. 100(4), 589-608.

CRAWFORD, J. R., GARTHWAITE, P. H. (2002). Investigation of the single case in neuropsychology: confidence limits on the abnormality of test scores and test score differences. *Neuropsychologia*, 40, 1196-1208.

DADALTO, E. V., GOLDFELD, M. (2009). Características comuns à narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. *Revista CEFAC*, 11 (1), 42-49.

DSM – IV – TR. (2002). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERNANDES, F. D. M. Pragmática. In: ANDRADE, C. R. F de, BEFI-LOPES, D. M., FERNANDES, F. D. M, WERTZNER, H. F. (2004). *ABFW: Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. Barueri: Pró-Fono.

FRIZZO, R. P., GONÇALVES, H. A., PRANDO, M. L., PUREZA, J. R., FONSECA, R. P. (2010). Discurso Narrativo em crianças: Há diferenças no processamento quanto ao tipo de escola?. In: *XI Salão de Iniciação Científica da*

PUCRS. Porto Alegre: Anais do XI Salão de Iniciação Científica da PUCRS.

GOMES, H. S. (2005). *Narrativas infantis: contribuição para a autoria da criança*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

GOMES, M. H. O olhar e a escuta psicopedagógica na superação das dificuldades de aprendizagem. In: ZIEGER, L., MALUF, J., GOMES, M. H., ZIMMER, R., CANABARRO, T. (2010). *Psicopedagogia: diferentes contextos, diferentes olhares*. Porto Alegre: Alcance.

GRECCO, N. A. G. (2011). O M.L.U como ferramenta de análise da escrita de jovens aprendizes. In: *VII Congresso Internacional da Abralín*. Curitiba: Anais do VII Congresso Internacional da Abralín.

HAGE, S. R. de V., RESEGUE, M. M., VIVEIROS, D. C. S. de, PACHECO, E. F. (2007). Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 19(1), 49-58.

HAGTVET, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 505-539.

JUSTICE, L. M., BOWLES, R. P., KADERAVEK, J. N., UKRAINETZ, T. A., EISENBERG, S. L., GILLAM, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing schoolage children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-91.

KINTSCH, W. (1998). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse Processes*, 16, 193-202.

KINTSCH, W., VAN DIJK, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-383.

LUND, N., DUCHAN, J. (1988). *Assessing children's language in naturalistic contexts*. New Jersey: Prendice Hall.

MILHER, L. P., ÁVILA, C. R. B. de. (2006). Variáveis linguísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 18(2), 177-188.

MOOJEN, S., LAMPRECHT, R., SANTOS, R. M., FREITAS, G. M. de, BRODACZ, R., SIQUEIRA, M., COSTA, A. C., GUARDA, E. (2007). *Confias –*

Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MOTTA, A. B., ENUMO, S. R. F., RODRIGUES, M. M. P., LEITE, L. (2006). Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. *Interação em Psicologia*, 10(1), 157-167.

NELSON, K. (2000). Narrative, time and the emergence of the encultured self. *Culture and Psychology*, 6(2), 183-196.

NESPOULUS, J. L., JOANETTE, Y., LECOURS, A. R. (1992). *Protocole Montréal-Toulouse d'examen linguistique de l'aphasie* (MT86). Isbergues: L'ortho édition.

NUNES, T., BUARQUE, L., BRYANT, P. (2001). *Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: teoria e prática*. São Paulo: Cortez.

PERRONI, M. C. (1983). *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

PERRONI, M. C. (1992). *Desenvolvimento do Discurso Narrativo*. São Paulo: Martins Fontes.

PINHEIRO, A. M. V., PARENTE, M. A. M. P. (1999). Estudo de caso de um paciente com dislexia periférica e as implicações dessa condição nos processamentos centrais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 11(1), 115-123.

SALLES, J. F. de. (2001). *O uso das rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.

SALLES, J. F. de. (2005). *Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva*. Tese de Doutorado, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.

SALLES, J. F. de., PARENTE, M. A. de M. P. (2002a). Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 14(2), 141-286.

SALLES, J. F. de., PARENTE, M. A. de M. P. (2002b). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relação com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 321-331.

SALLES, J. F de., PARENTE, M. A. de M. P. (2004). Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 71-80.

SALLES, J. F de., PARENTE, M. A. de M. P. (2006). Funções Neuropsicológicas em Crianças com Dificuldades de Leitura e Escrita. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 153-162.

SANTOS, M. T. M., NAVAS, A. L. G. P. (2002). *Distúrbios de Leitura e Escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole.

SCLIAR-CABRAL, L. (1976). *A explanação linguística em gramáticas emergentes*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

SCOTT, C. M., WINDSOR, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech and Language Hearing Research*, 43(2), 324-339.

SHARE, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine Qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.

SMITH, C., STRICK, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores*. Porto Alegre: ArtMed.

SNYDER, L. S., DOWNEY, D. M. (1991). The language-reading relationship em normal and reading-disabled children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 129-140.

SOUZA, O. C. (1996). *Construindo histórias: quando – então – depois, marcadores aspectuo-temporais em narrativas de crianças*. Lisboa: Editora Estampa.

SPINILLO, A. G., MAHON, E. da R. (2007). Compreensão de texto em crianças: comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia *on line*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 463-471.

TRABASSO, T., VAN DER BROEK, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.

VAN DIJK, T. (2008). *Discourse and context: A socio-cognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*.

Orlando FLA: Academic press.

WESTERVELD, M. F. (2007). *Examining the relationship between oral narrative ability and reading comprehension in children with mixed reading disability*.

Tese de Doutorado, University of Canterbury, Nova Zelândia.

ZORZI, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed.

ZORZI, J. L. (2008). *Guia prático para ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem: dislexia e outros distúrbios*. Instituto CEFAC - São Paulo: Editora Melo.

ZORZI, J. L., HAGE, S. R. V. (2004). *Protocolo de observação comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis*. São José dos Campos: Pulso editorial.

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS - Instituto de Psicologia

Será realizada uma pesquisa com os alunos do 3º ano da escola intitulada: “Discurso narrativo e desempenho de leitura em crianças: abordagem neuropsicológica” com objetivo de analisar a capacidade das crianças de narrar fatos e observar se há diferenças nas crianças com dificuldade de leitura de palavras. A partir desta pesquisa será possível repensar algumas estratégias de ensino que possam auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem. Neste estudo, os participantes serão submetidos a uma avaliação de leitura de 10 minutos na própria escola e terão dois encontros de 30 minutos cada no NAE – Núcleo de Atendimento Especializado localizado ao lado da escola.

Estou ciente de que esta pesquisa envolve a realização de algumas avaliações de aprendizagem e habilidades que podem estar relacionadas a um bom desenvolvimento deste processo e que não há riscos para o aluno. Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e justificativa deste estudo. Em qualquer momento, os pesquisadores estarão à disposição para responder a qualquer pergunta que possa surgir no decorrer da pesquisa. Está garantido o direito de abandonar a pesquisa, caso este seja seu desejo, sem prejuízo de atendimento para a criança. O sigilo da identidade do participante será mantido, o que será feito através da substituição dos nomes e sobrenomes por códigos numéricos. Os dados serão utilizados estritamente para fins de pesquisa, ficando armazenados em armário chaveado no Instituto de Psicologia, sob a responsabilidade de Lenisa Brandão, durante 5 anos. Eu,.....

(responsável) fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu o desejar. A Profª. Lenisa Brandão (pesquisadora responsável) certificou-me de que todos os dados desta pesquisa referentes à criança serão confidenciais. Caso eu tiver outras perguntas sobre este estudo, posso entrar em contato com as pesquisadoras.

Este projeto de pesquisa foi submetido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia, situado a Rua Ramiro Barcelos, 2006, Porto Alegre – RS, Cep 90035-003. Fone: 51 – 3308-5066.

Assinatura do participante

Nome do participante

Lenisa Brandão

Data: ____/____/____