

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DISTÚRBIOS DA COMUNICAÇÃO  
HUMANA**

**ANÁLISE COMPARATIVA DO DESEMPENHO TEXTUAL DE  
ESTUDANTES DE QUARTA E QUINTA SÉRIES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL COM E SEM QUEIXA DE DIFICULDADES NA  
LINGUAGEM ESCRITA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Vanessa Panda Deuschle**

**Santa Maria, RS, Brasil.  
2009.**

ANÁLISE COMPARATIVA DO DESEMPENHO TEXTUAL DE  
ESTUDANTES DE QUARTA E QUINTA SÉRIES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL COM E SEM QUEIXA DE DIFICULDADES NA  
LINGUAGEM ESCRITA

**Por**

Vanessa Panda Deuschle

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da  
Comunicação Humana, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
**Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana**

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Ramos de Souza

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Ciências da Saúde**  
**Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**ANÁLISE COMPARATIVA DO DESEMPENHO TEXTUAL DE  
ESTUDANTES DE QUARTA E QUINTA SÉRIES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL COM E SEM QUEIXA DE DIFICULDADES NA  
LINGUAGEM ESCRITA**

elaborada por

**Vanessa Panda Deuschle**

como requisito parcial para obtenção do título de  
**Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Ana Paula Ramos de Souza, Dra. (UFSM)**  
**(Presidente/Orientador)**

---

**Márcio Pezzini França, Dr. (UFRGS)**

---

**Carolina Lisbôa Mezzomo, Dra. (UFSM)**

**Santa Maria, março de 2009.**

## **DEDICATÓRIA**

Ao super-herói da minha história:  
Meu pai, que tanto amo, Walter Deuschle.

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

Agradeço à minha orientadora, **Prof<sup>a</sup> Ana Paula Ramos de Souza**, pelos ensinamentos, pela paciência em ensinar inúmeras vezes, por “colocar a mão na massa” junto comigo, pela parceria nos artigos e viagens aos congressos, mas acima de tudo, por ter me mostrado muito mais que uma determinada patologia o paciente apresenta um história de vida, com vivências, experiências e emoções que devemos levar em conta sempre.

Aprendi com a senhora como se faz uma fonoaudiologia humana, com ética, sensibilidade, competência, respeito e amor ao ser humano.

Palavras não são suficientes para agradecer por esses 02 anos de convívio, amizade, luta, companheirismo. Agradeço, também, ao Ivan e ao Ramiro, que foram meus “co-orientadores” nesse processo.

À senhora e sua família, a minha gratidão, respeito, amizade e carinho eternos!

Sou sua fã número 1!

## AGRADECIMENTOS

Ao meu noivo, Quelcen Araújo, minha fortaleza, por estar sempre ao meu lado e me fazer absurdamente feliz todos os dias.

Aos meus pais, Walter e Maria Emília, por nunca fraquejarem mesmo quando eu perdi as forças! A vocês dedico cada vitória na minha vida!

Aos membros da banca, Dra. Carolina Mezzômo e Dr. Márcio França por muito contribuírem com este trabalho. Aos senhores, meu agradecimento e minha admiração.

Às minhas colegas de mestrado, em especial, Carla Cesa, Karina Pagliarin, Marizete Ceron e Roberta Dias por termos enfrentado juntas todos os obstáculos.

À minha co-orientanda, colega de profissão e amiga, Ane Caroline Brisch Schneider Neuheus, pelo companheirismo e pela amizade sincera.

Aos meus amigos de longos anos, Carla Silveira Netto, Mauro Mastella, Letícia Maier, Cristiane Elesbão, Danuza Macagnan e Patrícia Zanotti, por compreenderem todos os momentos em que me fiz ausente.

À minha família, em especial ao meu irmão, Dr. João Alberto Deuschle, e aos meus sobrinhos João e Julia, por me apoiarem mesmo sem entender a razão de tanto de estudo.

À Secretaria Municipal de Saúde de São Francisco de Assis – RS, em especial à Primeira-Dama, Ivete de David, pela disposição e profissionalismo.

Aos colegas de Escola Especial de São Francisco de Assis, pelo companheirismo nesses 02 anos de luta.

À amiga Denise Miletto, por ter me ensinado muito em todos os aspectos da minha vida.

A Deus, por estar sempre à frente do meu caminho, por nunca permitir que eu perdesse as forças ou a fé, porque *“Deus sem mim continua sendo Deus, mas eu sem Deus não sou nada!”*

E acima de tudo, ao meu afilhado, Lucas Miletto, por tornar essa jornada menos árdua apenas com o seu sorriso.

de mim, que tanto falam  
quero que reste  
o que calei  
que tanto rezam por mim  
quero que fique  
o que pequei  
de mim, que tanto sabem  
quero que saibam  
que não sei.  
(Martha Medeiros)

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana  
Universidade Federal de Santa Maria, RS

### **ANÁLISE COMPARATIVA DO DESEMPENHO TEXTUAL DE ESTUDANTES DE QUARTA E QUINTA SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL COM E SEM QUEIXA DE DIFICULDADES NA LINGUAGEM ESCRITA**

**AUTORA: Vanessa Panda Deuschle**

ORIENTADORA: Ana Paula Ramos de Souza

Santa Maria, março de 2009

Esta pesquisa analisa o desempenho textual, em compreensão e produção, de 42 sujeitos de quarta e quinta séries do ensino fundamental,<sup>1</sup> com (21 sujeitos) e sem (21 sujeitos) queixas de dificuldade/distúrbio na linguagem escrita, que freqüentavam duas escolas municipais de Santa Maria. Busca-se relacionar os referidos desempenhos com práticas de letramento familiar e escolar. O estudo também entrevistou dois professores de português dos alunos para observar seus critérios de avaliação do desempenho textual e de identificação de sujeitos com suspeita de dificuldade/distúrbio de linguagem escrita. Os resultados demonstraram baixo desempenho textual geral, tanto no grupo com queixa quanto no grupo sem queixa de dificuldade/distúrbio. Houve, no entanto, desempenho pior do grupo com queixa de dificuldade/distúrbio em linguagem escrita em aspectos como aceitabilidade e progressão, em ambas as séries, e intencionalidade, situacionalidade e repetição exclusivamente na quarta série. Ambos os grupos apresentaram baixo desempenho na compreensão textual. Os professores diferiram quanto ao foco de trabalho textual. Enquanto o professor de uma escola enfocava mais a progressão textual, a professora da outra escola abordava mais os aspectos formais como a ortografia. Concluiu-se que o trabalho textual é focado de modo parcial nas escolas, delineando práticas insuficientes de letramento na sala de aula e na família. Sugerem que há dificuldades ambientais importantes que devem ser sanadas, para que os sujeitos evoluam em seu desempenho textual, o que coloca em questão diagnósticos de distúrbios como a dislexia nos casos estudados.

Palavras-chave: Distúrbio/dificuldade de leitura e escrita, texto, práticas de letramento.

---

<sup>1</sup> Em função do ensino fundamental ter sido ampliado de 08 para 09 anos, conforme Projeto de Lei nº 3.675/04, passando a abranger a classe de alfabetização, a 4ª e 5ª séries desse estudo, correspondem ao 5º e 6º anos respectivamente.



## **ABSTRACT**

Master's Dissertation  
Postgraduate Program in Human Communication Disorders  
Federal University of Santa Maria, RS

### **COMPARATIVE ANALYSIS OF TEXTUAL PERFORMANCE IN STUDENT OF FOURTH AND FIFTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL WITH AND WITHOUT COMPLAINT OF DESABILITIES IN WRITING LANGUAGE**

**AUTHOR: Vanessa Panda Deuschle**

ADVISER: Ana Paula Ramos de Souza

Santa Maria, march, 2009

This research examines the textual performance, in understanding and production, of 42 subjects of the fourth and fifth grades with (21 subjects) and without (21 subjects) complaints of disabilities/disorder of writing language, who attended two municipal schools of Santa Maria. Try to relate those performances with practices of literacy at home and school. The study also interviewed Portuguese teachers and their students to observe their criteria for evaluating the textual performance and identification of subjects with low performance, which attach suspicion of disabilities/disorder of writing language. The results showed a general low textual performance, as much in the group with as without complaint of disability/disorder. There was, however, the worst performing in group with complaints on aspects as acceptability and progression in both grades, and intent, situational and repetition only in fourth grade. Students of both groups had low textual performance in comprehension. Teachers differ about the focus of textual work. While the teacher at a school more focused on textual progressing, the teacher of another school more formal aspects such as spelling. It was concluded that the textual work is focused so partial in schools and in the family. The data suggest that there are major environmental problems that must be solved so that the subjects can progress in their textual performance and which get doubts about about writing disorders diagnostics as dyslexia in the studied cases.

Key-Words: writing and reading disorder/desabilities, text, practices of literacy.

## **LISTA DE TABELAS**

### **ARTIGO 1**

TABELA 1 – Respostas dos Estudantes Quanto às Práticas de Letramento Vivenciadas .....	47
TABELA 2 – Respostas dos Pais Quando Questionados Sobre a Função da Escrita.....	48
TABELA 3 – Número de Respostas em Cada Nível por Grupo e Escola .....	48
TABELA 4 – Desempenho Textual por Série e Escola na Produção Biográfica .....	49

### **ARTIGO 2**

TABELA 1 – Número de Acertos na Compreensão Textual na 4ª e 5ª Série .....	61
TABELA 2 – Análise do Desempenho em Produção Textual da 4ª Série Comparando GC e GE .....	62
TABELA 3 – Análise do Desempenho em Produção Textual da 5ª Série Comparando GC e GE.....	63
TABELA 4 – Práticas de Letramento Vivenciadas Pelos Alunos e Seus Pais.....	64

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores) .....	81
APÊNDICE II - Roteiro de Entrevista para Professores .....	83
APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais) .....	85
APÊNDICE IV - Roteiro de Entrevista para Pais .....	87
APÊNDICE V - Texto Água, fonte de vida .....	89
APÊNDICE VI - Texto Negrinho do Pastoreio .....	91
APÊNDICE VII - Roteiro de Entrevista para Crianças/Adolescentes (ambos os grupos) ....	93

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO I - Níveis de Textualidade Propostos por Lubian (2007) .....	96
ANEXO II – Normas para Publicação – Revista Educação em Revista .....	97
ANEXO III – Normas para Publicação – Revista CEFAC.....	101

## **LISTA DE FIGURAS**

### **ARTIGO 1**

FIGURA 1 – Texto de uma Menina da Escola B, Considerada pela Professora como Apresentando DLE..... 50

FIGURA 2 - Texto de uma Menina da Escola B, Considerada pela Professora como Boa Aluna ..... 51

### **ARTIGO 2**

FIGURA 1 – Níveis de Textualidade de Lubian (2007) ..... 60

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1. O TEXTO COMO UNIDADE NA CLÍNICA DE LINGUAGEM ESCRITA</b> .....	22
<b>1.1. Clínica de linguagem escrita em uma perspectiva sócio-interacionista: repensando o conceito de distúrbio</b> .....	22
<b>1.2 A visão lingüística do texto e sua relevância em estudos clínicos e educacionais</b> .....	24
1.2.1 O texto como unidade: conceituação e características .....	24
1.2.2 Os estudos clínicos utilizando o texto como unidade .....	33
<b>2. MÉTODO</b> .....	37
<b>2.1 Critérios de inclusão e exclusão</b> .....	37
<b>2.2 Procedimentos de análise e coleta</b> .....	37
<b>3. ARTIGO DE PESQUISA 1- Práticas de letramento, desempenho textual e a avaliação do professor</b> .....	40
<b>Introdução</b> .....	41
<b>Método</b> .....	43
<b>Resultados</b> .....	45
<b>Discussão</b> .....	51
<b>Considerações finais</b> .....	53
<b>Referências bibliográficas</b> .....	54
<b>4. ARTIGO DE PESQUISA 2- Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita</b> .....	56
<b>Introdução</b> .....	57
<b>Método</b> .....	58
<b>Resultados</b> .....	61
<b>Discussão</b> .....	65
<b>Conclusão</b> .....	67
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	67
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	71
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	73

## INTRODUÇÃO

O domínio da linguagem escrita é um marco importante na vida das crianças. Entretanto, muitas delas não conseguem apropriar-se da mesma de modo efetivo no seu dia-a-dia e passam a vê-la como algo impossível de ser apreendido. O estudo de Pinheiro (1995) confirma esse dado ao afirmar que 50% das crianças de baixa renda não conseguem, sequer, passar para a 2ª série do ensino fundamental.

Berberian, Mori-de Angelis e Massi (2006) afirmam que essa realidade é proveniente de práticas de normatização da língua, as quais geram um processo de exclusão crescente em relação ao domínio da linguagem escrita. Ressaltam que, como resposta a essa exclusão, se de um lado, a escola não tem revisto suas práticas, de outro, a clínica de escrita é conivente com a mesma ao assumir um processo de patologização das dificuldades de leitura e escrita. Esta busca explicar esses déficits apenas pelas condições biológicas do sujeito, desconsiderando as condições sócio-culturais nas quais os sujeitos estão inseridos.

A conseqüência desse tipo de abordagem é a rotulação dos sujeitos como disléxicos. No entanto, possivelmente, muitos dos nomeados disléxicos são vítimas de práticas de letramento limitantes ou até ausentes. Esse tipo de rótulo, na maioria dos casos, prejudica ainda mais essas crianças, as quais acreditam serem portadoras de uma patologia que as impedirá de aprender com sucesso.

Outro aspecto observado no sistema educacional que justifica pensar na presença de práticas de letramento inadequadas é a quase ausência de trabalho textual na escola, com um foco importante na exigência da forma escrita, contudo, sem a oferta necessária de oportunidades de contato com o texto. A Linguística do Texto oferece, já há alguns anos, subsídios importantes que não se refletem, no entanto, nem nos procedimentos de ensino, nem nos de avaliação escolar (SANTOS, 2007).

Na Fonoaudiologia, esse aspecto também pode ser observado, quando a maior parte dos estudos na área de distúrbios específicos da linguagem escrita tomam como unidade a palavra, o que se reflete numa quase ausência de abordagens que considerem dificuldades na construção do texto a partir de características lingüísticas do texto. Os trabalhos de Salles (2005) e, principalmente, de Massi (2004a) são exemplos de trabalhos que, embora em concepções teóricas distintas, consideram o texto como unidade.

Em termos de classificações dos distúrbios de linguagem escrita, o trabalho de Rotta e Pedroso (2006) apresenta a classificação usualmente utilizada na fonoaudiologia de dislexia

(distúrbio específico de leitura), disortografia (distúrbio no domínio ortográfico) e disgrafia (distúrbio na coordenação visuomanual que se reflete na precisão e clareza da letra). Tal categorização clássica, de origem médica, desconsidera o texto como unidade de análise. O trabalho de Munhoz et al. (2007) demonstra, em revisão da literatura nacional, que são raros os estudos fonoaudiológicos que consideram esta unidade na descrição das patologias que afetam o funcionamento da linguagem escrita.

Outros aspectos pouco considerados nas avaliações fonoaudiológicas são o uso da linguagem escrita e as práticas de letramento às quais os sujeitos com distúrbios são submetidos no ambiente familiar, exceto como elementos de exclusão para o diagnóstico de dislexia (MASSI, 2004b).

Inseridas nesse contexto, Salles e Parente (2004) oferecem elementos para esta discussão quando, ao investigarem a correlação entre o desempenho de sujeitos em leitura com o desempenho estimado pelo professor, observaram que um desempenho mais geral em leitura esteve correlacionado com as respostas do professor, exceto para aspectos como fluência, velocidade e precisão de leitura. Ressaltaram também, que houve, em alguns casos, uma dissociação entre a categoria mais baixa em leitura, na qual alguns sujeitos foram enquadrados, e o bom desempenho em habilidades de leitura e escrita de palavras isoladas na avaliação realizada. Esse resultado, segundo as autoras, reforçam o quanto é questionável considerar a percepção do professor de modo isolado na classificação de alunos, como se vê em alguns estudos sobre distúrbios (CAPELLINI E CAVALHEIRO, 2000; CAPELLINI E CIASCA, 2000; PINHEIRO, 2001).

Em revisão extensa sobre periódicos acadêmicos, Barreto et al. (2001) afirmam que são raros os estudos que correlacionam a maneira como professor avalia e os resultados obtidos pelos alunos em avaliações dos sistemas oficiais (nacional e estadual). Os resultados desses exames demonstram uma situação crítica em sujeitos de 4ª série. Em 2007, essa realidade aparece ainda nas avaliações. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais da Educação Básica (INEP, 2008) afirma que o índice de desenvolvimento de educação básica (IDEB) foi de 3,8 até 4ª série e 3,5 até 8ª série, em uma escala de 0 a 10 nesse ano. Carvalho (2004) ressalta que as possíveis discrepâncias entre a avaliação do professor e os resultados oficiais, ou mesmo de pesquisas com as crianças, podem ser explicadas, em parte, pelo que se constata em entrevistas com as professoras em termos de dificuldades de definir, de modo claro, os objetivos de aprendizagem, os instrumentos e os critérios de avaliação dos alunos em habilidades de leitura e escrita. Em uma pesquisa com 30 crianças, entre 07 e 13 anos, relacionando a produção escrita à produção oral, Miilher e Ávila (2006)



constatarem que apenas o grupo de estudo apresentou diferença estatisticamente significativa entre a produção oral e a produção escrita, nos itens como uso de marcadores, número de verbos e número total de palavras.

Outro fator importante é a influência de outros aspectos como o comportamento e a atitude em sala de aula (Hecht e Greenfield, 2002; Carvalho, 2004), à raça e gênero (CARVALHO, 2003). Portanto, são fatores externos às habilidades em leitura e escrita propriamente ditas que influenciam na avaliação. No entanto, tal influência não se processa no sentido de repensar as condições de acesso do sujeito às práticas de letramento, mas, muitas vezes, de não investir no mesmo porque vem de ambiente sócio-cultural menos favorecido.

A visão sócio-interacionista de linguagem escrita na educação e na saúde busca resgatar a importância do processo de letramento em sua relação com aspectos sócio-culturais, no foco das discussões das questões clínicas e educacionais em linguagem escrita. Ela resgatou junto a alguns fonoaudiólogos e educadores o texto como unidade de trabalho, fundamentada no conceito de gênero textual/discursivo definido por Bakhtin (2003). Esse conceito tem como base a percepção de que as pessoas fazem algo com a linguagem e que necessitam ter o que dizer para alguém, além ter os recursos lingüísticos necessários para fazê-lo. Ela evidencia o texto como unidade de comunicação oral e escrita no dia-a-dia dos interlocutores.

Massi (2004a), baseada na Lingüística do Texto, tanto para a avaliação quanto para a terapia, e na utilização do gênero como elemento constitutivo do processo terapêutico, observou grandes progressos na leitura e escrita em cinco estudos de caso, abrangendo crianças e adultos com diagnóstico de Distúrbios/dificuldades na Linguagem Escrita (DLE)<sup>2</sup>. Os sujeitos evoluíram tanto em termos de conteúdo quanto de forma escrita, a partir de condições de produção textual, que tomaram como base o gênero textual e a temática de interesse da criança/adulto. A autora afirma, em cada estudo, o quanto os cinco sujeitos possuíam as condições de domínio das categorias textuais, desde que fornecidas as adequadas condições de produção textual. Através dessa visão, a autora demonstra o quão é possível minimizar os efeitos das rotulações e fazer o sujeito voltar a acreditar que pode ler e escrever.

---

<sup>2</sup> Haveria uma extensa discussão, em distintas concepções teóricas de linguagem, sobre a diferença entre distúrbio e dificuldade. Para esta pesquisa, o que interessa é discutir a percepção do professor de que um determinado aluno tem impossibilidades de resolver aspectos evolutivos da linguagem escrita de modo exclusivo em sala de aula, ou seja, se necessita de auxílio clínico. Em linhas gerais utilizaremos neste trabalho “distúrbio” quando há uma limitação intrínseca do sujeito (de base biológica) e “dificuldade” quando estamos diante de problemas pedagógicos originados no fazer insuficiente do professor às necessidades do aluno que vem de ambiente familiar pouco estimulante.

A partir dos resultados expostos até o momento, em especial pelo estudo de Massi (op.cit), alguns questionamentos surgem como aspectos a serem investigados:

- Quais os critérios que os professores utilizam para identificar um DLE?
- Tais critérios consideram o texto como unidade em todas as suas categorias lingüísticas ou apenas atentam para aspectos de forma textual, sobretudo ortografia?
- Os sujeitos encaminhados à clínica fonoaudiológica/psicopedagógica são realmente distintos em termos de desempenho textual dos sujeitos considerados como tendo um bom desempenho escolar por parte dos professores, já que o texto parece ser uma unidade desconsiderada em sua totalidade e que há estudos comprovando dissociações entre o processo avaliativo do professor e o desempenho dos sujeitos em leitura e escrita?

Interessa, portanto, à presente pesquisa investigar o desempenho textual de sujeitos encaminhados como portadores de DLE à clínica fonoaudiológica, em comparação aos sujeitos considerados com ausência de DLE, e relacionar tais desempenhos às práticas de letramento familiares e escolares às quais estão submetidos.

Esse interesse se relaciona à observação de que, na prática clínica fonoaudiológica com sujeitos com distúrbios/dificuldades de leitura/escrita o texto não é utilizado, freqüentemente, como instrumento de avaliação, nem tampouco como instrumento de terapia. Boa parte dos profissionais desconhece como utilizar o texto na terapia, assim como avaliá-lo, reduzindo a avaliação do texto a aspectos ortográficos. Trabalhos abordando a produção textual são mais freqüentes na lingüística. Contudo, a produção textual de um(a) criança/adolescente muito contribui para perceber como o sujeito se organiza intelectualmente e organiza a linguagem escrita. Por isso, avaliar apenas aspectos ortográficos de um texto pouco revela sobre como a leitura e escrita estão estruturadas na vida do sujeito e se constitui num olhar parcial do desempenho textual.

Além disso, Berberian, Mori-de Angelis e Massi (2006) afirmam que podem existir diferenças de desempenho entre crianças da mesma classe social relacionadas a práticas de letramento experimentadas pelas mesmas.

Outro fator a ser considerado pelas autoras diz respeito aos rótulos que muitas crianças carregam pela vida inteira. Entre os educadores há a idéia de que pouco se pode esperar de uma criança de classe baixa quanto ao seu aprendizado em geral e da apropriação da linguagem escrita de modo específico. Os professores até identificam a ausência de práticas de letramento adequadas no ambiente familiar, mas poucos assumem um papel efetivamente transformador na situação social em questão. A identificação dessas práticas parece formar um círculo vicioso de atribuição de culpa à família quanto ao mau desempenho

do aluno, e a família, por sua vez, responsabiliza a metodologia da escola ou a do professor pelo desempenho do filho. Em meio a esse jogo de responsabilização, que na verdade parece ser um modo de ninguém assumir responsabilidades, percebe-se uma estagnação importante no sistema educacional brasileiro, sobretudo em relação a classes sociais menos privilegiadas. A esse fator Berberian, Mori-de Angelis e Massi (2006) denominam de violência subjetiva, pois o maior atingido é o sujeito, a quem se atribuirá o rótulo de disléxico, por exemplo, e caberá ao fonoaudiólogo, em uma perspectiva desse tipo, sanar tal dificuldade, ou seja, efetivar a cura.

A idéia desta pesquisa inspirou-se no trabalho de Massi (2004a) que, ao tomar o texto como unidade de avaliação/intervenção na terapia fonoaudiológica, evidenciou que muitos sujeitos, identificados como portadores de dislexia e disortografia, apresentavam possibilidades muito ricas para evoluir na aquisição e domínio da linguagem escrita, desde que pudessem atribuir sentido aos atos de ler e escrever em sua vida. A autora demonstra que a utilização da perspectiva do gênero textual (Bakhtin, 2003) é forte aliada no processo terapêutico e que a atribuição de rótulos fortes, como a dislexia, podem gerar mais impedimentos do que soluções ao processo de apropriação da linguagem escrita dos sujeitos.

Salles (2005), em uma perspectiva neuropsicológica cognitiva, também ressalta o cuidado com a atribuição de rótulos como dislexia, dadas as condições sócio-culturais e educacionais do nosso país. Deste modo, prefere falar em habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série a falar de dislexia. A autora controla aspectos metodológicos escolares em sua pesquisa, demonstrando que a atuação do professor é fundamental para o desempenho dos alunos na leitura e escrita de textos e palavras. Chama atenção a exigência textual da professora da escola 03 daquela pesquisa que afirma que *“se uma criança não tem condições de formar um texto não pode ir para a terceira série”*(p.150), demonstrando uma exigência maior na escrita e pouco foco na leitura. O interessante de se observar nessa fala é que esta professora é a que mais focava o texto como unidade. Uma explicação que se encontra no trabalho é que tal professora tinha a formação em letras, diferentemente das demais professoras de segunda série, que eram graduadas em pedagogia. Sabe-se que tal formação permite acesso maior ao texto.

Cabe ressaltar, no entanto, que a formação específica em letras, o que permite imaginar maior conhecimento sobre a aquisição e aprendizado da linguagem escrita, não é salvo conduto para um bom trabalho textual. Além disso, o trabalho de Corrêa (2005), com futuros professores, alunos do Curso de Letras, demonstra que a escrita torna-se um ato mecânico com o passar dos anos, sem motivação, e que, sem uma intervenção com propostas

interacionistas, os futuros professores “*não conseguirão romper o modelo: ensino como aprendi*” (p. 50).

A reflexão feita a partir desses trabalhos levou a pensar em algumas questões como em que medida existem ou não variações no desempenho textual entre sujeitos de uma mesma classe escolar a partir da visualização das práticas de letramento a que estão expostos na escola e no ambiente familiar. Além disso, também busca-se analisar se tais variações fornecem evidências da presença de um grupo com dificuldade/distúrbio. Somando-se a tudo isso, verificar também o que os professores pensam sobre a produção textual e que aspectos são mais valorizados por eles na sala de aula, tanto na avaliação quanto no trabalho de produção textual.

A partir de tais questões, traçou-se o objetivo geral desta pesquisa que foi comparar o desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na linguagem escrita, relacionando o mesmo às práticas de letramento familiar e escolar.

Especificamente pretende-se:

- Comparar o desempenho textual de estudantes com e sem dificuldade/distúrbio de linguagem escrita, os quais são expostos à mesma metodologia de ensino;
- Verificar se as práticas de letramento familiares são diferentes entre os sujeitos, e se interferem na produção textual dos estudantes, intra e inter grupos;
- Analisar quais critérios são usados pelos professores para suspeitar que um aluno apresenta DLE;
- Investigar se a produção textual é valorizada e de que forma é trabalhada pelos professores em seu discurso sobre sua práxis em sala de aula.

Para efetivar tais objetivos, foi realizada uma resenha teórica, no segundo capítulo da dissertação, de aspectos como a visão de distúrbios na clínica de linguagem escrita em perspectiva sócio-interacionista, dos principais conceitos de texto a partir de trabalhos clássicos da Lingüística do Texto e os estudos clínicos de linguagem escrita que adotam o texto como unidade na literatura nacional e internacional.

No capítulo método, abordaremos os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa, bem como quais testes estatísticos foram usados para serem realizadas as análises dos dados coletados.

A passagem do segundo para o terceiro ciclo escolar foi escolhida para esta avaliação por se tratar de um momento em que o texto começa a ser mais enfocado como unidade na produção escolar, já que o processo de alfabetização deveria estar concluído e a aquisição da

escrita deveria continuar através do domínio progressivo de categorias textuais e pelo acesso a distintos gêneros discursivos, a partir do que propõem os parâmetros curriculares nacionais para a língua portuguesa (MEC, 2008).

O primeiro artigo aborda dados qualitativos da correlação entre a forma de avaliar o texto por parte dos dois professores das turmas de sujeitos avaliados, e o desempenho textual dos sujeitos nas categorias ressaltadas pelos professores como relevantes. Relaciona tais dados a práticas de letramento escolar e familiar. Neste artigo também são trazidas algumas descrições quantitativas e evidências estatísticas no desempenho textual dos sujeitos nas categorias textuais observadas pelos professores.

O segundo artigo aborda, qualitativamente, via protocolo de categorias textuais e, quantitativamente, via comparação estatística do desempenho textual dos sujeitos, as diferenças entre o grupo identificado como DLE e o grupo de colegas com bom desempenho escolar em linguagem escrita na visão do professor. Também identifica a correlação entre tal desempenho e as práticas de letramento familiares.

# **1. O TEXTO COMO UNIDADE NA CLÍNICA DE LINGUAGEM ESCRITA**

## **1.1 Clínica de linguagem escrita em uma perspectiva sócio-interacionista: repensando o conceito de distúrbio**

A aprendizagem da linguagem escrita não pode ser vista apenas através da escrita correta, sem erros, de palavras ou sentenças. Antes de tudo, o “escritor” precisa ter o que comunicar, alguém para comunicar, um meio (nesse caso a escrita) e organizar a informação antes de colocá-la no papel. Esse aspecto é ressaltado por Massi:

A construção da escrita envolve transformação, elaboração, reelaboração a partir um trabalho não-linear, apontando para a necessidade de evitarmos interpretações ingênuas que tomam o processo de aquisição dessa manifestação lingüística como sendo meramente evolutivo, organizado pelo acúmulo gradual de assimilações de letras, palavras e frases, isoladas de uma atividade com a escrita viva e real (MASSI, 2004a, p.45).

Além disso, o trabalho relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita deve desenvolver-se em função de atividades em que haja possibilidade de essa modalidade de linguagem ganhar sentido, tornando-se necessária para a criança, jovem ou adulto em situações de troca com o outro.

Berberian (2003) afirma que a avaliação de aspectos referentes à elaboração de um texto só é possível através da produção espontânea, enfatizando que a análise das produções escritas deve priorizar aspectos que se referem à elaboração do texto (tipo, coerência, coesão, estilo, tema), pois esses constituem os responsáveis por uma produção significativa. Todavia, ao nos confrontarmos com textos com problemas de elaboração, devemos investigar se as produções escritas das crianças não estão refletindo uma experiência escolar censuradora e repressora, a qual não estimula a produção espontânea.

De acordo com Berberian, Mori-de Angelis e Massi (2006), a construção da linguagem escrita se dá em duas dimensões interligadas: a escolar e a familiar, uma vez que a “constituição do letramento” pode ter início nas práticas de interação familiar. Portanto, antes de atribuir a motivação de um distúrbio de linguagem escrita a um déficit biológico, é preciso averiguar profundamente as práticas de letramento familiar e escolar de modo a não rotular inutilmente sujeitos cujo processo de aprendizagem da linguagem escrita esteja truncado por

essas práticas serem inadequadas ou mesmo ausentes. Não é em vão que o DSMIV afirma só ser possível utilizar o rótulo de dislexia em casos em que haja plena certeza de terem ocorrido práticas de letramento adequadas.

Em relação à conceituação dos distúrbios de leitura e escrita, Deuschle et al. (2006) realizaram uma revisão de literatura na tentativa de diferenciar o que pode ser considerado como uma dificuldade de aprendizagem e diferenciá-la de um distúrbio. A literatura classifica distúrbio como uma alteração orgânica, intrínseca ao indivíduo, que o impossibilite de aprender como os demais, excluindo-se fatores emocionais e ambientais. Enquanto isso, dificuldade pode ser entendida como uma não-adequação do sujeito à metodologia ou ao meio no qual se insere, sendo que se modificando a metodologia ou o meio o sujeito apresenta plena capacidade de aprender, não sendo uma alteração orgânica do próprio indivíduo.

Entretanto, na realidade brasileira, não se pode afirmar com certeza que uma criança não apresenta nenhum dos fatores associados. Observa-se que os trabalhos revisados por Deuschle et al. (Ibid.) vêem a linguagem escrita como um código do qual o sujeito se apossa durante sua vida, não levando em conta as relações de troca com o outro. Um aspecto no qual os estudos sócio-interacionistas se diferenciam é que, embora não neguem a existência de limitações biológicas nos sujeitos com distúrbios de aprendizagem/linguagem escrita, afirmam que o foco da intervenção deva ser na troca com o outro, pois nesta é que o sentido de escrever pode constituir-se, ou seja, o desejo de escrever algo para alguém é fundamental para que o sujeito se lance nesta experiência e tenha a motivação de, gradativamente, aprimorar sua leitura e sua escrita.

Massi (2004b) afirma que se tomarmos o desempenho em leitura e escrita de cada estudante como resultante de habilidades intrínsecas a ele o sistema educacional corre o risco de chegar a uma conclusão equivocada que associa o “fracasso” do aluno com a sua própria “incapacidade” ou “inabilidade” de apropriar-se da linguagem escrita, determinando processos sociais de exclusão. Deve-se partir de outra direção, na qual a relação sujeito e linguagem seja permeada por aspectos subjetivos, através de formas dialógicas na qual a linguagem se estrutura. A autora questiona definições como a de dislexia como forma clínica real, considerando que é um diagnóstico que se faz por exclusão de lesões e, principalmente, pela oferta de interações sociais adequadas para o letramento. No entanto, quem pode afirmar que tais interações se encontram garantidas na realidade brasileira? Quantas crianças/adolescentes brasileiras são rotuladas injustamente como disléxicas?

Por isso, acredita-se que o estudo do texto como unidade, somado à investigação de práticas de letramento às quais sujeitos com DLE e seus controles de mesma sala de aula

estão submetidos pode trazer reflexões para se pensar tais questões e promover direcionamentos importantes para a clínica de linguagem escrita.

Nesse contexto, há a necessidade de se caracterizar o que é texto, o que se fará na seção seguinte.

## **1.2 A visão lingüística do texto e sua relevância em estudos clínicos e educacionais**

Nesta seção, dividida em duas subseções, procurar-se-á traçar a conceituação de texto, a partir da Lingüística do Texto e a forma como a mesma está ou não nas práticas ou pesquisas clínicas fonoaudiológicas e educacionais.

### **1.2.1 O texto como unidade: conceituação e características**

Fávero e Koch (2008) relembram que a lingüística textual começou a desenvolver-se na década de 60, na Europa, especialmente, na Alemanha. Sua hipótese de trabalho consiste em tomar como objeto de investigação o texto, por ser a forma específica de manifestação da linguagem. À lingüística textual comporta diversas manifestações:

- 1) Semântica do texto: tem por objetivo explicitar o que se deve entender por significação do texto e como ela se constitui;
- 2) Pragmática do texto: busca dizer qual é a função de um texto no contexto;
- 3) Sintaxe do texto: tem como encargo verificar como se articula sintaticamente o texto;
- 4) Fonética do texto: ocupa-se das características e dos sinais fonéticos da configuração sintática textual.

Algumas discussões têm sido levantadas em relação à diferenciação entre texto e discurso, uma vez que em algumas línguas, como o alemão, só existe o termo texto, enquanto em outras línguas, como o inglês, existe o termo texto e discurso. Contudo, de acordo com Costa Val (1999), texto é a ocorrência lingüística, oral ou escrita, de qualquer extensão, a qual apresente uma unidade sócio-comunicativa, semântica e formal, sendo uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função sócio-comunicativa na interação. Ainda para Koch (2003), espera-se de um texto que se possam produzir sentidos e construir uma representação coerente para o mesmo.

Vale ressaltar ainda, que há na literatura a distinção entre o que é tipo textual e o que é gênero textual. Conforme Marcuschi (2005), a expressão *tipo textual* é utilizada para indicar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição



(narração, argumentação, exposição, descrição, injunção). Já *gênero textual* pode ser caracterizado como realização concreta definida por propriedades sócio-comunicativas (telefone, sermão, carta, bilhete, romance, etc.).

De acordo com Koch e Travaglia (2003), independentemente do gênero produzido, tanto a pessoa que produz o texto como a pessoa que o lê tentam atribuir-lhe significado criando um ato comunicativo. Para isto, fazem uso das informações a que tem conhecimento. Diante disso, quanto mais acesso o estudante tiver a diferentes textos pertencentes aos gêneros textuais recorrentes, mais fácil será a compreensão daquilo que lê e maior o acúmulo de informações para a posterior produção de textos. Por isso, para Berberian e Massi (2005), a unidade lingüística básica para os processos de domínio da leitura e da escrita não é a sílaba, nem a palavra ou a frase, mas o discurso em sua materialidade social e, também, textual.

Para que um texto possa ser lido e compreendido por um leitor ele deve obedecer a determinados requisitos básicos na sua formulação. Segundo Lubian (2007), baseada nas meta-regras de Charolles (1997), um bom texto deve abranger:

- **Intencionalidade** - que é o empenho em construir um discurso coerente e coeso, capaz de satisfazer os objetivos de um ato comunicativo. Por mais neutro que um texto pretenda ser, ele sempre revela a visão de mundo que o autor constrói a partir da realidade, materializada na intencionalidade do autor, a qual aparece de forma clara ou implícita. É bastante visível nos textos opinativos em que o autor tem a possibilidade de ali expressar a sua opinião sobre determinado assunto. É o que Bakhtin (2003) chama de ideologia, o processo de produção de significados, signos e valores da vida social. Nesta perspectiva, o texto traz consigo, de modo mais ou menos evidente, valores identificados com certa cultura e formação histórica e social, na medida em que o autor é um ator social que comunga com esses valores.

- **Repetição** - que é complementar à progressão, sendo usado o termo “pronominalizações”, já que se refere à escolha adequada de referentes (anáfora preenchida por pronome ou anáfora zero) para permitir a progressão tópica ou mesmo o domínio do uso dos artigos definido e indefinido ou mesmo do nome próprio para introduzir novos referentes e novos tópicos. Esta categoria relaciona-se, portanto, ao uso de elementos coesivos que materializam a coerência textual. A coerência e a coesão, mesmo sendo fenômenos distintos, precisam ser complementares. Pode haver coesão de fatos isolados que, combinados, não têm condições para formar um texto. Ou seja, a coesão não é uma condição necessária e suficiente para constituir um texto. Também pode ocorrer um texto sem coesão interna, mas a sua textualidade manifesta-se ao nível da coerência. Por isso, é possível dizer que um texto

mesmo que não coeso pode ser coerente, mas o contrário não. Dessa forma, a coesão vem auxiliar o estabelecimento da coerência ao favorecer a conexão das idéias no texto.

Charolles (1997) faz um estudo sobre coerência e coesão, sem diferenciá-las, uma vez que para ele a coerência é global. O que para alguns é coesão, para o autor trata-se de coerência microestrutural; o que outros chamam de coerência é, para ele, coerência macroestrutural.

Em relação à repetição, Charolles (1997) aponta recursos disponíveis na língua: definitivações (por meio de artigos), pronominalizações, substituições lexicais, referenciações contextuais, as recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferência. Os dois últimos remetem a conhecimentos ou representações de mundo(s) e, por isso, apresentam maior complexidade de aferição. “Para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita” (Ibid., p.49).

- **Progressão** - que é a não repetição excessiva de elementos, bem como um equilíbrio entre a continuidade temática e a progressão semântica. “Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada”. Conforme aponta Charolles (1997, p.59), em sua segunda regra, a *progressão*. Esta completa a primeira (repetição), pois explica que um enunciado para ser coerente, “não pode simplesmente repetir indefinidamente seu próprio assunto”. Deve-se evitar, portanto, a repetição excessiva que dá circularidade ao discurso, buscando-se um equilíbrio entre a continuidade temática e a progressão semântica, conforme atesta o autor: “Num texto bem formado, a introdução dos elementos de novidade semântica obedece a regras e faz-se de maneira programada na seqüência de elementos já conhecidos” (CHAROLLES, 1997, p.59).

- **Aceitabilidade** - a qual pode ser entendida como a coerência entre as informações e a intencionalidade do texto. Neste aspecto também se analisa a clareza manifesta nas escolhas de distribuição de parágrafos, pontuação e escolha da grafia das palavras.

- **Não-contradição** - que é a não-introdução de um elemento semântico que contradiga um conteúdo posto anteriormente no texto. Em relação à regra de *não - contradição*, Charolles (1997) afirma que a coerência do texto ocorre quando no seu desenvolvimento “não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência” (Ibid., p.61). Com base na lógica, Charolles recorda que é inadmissível que “uma mesma proposição seja conjuntamente verdadeira e não verdadeira, ou falsa e não falsa”. Afirma que a contradição não ocorre com

tanta freqüência, visto que o produtor do texto, conscientemente, tenta evitar enunciados contrários em si mesmos, a não ser como um recurso estilístico.

- **Situacionalidade** - é a relevância do texto ao contexto de produção. A partir dela é que se faz a adequação do texto à situação comunicativa, assim, o autor irá adequar o seu discurso à situação de comunicação em que se encontra. Inclusive, levará em conta o grau de familiaridade que tem com o seu interlocutor para expressar-se, fazendo uso de uma linguagem mais formal ou coloquial, conforme for conveniente ao contexto de produção.

- **Continuidade** - relaciona-se à organização coerente de fatos ou elementos em seqüência, sobretudo em seqüências narrativas. Na meta-regra da *continuidade* ou *relação*, o autor afirma a importância da congruência para ações, estados ou eventos denotados por uma seqüência, no tipo de mundo reconhecido por quem a avalia. “*Para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados*” (Ibid., p.74). As quatro meta-regras de Charolles não se distinguem nos níveis macro e microestrutural, por isso não dão conta, sozinhas, de todas as condições necessárias para um texto ser avaliado como bem formado, fato reconhecido pelo próprio autor, mesmo assim, auxiliam na construção de uma visão geral do estabelecimento da coerência na produção textual.

Koch e Travaglia (2003) apontam que, tanto aquele que produz quanto o que recebe um texto, agem cooperativamente tentando atribuir-lhe sentido e, portanto, calculando sua coerência. Estabelece-se uma interação, pois aquele que escreve, ou tem um interlocutor direto ou cria o perfil deste ao produzir seu texto. Conforme os autores, o interlocutor pretende realizar um ato comunicativo e quem recebe aceita a seqüência como texto e tenta atribuir-lhe sentido. Para que seja possível o seu entendimento, o receptor ativa seu conhecimento de mundo procurando fazer ligações entre o texto com os demais que teve acesso, ou seja, faz inferências através destas ligações que não são explícitas, para torná-lo coerente para si. Por isso, quanto mais acesso a diferentes textos pertencentes aos gêneros textuais recorrentes puder ter mais facilmente para si será a compreensão daquilo que lê. Também a possibilidade de discutir as leituras com outras pessoas, comparando as idéias ali expressas com o cotidiano serão fundamentais para sua compreensão. Portanto, quanto maior for o conhecimento compartilhado, maior será a capacidade do receptor de preencher as lacunas através de inferências.

Por este motivo entende-se que, mesmo com problemas estruturais, um texto apresenta textualidade se o interpretamos como tal. O que pode ser analisado não é a sua possibilidade de ser considerado texto, mas a condição de se tornar compreendido por mais interlocutores.

Isto porque ninguém escreve sem uma intenção de comunicar, mas esta intenção poderá ser ou não compreendida pelos interlocutores, dependendo da maneira com que faz uso dos recursos da língua. A escola tem o papel, não de criticar os alunos como incompetentes na expressão, mas apontar maneiras de se produzir textos nas diferentes possibilidades de interlocução.

Segundo aponta Geraldi (1995), para se produzir um texto pertinente em uma situação real de comunicação, o produtor deve ter em mente um assunto a expor, ou seja, deve ter um objeto exato de comunicação, com base em referenciais sólidos. Isso implica entender que não escrevemos a partir do nada, que não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. A partir do contexto ou situação em que o locutor se encontra, pode se apropriar da linguagem escrita para dizer algo que julga importante, colocar em forma de texto escrito suas idéias. Na escola, o autor propõe que se possibilite aos alunos *“voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscarem e inspirar-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistemas de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas”*(GERALDI, 1995, p.170-171).

O autor ainda afirma que *“numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados”*(GERALDI, 1995 p.55). A escola precisa favorecer o aflorar de diversas opiniões e não o estabelecimento do senso comum, permitindo que se amplie o conhecimento de mundo fundamental para a produção textual, que conduzirá o discurso do aluno. Nesse sentido, faz-se necessário manter contato com realidades e textos diversos, que ao analisá-los o aluno terá subsídios para ampliar seus saberes e demonstrá-los na construção de textos relevantes ao contexto de produção, proposta efetivada por Lubian (2007) em uma sala de aula de quarta série do ensino fundamental, como o trabalho transdisciplinar que ofereceu aos alunos, proporcionando intensa discussão sobre os temas de interesse da comunidade escolar, viabilizando a melhoria da produção textual do grupo.

Em relação aos aspectos textuais anteriormente citados, a autora demonstrou a evolução de praticamente todas as crianças de sua classe. Embora a autora não tenha feito trabalho com os gêneros textuais propostos por Bakhtin (2003) de modo consistente, houve grande evolução dos sujeitos em relação ao desejo de ler e escrever. A autora criou três níveis de classificação para cada uma das características textuais anteriormente expostas:

- 1) a categoria está ausente, não sendo verificada em nenhum momento do texto;
- 2) a categoria está presente, mas não abrange todo o texto. Por exemplo, pode, em uma lauda de texto, estar presente em parte dos parágrafos, mas não atingir a todos, ou estar

presente de modo parcial em cada parágrafo. Há uma variação prevista nesta categoria já que entre o surgimento e a utilização total de uma característica textual há uma diferença que poderia ser evidenciada em subcategorias. No entanto, a idéia da autora foi diferenciar o surgimento de uma característica textual do uso total de uma categoria;

3) a categoria está presente em todo o texto, atingindo todos os seus parágrafos.

Tal categorização permitiu visualizar a evolução dos sujeitos diante do trabalho da professora e foi complementada pela apresentação de elementos qualitativos no texto de alguns sujeitos da sua amostra.

Além das características anteriormente expostas, outro aspecto textual é a intertextualidade. Sempre há no texto as marcas do tempo e espaço cultural no qual é produzido, mantendo uma relação com estas circunstâncias de sua produção. Por isso, nenhum texto é um objeto inteiramente autônomo, há sempre um diálogo estabelecido com outros textos e com o contexto, ou seja, é a intertextualidade. Conforme Bakhtin (2002), tudo o que dizemos é uma continuidade do que já foi dito, há uma complementaridade e um diálogo constante entre as consciências que produzem os discursos. O autor afirma tal textualidade a partir do conceito de dialogismo. Para Koch (2002, p.74): *“do ponto de vista da construção dos sentidos, todo texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, ora concordantes ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno linguagem humana como essencialmente dialógico”*. Dessa forma, um texto não é apenas uma organização de elementos que estabelecem sentidos, nele está expresso o discurso do autor, de sua ideologia e do seu contexto falante.

A escolha das estratégias para o desenvolvimento do texto, segundo Geraldi (1995), é decorrente das condições em que o discurso é realizado. Isso significa que a interação com alguém, por meio da língua escrita, faz com que o locutor organize seu discurso a partir dos conhecimentos, que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto tratado. Além disso, ele leva em conta a relação de afinidade e o grau de familiaridade que tem com o interlocutor, e, também, a posição social do interlocutor e a sua. Privilegia-se, então, a funcionalidade da escrita no que diz respeito a ter assunto para expor, a ter razões para expô-lo, a ter um interlocutor definido e interessado em ouvir o locutor efetivo de seu discurso.

A organização da expressão verbal do sujeito, no que se refere à ordem estrutural, sintática, morfológica, bem como o encaminhamento dos recursos expressivos e argumentativos que constituem o seu discurso, precisa contemplar o uso apropriado e significativo das condições reais da enunciação. Sendo assim, faz-se necessário adquirir habilidade no uso das variadas formas de expressão e conhecer o tipo de texto mais adequado

à situação social em que se encontra. Ao fazer estas escolhas na forma de dizer, acontece uma eleição entre as inúmeras possibilidades oferecidas pela língua, de palavras ou expressões que passam a fazer parte do seu texto. O estoque de signos disponíveis no seu universo lingüístico pode e deve ser explorado e, ainda, aumentado para que se alcance um melhor desempenho em sua intenção comunicativa.

Infelizmente, a realidade escolar não tem contemplado de modo satisfatório as condições necessárias para a produção textual, pois realiza atividades superficiais e, muitas vezes, apenas avaliativas com o texto. Santos (2007) analisou o foco da avaliação de textos na escola e chegou à conclusão, também com dados de professores e alunos de quarta série do ensino fundamental, que a ortografia parece ser o aspecto predominantemente observado pelo professor. No entanto, Morais (1999) afirma que pouco é enfatizado de modo adequado no trabalho de sala de aula o suficiente para que pudesse ser cobrado. O autor ainda afirma que em vez de tomarmos os erros ortográficos dos alunos como índices para pôr notas é necessário enxergá-los como indicadores do que os educadores devem ensinar. Nos casos das regras regulares (em que há uma regra ou princípio gerador que leva à grafia correta) há a necessidade de se criar estratégias de ensino que levem o aprendiz a refletir, a compreender a regra em questão. Nos casos de dificuldades irregulares (nas quais nenhuma regra permite saber com segurança a grafia correta), precisamos ajudar o aluno a tomar consciência desse traço irregular, para que ele possa consultar o dicionário quando tiver dúvidas e que vá memorizando, progressivamente, as palavras que contêm irregularidades. O ensino sistemático da ortografia só cabe quando as crianças já estiverem compreendendo o sistema de escrita alfabética, isto é, quando tiverem aprendido o valor sonoro das letras, e já puderem ler e escrever pequenos textos sozinhas. Portanto, o grafar corretamente pressupõe o desejo de escrever para dizer algo para alguém, como afirma Geraldi (1995).

Geraldi (1995, p.136) diferencia “produção de texto” e “redação”, afirmando que: “nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”. Redação, para o autor, é um texto escrito sobre um tema proposto (ou imposto) pelo professor em que o aluno deve pôr em prática as regras gramaticais aprendidas. O exercício de redação é artificial, simulado, pois o texto não possui interlocutor e, portanto, não se configura por uma interação. Quase sempre se repetem os temas ou títulos proposto, seguindo o calendário de datas comemorativas na escola como “Minhas férias”, “Páscoa”, “Independência do Brasil”, também é pedido aos alunos que façam relatórios, resumos, sobre filmes assistidos, um passeio realizado, para preencher o tempo sendo que estes textos são recolhidos sem serem lidos ou discutidos na turma.

Dentro da perspectiva apresentada por Geraldi (1995), a redação não é trabalhada como uma prática social, pois a escola, em vez de possibilitar ao aluno um espaço para experiências pessoais, apresenta atividades que correspondem a “episódios de reprodução”, priorizando exercícios gramaticais ou registro de conteúdo previstos. A redação responde, em geral, a uma solicitação do professor, constituindo-se como mais uma tarefa escolar. E quando o professor propõe uma redação, os alunos logo perguntam: “quantas linhas, professor (a)?”; “vale nota?”. Percebe-se, aí, a cobrança da escrita como forma de avaliação, já que existe uma preocupação por parte dos alunos quanto à nota, reforçando ainda mais a crença de que a escrita é uma atividade exclusivamente escolar.

Para deixar clara a distinção entre redação e produção textual, Geraldi (1995) apresenta algumas condições importantes para se produzir textos anteriormente mencionadas. Segundo o autor é necessário que se tenha “o que dizer”, “uma razão para dizer”, que “o locutor se constitua como tal” e que “saiba escolher estratégias adequadas”, de acordo com suas necessidades para a escrita. Ao produzir um texto escrito, é preciso, então, levar em conta as condições propostas pelo autor. Para tanto, é preciso que o professor permita ao aluno que se constitua como sujeito de suas produções, de seus discursos e que, realmente, produza seus textos dentro de uma situação real de comunicação, sabendo para quem dizer, sobretudo, o que dizer, utilizando, como destaca o autor, de estratégias adequadas para tal. Nesta perspectiva, são levadas em consideração as funções da escrita, as variações lingüísticas, a intencionalidade e a imagem do interlocutor, que pode ser real ou virtual. A escrita deixa de ser um mero exercício escolar para adquirir um caráter dinâmico e processual, no qual o aluno se constitua como um sujeito ativo, passando a estabelecer uma real interação com seu interlocutor.

Em outros termos, a produção de textos é uma atividade em que os sujeitos produzem discursos que se concretizam nos textos. Nesta atividade, quando um tema é proposto, há um levantamento de idéias relacionadas ao assunto, com discussões que possibilitem argumentações a favor ou contra as idéias enfocadas, sem controle ou diretividade, para haver o desenvolvimento da reflexão do aluno em torno da escrita. Nesse sentido, nas produções aparece a heterogeneidade de vozes que não reproduzem, simplesmente, a palavra dita pela escola ou as palavras alheias, mas a palavra do próprio aluno.

Em consonância com as idéias de Geraldi (1995/2001), para a produção dos textos não se pressupõe que os alunos devam ter um dom, uma vocação específica para escrever. Eles são orientados para adquirir uma capacidade comunicativa, tanto no que se refere ao domínio dos mecanismos básicos da linguagem quanto à postura crítica da realidade.

O ensino de gêneros pode ser considerado um ponto de referência concreto para os alunos nesse processo, uma vez que adota meios concretos de produção de textos, além do que, ao utilizar os gêneros textuais no processo de aprendizagem a escola cumpre seu papel de instruir fazendo com que os alunos ultrapassem as formas quotidianas da linguagem (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY, 2004).

Entretanto, o modelo didático tradicional prioriza o ensino de nomenclaturas e utiliza o trabalho com o texto como forma de avaliação. O ensino de língua portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento de atividades diferenciadas, que possam centralizar o trabalho com textos, agregando o ensino da gramática (GONÇALVES, 2007). Na pesquisa de Gonçalves (2007), a professora que seguiu uma tradição mais gramatical no ensino de língua portuguesa não conseguiu atingir o objetivo da seqüência didática e seus alunos não possuíam conhecimento sobre a estruturação básica de um texto.

Em sua pesquisa, Borin (2004) pôde constatar que a escrita é vista como uma atividade ligada estritamente ao ambiente escolar/acadêmico, sendo que aparentemente professores e alunos são “contaminados” por uma escrita sem função social, da escola para a escola. Através da interação com as professoras de português do ensino fundamental, pôde constatar, também, que a escrita, na maior parte dos relatos, é considerada uma atividade não prazerosa, voltada apenas para a avaliação. A escrita toma nova representação na medida em que passa a ser discutida pelo grupo.

Apesar do fracasso escolar, na pesquisa de Reimers (2003) os estudantes latino-americanos afirmaram gostar de seus professores e que seus mestres os escutavam. Para pais e alunos, os bons professores são os que situam sua prática no contexto das necessidades e perspectivas dos estudantes. São aqueles que não apenas conseguem ensinar o conteúdo proposto, mas que atendem seus alunos como pessoas integrais, compreendendo e atendendo suas necessidades de desenvolvimento emocional e social, ajudando-os a construir elevadas aspirações sobre o seu próprio futuro. Segundo o autor, quanto menor o grau de instrução, maior o nível de pobreza, sendo que os estudantes de classe baixa, os alunos das áreas rurais, os indígenas e os mulatos são os que mais encontram dificuldades no processo de aprendizagem. Segundo o autor, boa parte dos estudantes Brasileiros e Mexicanos não é capaz de compreender eficazmente um texto e responder perguntas relacionadas a ele.

Núñez (2003) afirma que a escola e a educação não apresentam o mesmo *status*. Esta se espalha em diversos âmbitos que podem ser modificados, promovidos e reinventados, desde a responsabilidade pública e redefinidos pelos próprios agentes e sujeitos da educação. Essas práticas podem ser chamadas de educação social. Para Ferreira (2003), o professor



engajado em um processo de modificação social, acreditando na educação, e que através dela mudanças profundas se realizarão, está bem situado no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a formação permanente de docentes se apresenta como uma estratégia de mudança educacional empregada com êxito em variados cenários educativos. A preocupação se centra em assumir uma posição coerente em relação ao desempenho pedagógico, que esteja em harmonia com os desenvolvimentos globais característicos da nova ordem social. Esta situação tem demandado a análise da prática pedagógica sobre a transformação dos saberes pedagógicos disciplinares em saberes sociais para o desenvolvimento cultural (PÉREZ-JIMÉNEZ, 2003). Assim, o acesso do professor a práticas de leitura e escrita de textos é fundamental para que o mesmo possa deixar de focar apenas aspectos ortográficos e gramaticais no processo de ensino e de avaliação do mesmo em sala de aula.

### 1.2.2 Os estudos clínicos utilizando o texto como unidade

Munhoz et al (2007) realizaram uma vasta revisão bibliográfica acerca da produção científica nacional da linguagem escrita e puderam constatar, que entre os anos de 1980 e 2004, 52% das publicações versavam sobre distúrbios de linguagem escrita, 23,5% sobre processo de apropriação da linguagem escrita, 8,90% sobre surdez e linguagem escrita, 8,22% sobre alterações neurológicas e linguagem escrita, e 7,53% sobre escola e linguagem escrita. Essa variedade de temáticas também se reflete numa variedade de unidades de análise da escrita e de habilidades consideradas importantes para o seu desenvolvimento. São muito freqüentes na literatura fonoaudiológica nacional estudos sobre consciência fonológica e memória como habilidades importantes para o desenvolvimento da escrita. No entanto, poucos estudos abordam o texto como unidade. O trabalho de Massi (2004a) é um marco importante na abordagem sócio-interacionista, uma vez que a proposta terapêutica foi embasada em uma visão de linguagem enquanto atividade dialógica, em contraposição à noção patologizadora da escrita, proporcionando amplo progresso nos casos. O trabalho desfocou dos aspectos ortográficos buscando inserir os sujeitos em atividades de leitura e escrita de textos que fizessem sentido aos sujeitos. A partir de tal perspectiva, a autora observou que os erros podem ser vistos como estratégias de reflexão lançadas sobre a escrita em uso/construção. Massi (Ibid.) ainda ressalta que, por se fixarem em aspectos gráficos do texto, ignorando o texto como unidade, as tarefas avaliativas contidas em manuais diagnósticos para dislexia não cumprem os seus objetivos, não avaliando a escrita.

Concordando com Massi (Ibid.), Perrota et al (2004) afirmam que o trabalho com a escrita não é menos importante ou desnecessário, mas que os aspectos ortográficos e normativos da escrita só podem ser trabalhados tendo em vista as necessidades expressivas de cada texto, incluídos em cada proposta de elaboração da escrita.

De acordo com Barcellos e Freire (2005), a análise do que se apresenta como erro nos permite sua releitura como indício do processo de aquisição da escrita, dependente não de formas de remediação, mas sim de superação, sendo que a experiência advinda da atividade dialógica professor-fonoaudiólogo apontam a urgência do redirecionamento do trabalho do fonoaudiólogo. Os estudos de aquisição da escrita, baseados na proposta Interacionista, negam a análise pontual da escrita, ou seja, uma análise de palavras isoladas, pois propõe um outro olhar diante da escrita e da criança. Vale ressaltar ainda, que o professor e o fonoaudiólogo devem criar situações discursivas em momentos de interatividade, nos quais a leitura e a escrita sejam alvo da interpretação de todos, nos quais a criança em aquisição da escrita irá ler e escrever de acordo com a sua interpretação e não do que é esperado por quem já está no lugar de língua escrita constituída.

Guarinello (2005), ao trabalhar a escrita em pessoas surdas, afirma que o surdo é capaz de escrever e aproximar seu texto ao português padrão, desde que lhe sejam fornecidas, por meio de atividades significativas, formas de interagir e que haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor.

Ainda inserido no trabalho com pessoas surdas, Berberian, Guarinello e Bortolozzi (2006) utilizaram um software formulado em uma concepção sócio-interacionista da linguagem, estruturado a partir de atividades que enfocam o acesso a diferentes tipos de texto. O trabalho com esse software possibilitou aos sujeitos surdos, inseridos na pesquisa, refletir e atuar de forma sistemática em relação aos aspectos semânticos e formais da escrita, estabelecer associações, interpretações e atribuir significados aos textos escritos.

Trenche e Balieiro (2006) propuseram, no trabalho com crianças surdas, uma abordagem que possibilite a essas crianças práticas discursivas contextualizadas, nas quais possam assumir diferentes posições, como a de leitor, autor e sujeito em seu funcionamento lingüístico na modalidade escrita. Para essas autoras, a oralidade, assim como a escrita, é trabalhada como prática real de usos da língua.

Maia e Serapompa (2006), a partir da teoria de constituição da pessoa de Winnicott (2000) e das concepções de linguagem de Bakhtin (2003), realizaram o acompanhamento escolar de uma criança com Síndrome de Down, para a qual a escrita adquiriu uma função em

seu cotidiano, permitindo que o paciente em questão se sentisse respeitado em suas particularidades e participasse da construção do seu conhecimento.

Voltado ao trabalho com afásicos, Marcolino e Catrini (2006) afirmam que apesar da intervenção fonoaudiológica concentrar-se na fala nesses casos, fala e escrita se entrecruzam, numa manifestação mútua: ora a escrita é suporte para a fala, ora a fala é suporte para a escrita.

Perrota et al (2004), ao abordar gêneros discursivos e serem questionadas sobre a linguagem escrita usada em e-mails e *messengers*, afirmam que estamos frente a novas condições de produção e uso da escrita, e não necessariamente diante do fim da escrita. Para as autoras, não há linguagem fora de situações concretas de comunicação, bem como não há atividade humana que não seja permeada pela linguagem.

O que se pode observar é que todos autores citados nesta seção abordam o texto como unidade de análise e buscam inserir práticas textuais de leitura e escrita relacionadas ao cotidiano dos pacientes no processo terapêutico. Deste modo, parecem, ao mesmo tempo, suprir eventuais lacunas nas práticas de letramento e também proporcionam que as atividades terapêuticas possam atribuir sentidos e função social ao ler e escrever. Evitam também os rótulos como dislexia ou disortografia, que não auxiliam em nada o desenvolvimento dos sujeitos. Ao contrário, são formas de trazer estigmas que acompanharão a vida escolar e social dos mesmos.

Em uma perspectiva neuropsicológica cognitiva, Salles e Parente (2007), abordando a relação entre o desempenho infantil na leitura e escrita e a percepção do professor acerca desse desempenho, afirmam haver concordância entre a avaliação do professor e o desempenho do aluno, mas ressaltam que há também discrepâncias. Um dos aspectos ressaltados como possível gerador dessas discrepâncias é o fato de o professor avaliar a leitura e a escrita em contexto e os testes da pesquisa, além de desempenho textual, avaliarem o processamento de palavras. Relembrem as afirmações de Silva e Spinillo (1998) sobre boas habilidades na leitura e escrita de palavras não garantirem o mesmo desempenho no texto, já que este exige conhecimento de uma estrutura que demanda coerência, coesão, progressão, entre outros fatores. As autoras demonstram a importância de se considerar o texto como unidade de trabalho, embora também utilizem unidades menores para o mapeamento de rotas de leitura e escrita.

Salles e Parente (2008) afirmam, em estudo sobre o desempenho neuropsicológico de crianças de 2ª série com dificuldades de leitura e escrita, comparado a controles da mesma série e de mesmo desempenho em leitura e escrita da 1ª série, a importância dos estudos de

casos pela não associação linear entre habilidades neuropsicológicas e o processo de leitura e escrita. Encontraram um subgrupo com dificuldades com alterações de processamento quando comparados a controles da mesma série, e outro subgrupo com dificuldades, mas sem tais alterações em habilidades neuropsicológicas. Esse resultado chama a atenção, mais uma vez, sobre o cuidado que se deve ter à atribuição de etiologia orgânica a todos os casos de dificuldades de leitura e escrita, sobretudo aqueles em que não se têm garantidas as condições mínimas de letramento. No mesmo artigo, as autoras afirmam: “certamente fatores psicossociais, relativos ao letramento familiar e processo de escolarização devem ser mais bem compreendidos para uma visão mais abrangente de como intervir com crianças que apresentam dificuldades para aprender a ler e escrever” (SALLES e PARENTE, 2008, p.41).

Portanto, mesmo em perspectivas teóricas distintas, há um certo consenso que não se podem avaliar os processos envolvidos na leitura e na escrita, sem se levar em consideração as práticas de letramento escolar e familiar. Também parece importante, para alguns estudos, que o texto deva ser uma unidade importante do processo de avaliação. No entanto, ainda são poucos os estudos que utilizam o texto como unidade de pesquisa na clínica, sobretudo considerando categorias lingüísticas como as citadas pelo trabalho de Lubian (2007) a partir da leitura de clássicos da lingüística do texto.

A partir de tais pressupostos é que se pensou em tomar o texto como unidade de análise no processo comparativo entre sujeitos com e sem queixa de dificuldade escolar na leitura e escrita. Buscou-se também analisar as características textuais amplamente estudadas na lingüística textual, mas aqui com foco clínico e educacional.

## **2. MÉTODO**

A presente pesquisa é composta de 42 sujeitos, alunos de 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries do ensino fundamental de duas escolas municipais, da cidade de Santa Maria -RS, sendo 21 sujeitos do grupo de estudo (GE), identificados por seus professores de língua portuguesa como apresentando Dificuldade/Distúrbio de Leitura e Escrita (DLE) e seus respectivos controles. O grupo controle (GC) foi formado por 21 sujeitos sem queixa de DLE, da mesma escola, sala e série do sujeito dito com DLE, mas que segundo o professor poderia ser considerado um “bom aluno”, sendo que ambos os grupos foram avaliados no período de abril a julho de 2008. As escolas participantes da pesquisa foram selecionadas por manifestarem a necessidade de intervenções especializadas a fim de melhorar o aprendizado de seus alunos.

Primeiramente foi realizada uma conversa informal com os professores, visando formar o Grupo de Estudo e o Grupo Controle. Os professores estando cientes da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) e, logo após, responderam a um questionário (Apêndice II) contendo perguntas sobre sua formação, como o texto é trabalhado em sala de aula e como identificam um aluno com DLE.

Os pais, também, foram convidados para uma entrevista na qual foram explicados os objetivos, benefícios, a ausência de risco e demais aspectos éticos da pesquisa. Estando de acordo com a realização da pesquisa, os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III), permitindo que seu filho participasse deste estudo. Após, os pais participaram de uma entrevista contendo perguntas sobre as práticas de letramento familiar e a função social da escrita atribuída por eles (Apêndice IV).

### **2.1 Critérios de inclusão e exclusão:**

Fizeram parte dessa pesquisa todos os sujeitos identificados por seus professores como apresentando DLE e seus respectivos controles, alunos sem queixa de dificuldades no domínio da linguagem escrita, desde que os pais estivessem de acordo e assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido, e os sujeitos completassem todas as avaliações propostas.

Descartaram-se da pesquisa os sujeitos que os pais não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, também aqueles que apresentaram distúrbios de escrita/aprendizagem relacionados a grandes transtornos do desenvolvimento, tais como

deficiência mental, paralisia cerebral, autismo, psicose, ou mesmo a déficits sensoriais como a surdez e cegueira, segundo informações fornecidas pela escola.

Além disso, também foram excluídos da pesquisa os sujeitos que não completaram as avaliações ou abandonaram a escola no período da coleta.

## **2.2 Procedimentos de Coleta e Análise:**

Os dados em relação à compreensão textual foram coletados através da leitura e compreensão de um texto, com resposta a questões relativas ao mesmo. O texto “Negrinho do Pastoreio” (Apêndice VI) foi retirado de uma cartilha programada para a 5ª série e possui temática folclórica da região na qual ocorreu a pesquisa. Sua compreensão foi testada através de 06 questões (03 objetivas e 03 dissertativas), cujo número de respostas corretas foram comparadas entre os grupos a partir de números absolutos e com testes estatísticos. Para os alunos da 4ª série, o texto abordava a temática da água (Apêndice V) e também foi retirado de uma cartilha programada para a série em questão. Duas questões eram objetivas e se relacionavam mais à memorização de dados do texto e três questões dissertativas, as quais demandavam um pouco mais de reflexão, especialmente a última. Os alunos foram convidados a ler o texto silenciosamente, coletivamente, e a assinalar as questões que julgassem corretas a cada questão, durante um tempo aproximado de 40 minutos.

A produção textual foi realizada de dois modos: pela produção de um texto autobiográfico e um texto sobre violência, com duração de, aproximadamente, 30 minutos cada. O tema autobiográfico foi escolhido pela pesquisadora por se entender que seria bem aceito pelos estudantes e que teriam desejo e condições de falar de si próprios. Já o tema sobre a violência foi escolhido pelos professores dos alunos por estar muito próximo da realidade em que vivem, e por ser temática de interesse na mídia em função do Caso Isabela. O envolvimento dos sujeitos com o tema era visível e havia ocorrido debates em sala de aula a respeito o que talvez atuasse como facilitador na produção textual. Este tema atenderia ao que os autores denominam de condições de produção ou situacionalidade

As produções escritas foram classificadas a partir de categorias textuais segundo o Protocolo (Anexo I) proposto por Lubian (2007).

Os textos foram classificados pela mestrandia, segundo os níveis de categorias textuais, e conferidos pela orientadora desse trabalho.

Além dessas coletas, houve uma entrevista com os alunos sobre práticas de letramento vivenciadas por eles (Apêndice VII), aplicadas individualmente.

Todos os procedimentos de coleta da presente pesquisa foram realizados pela mestranda responsável pelo trabalho, e orientados por professora com prática em aprendizagem.

Os resultados das análises das entrevistas e dos textos foram comparados, qualitativamente, inter e intragrupo. Os resultados relativos à forma e níveis textuais foram analisados quantitativamente, também inter e intragrupos.

A análise estatística dos dados foi realizada mediante os seguintes testes estatísticos: Fisher, Wilcoxon e Qui-quadrado, selecionados de acordo com a necessidade de cada comparação efetivada, utilizando-se nível de significância inferior a 0,05 (5%).

A presente pesquisa está vinculada ao projeto "Clínica da linguagem escrita: práticas de letramento e gêneros textuais", com registro e aprovação no comitê de ética em pesquisa institucional da UFSM, sob o nº. 0139.0.243.000-07.

### 3. ARTIGO DE PESQUISA 1

#### PRÁTICAS DE LETRAMENTO, DESEMPENHO TEXTUAL E A AVALIAÇÃO DO PROFESSOR<sup>3</sup>

#### PRACTICE OF LITERACY, TEXTUAL PERFORMANCE AND TEACHER EVALUATION

**Resumo:** os objetivos deste artigo são identificar os critérios que dois professores de português utilizam para supor a existência de um distúrbio de escrita em sujeitos do terceiro ciclo escolar, verificar se tais critérios incluem ou não aspectos como as práticas de letramento familiar e escolar e relacionar tal olhar com o desempenho dos sujeitos em aspectos textuais como a progressão, coesão e aceitabilidade. Coletaram-se textos de 38 sujeitos, 19 com e 19 sem queixa de dificuldade na escrita, e realizaram-se entrevistas com os mesmos, seus familiares e professores sobre práticas de letramento em casa e na escola. Os resultados sugerem a necessidade de o professor repensar a avaliação e intervenção textual na escola, já que tratam-se mais de práticas insuficientes de letramento familiar e escolar do que distúrbios de linguagem os casos analisados.

**Palavras-chave:** texto, leitura e escrita, dificuldade de aprendizagem.

**Abstract:** The goals of this Article are to identify the criteria that two Brazilian Portuguese teachers use for believing that there is a writing disorder in the third grade school, to check if these criteria include or not aspects such as the practices of school and family literacy and look at linking with the performance of the subjects in textual features like progress, cohesion and acceptability. The methodological procedures included the collection of texts of 38 subjects, 19 with and 19 without complaint of writing disorders, interviews with them, their families and their teachers about practices of literacy. The work demonstrates the need to reevaluate the criteria used to label the subjects with difficulties school, and the necessity of teacher broaden your thought about it, these are more cases of inadequate practices of literacy than a pathology of language.

**Keywords:** text, reading and writing, learning disabilities.

---

<sup>3</sup> Este artigo será enviado à Revista Educação & Realidade



## INTRODUÇÃO

As práticas de letramento insuficientes e/ou inadequadas nos ambientes escolar e familiar têm produzido, de modo crescente, um desempenho escolar em linguagem escrita inadequado ao nível de escolaridade das crianças, ou seja, cada vez mais se lê pouco e se escreve mal. Esse fato é visível nos exames nacionais do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental (IDEB, MEC, 2008). Essa situação causa reflexões que retornam ao processo pedagógico escolar na forma de desafio para repensar as concepções teóricas de linguagem escrita e de ensino-aprendizagem. No entanto, boa parte dos sujeitos envolvidos no processo, sobretudo a equipe pedagógica formada por professores e orientadores educacionais, encontra uma saída questionável do ponto de vista ético que é atribuir à criança o *status* de quem não aprende. Tal atribuição, infelizmente, ainda é reforçada pela atuação clínica de fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos, que cedem com facilidade à atribuição de rótulos como dislexia e disortografia para explicar o insucesso escolar. Trata-se, conforme assinala Berberian et al. (2006), de uma postura que, a continuar nessa dinâmica, pode acarretar que mais de 50% das turmas escolares sejam encaminhadas para terapia. Esse fato talvez se constitua em uma das maiores violências subjetivas de nossa sociedade.

A concepção clínica de foco exclusivamente organicista/cognitivista perpetua essa situação, porque não considera as condições sócio-culturais nas quais este sujeito está inserido no processo de aquisição da escrita. Concentra-se em análises de aspectos que, embora extremamente importantes, cujo poder resolutivo é menor quando o profissional se defronta com uma realidade complexa como a que se percebe na escola brasileira, sobretudo naquelas freqüentadas por alunos de classes sócio-culturais menos favorecidas. Esses estudos pesquisam habilidades processuais como a memória e consciência fonológica (Morales, Mota e Keske-Soares, 2002; Gómez-Betancur, Pineda e Aguirre-Acevedo, 2005; Capovilla, Dias & Montiel, 2007; Mota, Melo e Lasch, 2007), que embora sejam parte integrante do processamento mental, não podem ser tomadas de modo isolado, de modo a dar conta da complexidade envolvida nos atos de ler e escrever (Paula, Mota e Keske-Soares, 2005; Berberian et al., 2006).

Essa perspectiva se materializa em trabalhos, na Fonoaudiologia, que tomam a palavra como unidade e à existência de poucas pesquisas que abordem o texto na clínica de linguagem escrita. As pesquisas que tomam o texto como unidade estão mais ligados às áreas da lingüística, psicopedagogia e neuropsicologia.

De acordo com Berberian et al. (2006), a construção da linguagem escrita se dá em duas dimensões interligadas: a escolar e a familiar, uma vez que a “constituição do letramento” pode ter início nas práticas de interação familiar. Portanto, antes de atribuir a motivação de um distúrbio na aquisição da mesma a um déficit biológico é preciso averiguar, profundamente, as práticas de letramento familiar e escolar, de modo a não rotular inutilmente sujeitos cujo processo de apropriação da linguagem escrita está truncado por essas práticas serem inadequadas ou mesmo ausentes. Não é em vão que o DSMIV afirma só ser possível utilizar o rótulo de dislexia em casos em que haja plena certeza de terem ocorrido práticas de letramento adequadas.

Os critérios diagnósticos para distúrbios de aprendizagem apresentam divergências, mas em geral contemplam 03 aspectos:

- ausência de comprometimento intelectual, neurológico evidente ou sensorial;
- adequadas condições de escolarização;
- início situado obrigatoriamente na primeira ou segunda infância.

A partir da observação de que não é incomum a rotulação do sujeito por parte do professor como sendo portador de um distúrbio, surgiu a primeira questão central deste artigo: O que o professor acredita ser um distúrbio? Ele considera as práticas de letramento como aspecto importante no histórico de cada sujeito? Ou ele está focado nas condições individuais de cada criança, tendo um imaginário organicista como referência?

Algumas pesquisas sugerem que a formação, acadêmica e pessoal, do professor parece não estar dando condições para uma reflexão mais profunda sobre essa questão. Massi (2004) afirma que se tomarmos o desempenho em leitura e escrita de cada estudante como resultante de habilidades intrínsecas a ele, o sistema educacional corre o risco de chegar a uma conclusão equivocada que associa o “fracasso” do aluno com a sua própria “incapacidade” ou “inabilidade” de apropriar-se da linguagem escrita, determinando processos sociais de exclusão. Deve-se partir de outra direção, na qual a relação sujeito-linguagem seja permeada por aspectos subjetivos, através de formas dialógicas na qual a linguagem se estrutura. A autora questiona definições como a de dislexia, como forma clínica real, considerando que é um diagnóstico que se faz por exclusão de lesões e, principalmente, pela oferta de interações sociais adequadas para o letramento.

Santos (2007), em um estudo sobre a correção textual por professoras de quarta série do ensino fundamental, observou que o foco maior é a ortografia, sem que haja qualquer indicação à criança sobre possíveis problemas textuais. Infere-se que uma vez que o texto não é alvo de correção, possivelmente, não é objeto de trabalho usual em sala de aula.

O modelo didático tradicional prioriza o ensino de nomenclaturas e utiliza o trabalho com o texto como forma de avaliação. Na pesquisa de Gonçalves (2007), a professora que seguiu uma tradição mais gramatical no ensino de língua portuguesa não conseguiu atingir o objetivo da seqüência didática com gêneros discursivos e seus alunos não possuíam conhecimento sobre a estruturação básica de um texto. Esse fato também é ressaltado por Borin (2004), que pôde constatar em sua pesquisa que a escrita é vista como uma atividade ligada estritamente ao ambiente escolar/acadêmico. Professores e alunos são “contaminados” por uma escrita sem função social, da escola para a escola, sem prazer e voltada apenas para a avaliação.

De acordo com Barcellos e Freire (2005) a análise do que se apresenta como erro nos permite sua releitura como indício do processo de aquisição da escrita, dependente não de formas de remediação, mas sim de superação, sendo que a experiência advinda da atividade dialógica professor-fonoaudiólogo apontam a urgência do redirecionamento do trabalho desses profissionais. Ambos, o professor na escola e o fonoaudiólogo na clínica, devem criar situações discursivas em momentos de interatividade, nos quais a leitura e a escrita sejam alvo da interpretação de todos, nos quais a criança em aquisição irá ler e escrever de acordo com a sua interpretação e não do que é esperado por quem já está no lugar de língua escrita constituída.

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo relacionar as práticas de letramento familiar e escolar ao desempenho textual de sujeitos com e sem queixa de dificuldades de escrita. Além disso, buscou-se identificar os critérios que dois professores de português utilizam para trabalhar o texto e identificar os sujeitos com queixa de Dificuldades-Distúrbios na Linguagem Escrita.

## **MÉTODO**

Os dados analisados neste artigo são de uma amostra de 21 sujeitos, alunos de 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> série do ensino fundamental (03 turmas de 4<sup>a</sup> série e 04 turmas de 5<sup>a</sup> série) de duas escolas municipais da cidade na qual a pesquisa foi realizada, indicados por seus professores de língua portuguesa como tendo Distúrbio/Dificuldade na Linguagem Escrita (DLE) e seus respectivos controles, também 21 sujeitos, considerados como “bons alunos”. Desta análise, foram excluídos 02 sujeitos que não conseguiram produzir textos e seus respectivos controles. Finalizou-se com uma amostra total de 38 sujeitos (19 do grupo de estudo – GE - e 19 do grupo controle – GC). Ambos os grupos foram avaliados no período de abril a julho de 2008.

As escolas participantes da pesquisa foram selecionadas por manifestarem a necessidade de intervenções especializadas, a fim de melhorar o aprendizado de seus alunos.

Inicialmente, foi realizada uma entrevista com o(a) professor(a) de língua portuguesa, um(a) de cada escola, visando explicar os aspectos da presente pesquisa e identificar os alunos que comporiam cada grupo (estudo e controle). O(a) professor(a), estando ciente da pesquisa, assinou o termo de consentimento livre e esclarecido e participou da entrevista para professores, com o intuito de verificar sobre sua formação, como é trabalhado o texto em sala de aula e quais os critérios que utiliza para identificar o DLE.

Em seguida, realizou-se uma conversa com os pais explicando os aspectos éticos da pesquisa, seus possíveis riscos e benefícios, e de acordo, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo que seu filho participasse deste estudo. Os mesmos também responderam a uma entrevista contendo perguntas sobre as práticas de letramento familiar. Os pré-adolescentes também responderam uma entrevista, ampliando a reflexão para a situação escolar. As entrevistas foram aplicadas individualmente pela mestrandia participante da pesquisa.

Os dados textuais foram coletados através da leitura e compreensão de dois textos, indicados para a série em questão, com resposta a questões relativas ao mesmo, texto este versando sobre assunto atual (ecológico) e o outro sobre temática folclórica da região. Tais dados não serão analisados nesse artigo, mas sugerem de um modo geral que os sujeitos apresentam capacidades básicas de leitura, contudo, com dificuldades na interpretação de texto. Tal aspecto não é sequer mencionado na avaliação dos professores como importante na identificação de dificuldades, demonstrando que não é avaliado de modo preciso. Por isso, não foi inserido na discussão deste artigo, pois buscou-se focar no que é observado mais atentamente pelo professor.

A produção textual ocorreu mediante a produção espontânea de dois textos, um texto autobiográfico e outro versando sobre violência, entretanto, neste artigo, apenas analisaremos a versão autobiográfica. As produções escritas foram analisadas quanto ao conteúdo e níveis textuais, baseado na análise de níveis propostos por Lubian (2007). Os níveis escolhidos para análise neste artigo foram: aceitabilidade (item 3), progressão (item 6) e repetição (item 5), por serem os itens que mais apresentaram variação entre os alunos. Também pelo fato de a aceitabilidade (aspectos ortográficos) e a progressão (informatividade do texto) serem os de maior foco avaliativo dos professores entrevistados. Já a repetição (uso de elementos coesivos) foi escolhida por se tratar de um nível que demanda conhecimento de recursos lingüísticos sobre o qual reflete-se de modo mais direto a adequação, ou não, das práticas de

letramento. Os textos foram classificados seguindo o protocolo proposto por Lubian (op.cit), para as três características escolhidas:

3) Aceitabilidade: 3.1 - O texto não reflete a preocupação do autor em ser claro para os leitores; 3.2 – O texto traz uma preocupação parcial do autor em ser claro para os leitores; 3.3- O texto reflete a preocupação do autor em ser claro para os leitores.

5) Repetição (coesão): 5.1 – O texto não apresenta repetições bem coordenadas (o autor não faz bom uso de elementos coesivos); 5.2 - O texto apresenta parcialmente o uso de elementos coesivos (atinge parte dos parágrafos); 5.3 – O texto apresenta mecanismos coesivos sempre que necessário.

6) Progressão: 6.1 – O texto não apresenta progressão, sendo repetitivo ao extremo; 6.2 – O texto apresenta progressão parcial, apresentando algumas repetições desnecessárias; 6.3 – O texto apresenta progressão total, com significados novos e sem repetições desnecessárias em todos os parágrafos.

A análise implementada foi qualitativa, buscando o confronto entre o desempenho textual, as práticas de letramento familiar e escolar, e os focos pedagógicos dos dois professores de português que lecionavam para os pré-adolescentes. Além disso, foram analisadas as frequências das categorias textuais encontradas no desempenho textual de modo a discutir os critérios diagnósticos dos professores e os efeitos das práticas de letramento implementadas. Complementando a abordagem qualitativa, os níveis textuais observados foram analisados pelo teste de Wilcoxon por série e escola para ver se as percepções numéricas gerais se confirmavam estatisticamente. Neste teste, houve consideração dos 42 sujeitos da amostra total, uma vez que na análise estatística não há pareamento de sujeitos, não podendo serem excluídos da amostra os sujeitos que não conseguiram produzir um texto (criou-se a categoria não texto, considerada como nível 0 no protocolo de análise das categorias acima descritas).

A presente pesquisa está vinculada ao projeto "Clínica da linguagem escrita: práticas de letramento e gêneros textuais", com registro e aprovação no Comitê de Ética Institucional sob nº. 0139.0.243.000-07.

## **RESULTADOS**

Para relatar os resultados, dividimos esta seção em aspectos do letramento escolar, familiar e desempenho textual dos pré-adolescentes.

### **Atividades de leitura e escrita na escola**

Quanto às entrevistas com os professores, o professor da escola A afirmou trabalhar o texto semanalmente em sala de aula, considerando aspectos como coesão, progressão e criatividade. O critério utilizado por esse professor para identificar o aluno com dificuldade engloba a observação de como o aluno está processando a leitura e a escrita, bem como o grau de dificuldade. Dependendo do grau de dificuldade, procura diferenciar desatenção de dificuldade e considera a questão da falta de hábito ou prática de leitura em seu processo de avaliação.

Faz várias atividades como leitura silenciosa e oral para a turma, resumo de texto, representação ou dramatização, interpretação oral e escrita, estudo do vocabulário (uso do dicionário). Se o texto apresenta fundo questionador, faz mesa redonda com debate de argumentos contra e a favor. Para estimular a criatividade, pede que escrevam um outro final. Corrige os aspectos que não estão bons no texto discutindo em sala de aula, assinalando com caneta, fazendo o aluno realizar a re-escrita do texto e estimulando o aluno a consultar o dicionário. O estímulo à leitura passa por textos com assuntos sobre os quais os alunos têm curiosidade e interesse de saber mais. Surgem temáticas como jogos, esportes, historinhas, fábulas, fatos e notícias do dia-a-dia, conhecimentos gerais.

Os alunos, durante o processo de coleta, afirmaram adorar a aula de português e de inglês, ambas ministradas por este professor, apesar das evidentes dificuldades que são observadas no seu desempenho textual.

A professora da escola B afirma executar atividades textuais diariamente, levando em conta aspectos ortográficos, coesão entre parágrafos e criatividade. No entanto, o critério utilizado para identificar o aluno com dificuldade/distúrbio envolve apenas a pronúncia de palavras e trocas de letras na escrita. A correção de textos é realizada marcando os erros com caneta, fazendo o aluno re-escrever e buscar a correção via consulta ao dicionário. A leitura é estimulada através de livros de historinha e do trabalho com música. As atividades com texto que abrangem a leitura silenciosa, exercícios de compreensão do texto e atividades gramaticais. Também utiliza conversas e debates sobre o texto lido. Os estudantes desta professora dizem não gostar da aula de português, pois afirmam que há muitos exercícios “chatos”.

Pode-se observar nas entrevistas com os professores, em observações informais na escola e na conversa com os alunos, que enquanto o professor da escola A centra o trabalho mais na progressão textual, a professora da escola B enfoca mais a forma textual, em especial a ortografia.

### Práticas de letramento no ambiente familiar

Nessa categoria consideramos as respostas relacionadas às entrevistas com os pais e com os pré-adolescentes. Na tabela 1, observa-se uma síntese das respostas em relação à função da escrita para os pré-adolescentes.

Tabela 1 – Respostas dos estudantes quanto às práticas de letramento vivenciadas

Práticas de Letramento Vivenciadas pelos Pré-Adolescentes						
4ª Série	Pra que serve a escrita?			Qual a importância de ler e escrever bem?		
	Ser alguém/trabalho	Conhecimento	Lazer	Ser alguém/trabalho	Conhecimento	Lazer
GE ESCOLA A	2	4	0	3	3	0
GC ESCOLA A	2	4	0	2	4	0
GE ESCOLA B	2	5	0	1	5	1
GC ESCOLA B	0	7	0	0	7	0
5ª Série						
GE ESCOLA A	2	2	0	3	1	0
GC ESCOLA A	1	3	0	2	2	0
GE ESCOLA B	1	1	0	0	2	0
GC ESCOLA B	0	2	0	0	2	0
TOTAL	10	28	0	11	26	1

GE = Grupo de Estudo; GC = Grupo Controle

Pode-se notar na tabela 1 que a maior parte do grupo vincula o ler à aquisição de conhecimento e ao ser alguém na vida adulta, relacionando o aprendizado escolar às possibilidades de acesso ao mercado de trabalho. Apenas um pré-adolescente identificou a leitura como ato de lazer.

Em relação à frequência de leitura dos pais, a maior parte dos sujeitos situa-se entre a leitura semanal (14) ou diária (13). Cinco afirmam ler quinzenalmente e seis não lêem. Vale ressaltar que a maior parte dos pais, que lêem diariamente, encontram-se na escola B, enquanto os 6 pais que afirmaram não ler encontram-se na escola A. Os materiais mais acessados pelos mesmos são jornal, revistas, a bíblia e livros. Com exceção da bíblia e dos jornais, os demais portadores de texto são acessados pela biblioteca escolar, sobretudo na escola A. Os pais dos sujeitos, quando questionados sobre a função da linguagem escrita, apresentaram respostas idênticas em ambas as escolas, e muito similares às das crianças. Pouco apareceu a utilização da leitura e da escrita como modo de lazer (Tabela 2).

### O desempenho textual dos pré-adolescentes

Na tabela 3, pode-se notar que pouquíssimos adolescentes atingem o nível 3 (3.3, 4.3, 6.3), mais precisamente um sujeito em aceitabilidade no grupo controle da escola B e um

sujeito em progressão no grupo de estudo da mesma escola. Os demais estão, em sua maioria, concentrados nos níveis 1 e 2.

Tabela 2 – Respostas dos pais dos sujeitos quando questionados sobre qual a função da escrita

	Para que serve a leitura e a escrita?		
	Ser alguém/trabalho	Conhecimento	Lazer
<b>4ª Série</b>			
GE ESCOLA A	1	5	0
GC ESCOLA A	1	5	0
GE ESCOLA B	1	6	0
GC ESCOLA B	0	5	2
<b>5ª Série</b>			
GE ESCOLA A	4	0	0
GC ESCOLA A	4	0	0
GE ESCOLA B	0	2	0
GC ESCOLA B	0	2	0
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>25</b>	<b>2</b>

GE = Grupo de Estudo; GC = Grupo Controle

Observe-se que 2 alunos do grupo de estudo não puderam participar da categorização, pois não produziram textos. Produziram frases soltas que não possuíam o mínimo de coesão e coerência que permitisse identificar um texto.

Tabela 3 - Número de respostas em cada nível por grupo e escola

	Aceitabilidade			Repetição			Progressão		
	3.1	3.2	3.3	5.1	5.2	5.3	6.1	6.2	6.3
<b>4ª Série</b>									
GE ESCOLA A	5	1	0	6	0	0	6	0	0
GC ESCOLA A	0	6	0	4	2	0	3	3	0
GE ESCOLA B	2	5	0	5	2	0	6	0	1
GC ESCOLA B	0	6	1	1	6	0	0	7	0
<b>5ª Série</b>									
GE ESCOLA A	4	0	0	4	0	0	4	0	0
GC ESCOLA A	0	4	0	1	2	0	1	3	0
GE ESCOLA B	1	1	0	1	1	0	1	1	0
GC ESCOLA B	0	2	0	0	2	0	0	2	0
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>25</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>16</b>	<b>1</b>

GE = Grupo de Estudo; GC = Grupo Controle

Em relação à aceitabilidade temos a maior parte das crianças controle (18) no nível 2 e as do grupo de estudo no nível 1 (12), embora algumas destas estejam no nível 2 (7).

Já quanto à categoria repetição, a maior parte do grupo (22) se encontra no nível 1, embora apenas 06 sejam do grupo controle e 16 do de estudo. Esse dado demonstra que é uma categoria de menor desempenho do que a aceitabilidade. No nível 2, 12 sujeitos eram do grupo controle e apenas 3 do grupo de estudo. Já o nível 3 não foi atingido por nenhum dos grupos.



A progressão apresentou-se igualmente fraca (21 sujeitos no nível 1), 16 no nível 2 e apenas 1 no nível 3. Do mesmo modo que a repetição, o grupo controle se localizou mais no nível 2 e o de estudo no nível 1.

Os dados sugerem que a aceitabilidade e a progressão, ambos aspectos mais focados pelos professores no seu relato de trabalho, não estão melhores do que a repetição, conforme a análise qualitativa. Na tabela 4, a análise estatística evidenciada por escola, demonstra que a aceitabilidade e a progressão são confirmadas enquanto diferença estatística entre os grupos controle e de estudo, mas não em todas as séries e escolas. A aceitabilidade na 4ª e 5ª séries da escola A, e a progressão na 4ª série da escola B demonstraram significância estatística na diferenciação dos grupos. Assim, há evidências de assimetrias na produção textual do ponto de vista qualitativo e estatístico.

Tabela 4 – Desempenho textual por série e escola na produção Biográfica

	4ª Série – Escola A		4ª Série – Escola B		5ª Série - Escola A		5ª Série – Escola B					
	n		P		n		P		n		P	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE
Aceit	7	7	<b>0,021451</b>	7	7	0,224800	5	5	<b>0,028281</b>	2	2	0,438579
Rep.	7	7	0,224800	7	7	0,073639	5	5	0,174526	2	2	0,438579
Prog.	7	7	0,110224	7	7	<b>0,025348</b>	5	5	<b>0,028281</b>	2	2	0,438579

P significante em negrito Aceit.= Aceitabilidade; Rep. = Repetição; Prog. = Progressão

A seguir apresentam-se dois textos da escola B, cuja comparação evidencia as discrepâncias entre a avaliação do professor e o desempenho do sujeito, porque o professor não está enfocando todos os aspectos textuais em sua avaliação. Escolhemos essas duas alunas por evidenciarem uma relação entre a avaliação do professor e as potencialidades do sujeito que são exemplar do que ocorre na maioria dos casos, mas que, pelo espaço previsto no artigo, não seria possível apresentar.

27/05/08

Eu sou um menino.  
 muito quietinho, mais eu sempre estudo  
 em muito colegio, mais e que eu aprendi  
 que nunca pode deixar de estudar.  
 Quando eu chegar a hora de eu  
 terminar os estudos eu vou querer  
 ser Veterinaria mais se a parecer  
 outro curso entao. Eu more numa  
 invasão mais eles estão arrumando  
 eu quem a mia mãe e uma pessoa  
 quem e uma amiga me ajuda para  
 que eu não sei e meu pai e mia  
 mãe fala que ele era um bom  
 homem quando eu nasci eu tinha  
 diabete e meu pai foi sempre remedio  
 para mim e mia mãe falou que  
 dois homens atacaram meu pai  
 e matar e meu pai por causa  
 de um tenis e um relógio mais  
 a ruído onde e agora eu estou  
 aqui eu sempre falo para mia mãe  
 que eu nunca vou parar de estudar  
 para ser alguém na vida

Fim

Obrigada

**Figura 1:** Texto de uma menina da escola B, considerada pela professora como apresentando DLE.

Observe-se que o primeiro texto demonstra uma progressão pelo número de informações novas que a menina acrescenta (a situação do pai, seus desejos, o local onde mora...). Esse fato demonstra a intencionalidade de realmente dizer algo de si ao leitor, o que dá maior autoria ao texto, apesar dos problemas ortográficos. Já o texto que segue demonstra exatamente o inverso, sendo um texto simples, como poucas informações novas, embora não possua erros ortográficos. A questão que permanece é o que justificaria o professor considerar o primeiro autor como portador de DLE e o segundo não?

27/05/08.

Eu sou assim ...

Eu gosto de fazer coisas legais.  
 como: Brincar de pular corda, De andar de  
 Bicicleta etc. eu também sou bem  
 divertida eu moro na rua ...

eu não gosto  
 de fazer coisas ruins não gosto  
 também de pessoas ~~que~~ ruins.

Eu sou também meio loqui  
 nha. eu gosto de fazer coisas  
 Bem divertidas.

Eu tenho 10 anos. eu sou

**Figura 2:** Texto de uma menina da escola B, considerada pela professora como boa aluna.

## DISCUSSÃO

Um aspecto abordado por vários autores e presente neste estudo foi o fato de os professores darem ênfase maior ao aspecto ortográfico do texto, presente na fala da professora da escola B. Santos (2007), em um estudo sobre a correção textual por professoras de quarta série do ensino fundamental, observou que o foco maior é a ortografia, sem que haja qualquer indicação à criança sobre possíveis problemas textuais. Infere-se que, uma vez que o texto não é alvo de correção, possivelmente, não é objeto de trabalho usual em sala de aula. Mesmo em relação à ortografia, Morais (1999) afirma que o trabalho não é enfatizado de modo adequado, pois seria necessário deixar de tomar os erros ortográficos dos alunos como índices para pôr notas, e enxergá-los como indicadores do que os educadores devem ensinar.

Tal realidade parece não ser o que se percebe no professor da escola A. Este parece dinamizar mais o ensino de língua portuguesa, estando inserido no proposto por Gonçalves (2007), pois sua aula é mais centrada em atividades de produção textual, precedidas por debates e discussões. Esse fato parece se conectar com a afirmação de seus alunos que parecem gostar da disciplina e do professor, mesmo possuindo dificuldades na execução das atividades. Esse resultado faz lembrar o estudo de Reimers (2003). Este afirma que, apesar do

fracasso escolar, os estudantes latino-americanos diziam gostar de seus professores porque seus mestres os escutavam. Para pais e alunos, os bons professores são os que situam sua prática no contexto das necessidades e perspectivas dos estudantes. São aqueles que não apenas conseguem ensinar o conteúdo proposto, mas que atendem seus alunos como pessoas integrais, compreendendo e atendendo suas necessidades de desenvolvimento emocional e social, ajudando-os a construir elevadas aspirações sobre o seu próprio futuro.

Por outro lado, os alunos da escola B afirmam não gostar da matéria de português porque as atividades são consideradas “chatas”, o mesmo sendo identificado na pesquisa de Borin (2004), na qual a escrita, na maior parte dos relatos, é considerada uma atividade não prazerosa, voltada apenas para a avaliação.

Em relação às práticas de letramento vivenciadas no ambiente familiar, nota-se que apenas uma criança referiu na pesquisa que a leitura e a escrita possam estar ligados ao lazer. Os resultados se resumem à busca de trabalho ou atividades de cunho acadêmico. Esse fato é ressaltado por Borin (2004) ao constatar que a escrita é vista como uma atividade ligada estritamente ao ambiente escolar/acadêmico, sendo que, aparentemente, professores e alunos são “contaminados” por uma escrita sem função social, da escola para a escola. Essa afirmação demonstra a importância de se investigar as práticas de letramento vivenciadas pelo (a) criança/adolescente, uma vez que o simples domínio da codificação e decodificação na linguagem escrita não garante o domínio da habilidade textual.

Os professores que participaram desta pesquisa demonstraram capacidade para diferenciar os sujeitos com pior e melhor desempenho textual, entretanto há aspectos textuais não enfocados pelos mesmos em suas avaliações. A avaliação depende muito do foco do professor e da formação deste como leitor e escritor.

Neste estudo, o professor da escola A dá ênfase a aspectos mais estruturais do texto, cuidando mais as condições de produção textual. Por outro lado, a professora da escola B enfatiza aspectos ortográficos do texto. Possivelmente, esses resultados estejam relacionados à formação acadêmica dos professores e parecem confirmar os resultados de Correia (2005) que demonstram que o professor com menor formação tende a prestar mais atenção em ortografia, reproduzindo o ensino que recebeu. A postura pedagógica da professora da escola B também concorda com os resultados encontrados por Santos (2007) acerca do foco ortográfico na correção de redações de 4ª série do ensino fundamental. Esses dados sugerem a necessidade de se realizarem atividades de produção textual e não de redação na escola (Geraldí, 1995), pois levam a conseqüências distintas na aprendizagem da língua portuguesa.

Enquanto o professor da escola A realiza atividades de produção textual, a da escola B parece estar mais focada na redação em si.

A partir de tal constatação, surge uma questão que é o porquê de o desempenho textual na escola A ser pior do que na B. Pode-se observar, pelos dados de letramento no ambiente familiar, que na escola B os sujeitos e suas famílias possuem hábitos letrados um pouco mais estabelecidos do que na escola A. Esse fato pode, talvez, explicar a maior evolução textual neste grupo quando comparado ao grupo da escola A. Esse dado confirma uma série de estudos que enfatizam as práticas de letramento familiares como aspecto a ser levado em consideração na avaliação educacional e clínica (Massi, 2004; Berberian et al., 2006). Já a discordância entre a avaliação do professor e implementada na pesquisa, ressaltada nos exemplos textuais fornecidos, também foi encontrada por Salles e Parente (2007) ao confrontar a concordância dos dados de pesquisa de crianças de 2ª série do ensino fundamental com a avaliação do professor.

Em relação à repetição e ao uso de elementos coesivos, a qual é considerada uma habilidade lingüística atingida mais tardiamente, dependente do grau de letramento do sujeito para se desenvolver (Guimarães, 1990), não se apresentou como foco de nenhum dos professores desta pesquisa. Tal aspecto é preocupante, embora não relevante estatisticamente, quando se sabe que o exercício de re-escritura do texto é fundamental para que o uso adequado de elementos coesivos atinja seu ápice. Possivelmente, o número de alunos e a dinâmica da sala de aula em que o professor tem de um a dois períodos com a turma não permitam que se repasse o texto com os alunos de modo suficiente a produzir os efeitos desejados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados desta pesquisa apontam para a presença de práticas de letramento familiares insuficientes para ancorar o funcionamento lingüístico na escrita de modo satisfatório no grupo estudado. Desse modo, a escola passa a ser o espaço de significação dos atos de ler e escrever.

O estudo demonstrou que os professores diferenciam sujeitos com e sem dificuldades na produção textual, mas que não enfocam do mesmo modo os distintos aspectos que se pode avaliar no texto, considerando os estudos da lingüística textual. Em alguns casos, podem até cometer equívocos, atribuindo a seus alunos uma dificuldade/distúrbio que não lhes cabe.

A pesquisa sugere a necessidade de redirecionar o ensino do português para um trabalho de produção textual e não apenas para a execução de redações em sala de aula, de

modo a oportunizar aos alunos as possibilidades de desenvolvimento pleno de suas habilidades lingüísticas e engendrar outras representações dos atos de ler e escrever. Representações essas que passem pelo prazer e pela realização pessoal nesses atos.

O campo clínico, por sua vez, deve refletir sobre os aspectos éticos envolvidos no atendimento de sujeitos que não possuem verdadeiros distúrbios, mas dificuldades advindas de uma situação social e educacional precárias, de modo a não reforçar a estigmatização desses sujeitos. Necessita comprometer-se com a ressignificação da leitura e escrita, e pode encontrar no trabalho textual, a partir de gêneros discursivos, um caminho para tanto.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Barcellos, Carolina; Freire, Regina. (2005) “Assessoria fonoaudiológica na escola: sob o efeito da escrita e sua aquisição” em Revista Distúrbios da Comunicação, v.17, n.3, p. 373-383.

Berberian, Ana Paula; Mori-de Angelis, Cristiane Cagnoto; Massi, Giselle (2006) “Violência Simbólica nas Práticas de Letramento” em Berberian, Ana Paula; Mori-de Angelis, Cristiane Cagnoto; Massi, Giselle . Letramento: Referenciais em Saúde e Educação. Plexus editora, São Paulo.

Borin, Maisa Augusta. (2004) “As representações de escrita do professor de português do ensino fundamental”. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Capovilla, Alessandra Gotuzo Seabra; Dias, Natália Martins; Montiel, José Maria. (2007) “Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar” em Psico-USF, v. 12, n. 1, p. 55-64.

Gómez-Betancur, Luz Ángela; Pineda, David Antonio; Aguirre-Acevedo, Danilo Camilo. (2005) “Conciencia fonológica em niños con trastorno de la atención sin dificultades em el aprendizaje” em Rev Neurol, v. 40, n. 10, p. 581-586.

Gonçalves, Ana Cecília Teixeira. (2007) “A escrita no contexto escolar: relação entre concepção e desenvolvimento”. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

Guimarães, Ana Maria de Matos. (1990) “O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto”. Porto Alegre: PUCRS, Tese (Doutorado em letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

- Lubian, Maria Emilia. (2007) “Processo de produção textual em uma proposta transdisciplinar na 4ª série do ensino fundamental”. Dissertação de mestrado, Pós-graduação em Letras, Estudos Lingüísticos, Universidade de Passo Fundo.
- Massi, Giselle. (2004) “A outra face da dislexia”. Tese de Doutorado, Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Morais, Artur Gomes de. (1999) “Ensino de ortografia: como vem sendo feito? Como transformá-lo?” em Projeto: revista de educação. Editora Projeto. Ano 1, nº 0.
- Morales, Michele Vieira; Mota, Helena Bolli; Keske-Soares, Márcia. (2002) “Consciência fonológica: desempenho de crianças com e sem desvios fonológicos evolutivos” em Pró-Fono vol.14, n. 2, p. 153-164.
- Mota, Helena Bolli; Melo Filha, Maria das Graças de Campos; Lasch, Sabrina. (2007) “A consciência fonológica e o desempenho na escrita sob ditado de crianças com desvio fonológico após realização de terapia fonoaudiológica” em Revista CEFAC, vol. 9, n. 4, p. 477-482.
- Paula, Giovana Romero; Mota, Helena Bolli; Keske-Soares, Márcia. (2005) “A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização” em Pró-Fono Revista de Atualização Científica, v. 17, n. 2, p. 175-184.
- Reimers, Fernando. (2003) La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. em Revista Iberoamericana de Educación, v. 31. p. 17-48.
- Salles, Jerusa Fumagalli de; Parente, Maria Alice. (2007) “Relação entre o desempenho infantil em linguagem escrita e a percepção do professor” em Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 687-709.
- Santos, Gladis. (2007) “Avaliação de redações nas séries iniciais: frase ou texto como limite?” Dissertação de Mestrado, UPF, Passo Fundo.

#### 4. ARTIGO DE PESQUISA 2

### ANÁLISE COMPARATIVA DO DESEMPENHO TEXTUAL DE ESTUDANTES DE QUARTA E QUINTA SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL COM E SEM QUEIXA DE DIFICULDADES NA LINGUAGEM ESCRITA<sup>4</sup>

COMPARATIVE ANALYSIS OF TEXTUAL PERFORMANCE IN STUDENT OF FOURTH AND FIFTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL WITH AND WITHOUT COMPLAINT OF DESABILITIES IN WRITING LANGUAGE

#### RESUMO

**Objetivo:** comparar o desempenho na produção textual e a compreensão leitora de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental, com e sem queixa de dificuldades de linguagem escrita, relacionando-as às práticas de letramento experienciadas por esses estudantes. **Métodos:** foram avaliados 21 pré-adolescentes, de 4ª e 5ª série de duas escolas públicas, com queixa de dificuldade de linguagem escrita e 21 controles da mesma sala de aula, quanto à produção textual, compreensão textual e práticas de letramento. As produções textuais foram avaliadas seguindo o protocolo de Lubian<sup>1</sup>. **Resultados:** não há diferença estatística entre os grupos de estudo e controle em ambas as séries na habilidade de compreensão textual. Em relação à produção textual, na 4ª série os itens que apresentaram diferença estatística foram: situacionalidade, aceitabilidade, repetição, progressão, e intencionalidade. Já na 5ª série, os itens alterados foram a aceitabilidade e a progressão. Todos os sujeitos apresentaram práticas de letramento insuficientes. **Conclusões:** Houve diferença estatística entre grupo controle e de estudo em algumas categorias textuais, sobretudo aceitabilidade e progressão. De um modo geral, ambos os grupos apresentaram desempenhos textuais abaixo do esperado para sua escolaridade, fato que parece estar relacionado a práticas de letramento insuficientes tanto na escola como no ambiente familiar.

**DESCRITORES:** Transtorno de aprendizagem, leitura, letramento.

---

<sup>4</sup> Este artigo será enviado à Revista CEFAC



## INTRODUÇÃO

Sabe-se que, na realidade brasileira e latino-americana<sup>2</sup> muitas crianças não conseguem apropriar-se da linguagem escrita de modo a atribuir-lhe função social e passam a ver a mesma como algo impossível de ser apreendido. Alguns autores afirmam<sup>3</sup> que essa realidade é proveniente de práticas de normatização da língua que geram um processo de exclusão crescente em relação ao processo de letramento e apropriação da linguagem escrita. Ressaltam que a resposta a este fato não tem ocorrido de modo satisfatório na escola, nem na clínica. Na escola porque não há uma iniciativa e suporte para a mudança e, muitas vezes, nem a percepção de que algo precisa mudar em termos pedagógicos. Já na clínica pode, a depender da concepção de linguagem, haver foco nos aspectos intrínsecos do sujeito em detrimento dos aspectos pedagógicos que são, sem dúvida, geradores de dificuldades e, no caso de “verdadeiros” distúrbios orgânicos como a dislexia, apresentar-se-iam como um obstáculo a mais ao aprendizado<sup>4-6</sup>.

Outro aspecto observado no sistema educacional que justifica pensar na presença de práticas de letramento inadequadas é a quase ausência de trabalho textual na escola, com um foco importante na exigência da forma escrita, sem, contudo, a oferta necessária de oportunidades de contato com o texto<sup>7</sup>. A Lingüística do Texto oferece, já há alguns anos, subsídeos importantes que não se refletem, no entanto, nem nos procedimentos de ensino, nem nos de avaliação escolar. Na Fonoaudiologia, esse aspecto também pode ser observado quando a maior parte dos estudos na área de distúrbios específicos da linguagem escrita tomam como unidade a palavra<sup>5,6,8,9</sup> o que se reflete numa ausência de qualquer classificação que considere dificuldades na construção do texto<sup>10</sup>. No entanto, já há estudos clínicos que utilizam o texto como unidade de avaliação e terapia<sup>11-14</sup>.

Também a visão de gênero textual/discursivo<sup>15</sup> resgatou, junto a alguns fonoaudiólogos e educadores, o texto como unidade de trabalho no processo de letramento<sup>4,16</sup>. Ela se fundamenta na percepção de que as pessoas fazem algo com a linguagem e que necessitam ter o que dizer, para quem dizer e ter os recursos lingüísticos necessários para fazê-lo. O texto é a unidade de comunicação oral e escrita no dia-a-dia dos interlocutores que se materializa em diversos gêneros como conversa face-a-face, telefonema, entrevista oral e escrita, palestras, artigo científico, artigo de jornal, texto opinativo, bula de remédio, receita de alimentos, entre outros. Tal perspectiva também é adotada nos padrões curriculares nacionais para o ensino da língua portuguesa. No entanto, ainda não se constituiu numa realidade escolar<sup>17</sup>. Um grupo de autores Brasileiros propõe<sup>18</sup>, inseridos em uma perspectiva

sócio-interacionista, uma grade curricular como sugestão para o trabalho com gêneros discursivos de 1ª a 4ª séries.

Há ainda, na literatura educacional, o reconhecimento de que não há mudanças importantes nas práticas de letramento escolar, como também de que outros fatores, como nível sócio-cultural e gênero, possam interferir na avaliação do professor<sup>19,20</sup>, produzindo desencontros entre o desempenho observado pelo aluno e a nota atribuída pelo professor<sup>21</sup>.

A passagem do segundo para o terceiro ciclo escolar foi escolhida para esta pesquisa por se tratar de um momento em que o texto começa a ser mais focado como unidade na produção escolar, já que o processo de alfabetização deveria estar concluído e a aquisição da escrita deveria continuar através do domínio progressivo de categorias textuais e pelo acesso a distintos gêneros discursivos.

Dentro do exposto acima, o presente trabalho tem por objetivo comparar o desempenho textual e a compreensão leitora de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental, com e sem queixa de dificuldades de linguagem escrita, relacionando-as às práticas de letramento experienciadas por esses estudantes.

## **MÉTODOS**

A presente pesquisa é composta de 42 sujeitos, alunos de 4ª e 5ª séries do ensino fundamental de duas escolas municipais da cidade na qual o estudo foi realizado, sendo 21 sujeitos do grupo de estudo (GE), identificados por seus professores de língua portuguesa como apresentando Dificuldade/Distúrbio de Leitura e Escrita (DLE) e seus respectivos controles. O grupo controle (GC) foi formado por 21 sujeitos sem queixa de DLE, da mesma escola, sala e série do sujeito dito com DLE, mas que segundo o professor poderia ser considerado um “bom aluno”, sendo que ambos os grupos foram avaliados no período de abril a julho de 2008. As escolas participantes da pesquisa foram selecionadas por manifestarem a necessidade de intervenções especializadas a fim de melhorar o aprendizado de seus alunos.

Os pais foram convidados para uma entrevista na qual foram explicados os objetivos, benefícios, a ausência de risco e demais aspectos éticos da pesquisa. Estando de acordo com a realização da pesquisa, os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo que seu filho participasse deste estudo. Após, os pais participaram de uma entrevista contendo perguntas sobre as práticas de letramento familiar e a função social da escrita atribuída por eles.

**Crêterios de inclusão e exclusão:**

Fizeram parte dessa pesquisa todos os sujeitos identificados por seus professores como apresentando DLE e seus respectivos controles, alunos sem queixa de dificuldades no domínio da linguagem escrita, desde que os pais estivessem de acordo e assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido, e os sujeitos completassem todas as avalia es propostas.

Descartaram-se da pesquisa os sujeitos que os pais não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, também aqueles que apresentaram distúrbios de escrita/aprendizagem relacionados a grandes transtornos do desenvolvimento, tais como deficiência mental, paralisia cerebral, autismo, psicose, ou mesmo a déficits sensoriais como a surdez e cegueira, segundo informa es fornecidas pela escola.

Além disso, também foram excluídos da pesquisa os sujeitos que não completaram as avalia es ou abandonaram a escola no período da coleta.

**Procedimentos de Coleta e Análise:**

Os dados em rela a   compreensão textual foram coletados através da leitura e compreensão de um texto, com resposta a questões relativas ao mesmo. O texto “Negrinho do Pastoreio” foi retirado de uma cartilha programada para a 5<sup>a</sup> série e possui temática folclórica da região na qual ocorreu a pesquisa. Sua compreensão foi testada através de 06 questões (03 objetivas e 03 dissertativas), cujo número de respostas corretas foram comparadas entre os grupos a partir de números absolutos e com testes estatísticos. Para os alunos da 4<sup>a</sup> série, o texto abordava a temática da água e também foi retirado de uma cartilha programada para a série em questão. Duas questões eram objetivas e se relacionavam mais   memoriza o de dados do texto e três questões dissertativas, as quais demandavam um pouco mais de reflexão, especialmente a última. Os alunos foram convidados a ler o texto silenciosamente, coletivamente, e a assinalar as questões que julgassem corretas a cada questão, durante um tempo aproximado de 40 minutos.

A produ o textual foi realizada de dois modos: pela produ o de um texto autobiográfico e um texto sobre violência, com dura o de, aproximadamente, 30 minutos cada. O tema autobiográfico foi escolhido pela pesquisadora por se entender que seria bem aceito pelos estudantes e que teriam desejo e condi es de falar de si próprios. Já o tema sobre a violência foi escolhido pelos professores dos alunos por estar muito próximo da realidade em que vivem, e por ser temática de interesse na m dia em fun o do Caso Isabela. O envolvimento dos sujeitos com o tema era visível e havia ocorrido debates em sala de aula a

respeito o que talvez atuasse como facilitador na produção textual. Este tema atenderia ao que os autores denominam de condições de produção ou situacionalidade<sup>1,22</sup>.

As produções escritas foram classificadas a partir de categorias textuais<sup>1</sup>, conforme a Figura 1.

Figura 1- Níveis de textualidade de Lubian (2007)

<b>Níveis de Textualidade elaborados por Lubian (2007)</b>	
<b>I - Intencionalidade</b>	1.1 – O texto é neutro não demonstrando nenhuma intencionalidade.
	1.2 – O texto demonstra intencionalidade inicial.
	1.3 – O texto é claro em sua intencionalidade.
<b>II- Situacionalidade</b>	2.1 – O texto não é relevante ao contexto de sua produção.
	2.2 - O texto apresenta uma relevância parcial.
	2.3 – O texto é relevante ao contexto de produção.
<b>III - Aceitabilidade</b>	3.1 - O texto não reflete a preocupação do autor em ser claro para os leitores.
	3.2 – O texto traz uma preocupação parcial do autor em ser claro para os leitores.
	3.3 O texto reflete a preocupação do autor em ser claro para os leitores.
<b>IV – Não-contradição</b>	4.1 - O texto apresenta muitas contradições.
	4.2 – O texto apresenta contradições esporádicas.
	4.3 – O texto não apresenta contradições.
<b>V - Repetição</b>	5.1 – O texto não apresenta repetições bem coordenadas (o autor não faz bom uso de elementos coesivos.).
	5.2 - O texto apresenta parcialmente o uso de elementos coesivos.
	5.3 – O texto apresenta mecanismos coesivos sempre que necessário.
<b>VI – Progressão</b>	6.1 – O texto não apresenta progressão, sendo repetitivo ao extremo.
	6.2 – O texto apresenta progressão parcial, apresentando algumas repetições desnecessárias.
	6.3 – O texto apresenta progressão total, com significados novos e sem repetições desnecessárias.
<b>VII – Continuidade ou relação.</b>	7.1 – Há um esboço de eventos ou fatos sem que seja definido o principal ou uma ligação entre eles.
	7.2 – Há vários eventos com alguma relação entre si, sem definição do principal condutor.
	7.3 – Há uma relação clara entre os eventos, um fio condutor e evento principal.

Os textos foram classificados pela primeira autora desse trabalho, segundo os níveis de categorias textuais<sup>1</sup>, e conferidos pela segunda autora do trabalho.

Além dessas coletas, houve uma entrevista com os alunos sobre práticas de letramento vivenciadas por eles, aplicadas individualmente.

Todos os procedimentos de coleta da presente pesquisa foram realizados pela mestranda responsável pelo trabalho, e orientados por professora com prática em aprendizagem.

Os resultados das análises das entrevistas e dos textos foram comparados, qualitativamente, inter e intragrupo. Os resultados relativos à forma e níveis textuais foram analisados quantitativamente, também inter e intragrupos.

A análise estatística dos dados foi realizada mediante os seguintes testes estatísticos: Fisher, Wilcoxon e Qui-quadrado, selecionados de acordo com a necessidade de cada comparação efetivada, utilizando-se nível de significância inferior a 0,05 (5%).

A presente pesquisa está vinculada ao projeto "Clínica da linguagem escrita: práticas de letramento e gêneros textuais", com registro e aprovação no comitê de ética em pesquisa institucional nº. 0139.0.243.000-07.

## RESULTADOS

A seguir são apresentadas as tabelas que resumem os resultados da compreensão textual (tabela 1), desempenho textual (tabela 2 e 3) e práticas de letramento familiar (tabela 4).

Conforme pode-se perceber na tabela 1, não há diferença estatística entre os grupos de estudo e controle em ambas as séries na habilidade de compreensão textual. Os sujeitos demonstram a capacidade de compreender questões mais objetivas sobre o texto de modo semelhante, embora o grupo de estudo com desempenho ligeiramente inferior, principalmente na 4ª série.

Tabela 1 – Número de acertos na Compreensão Textual na 4ª e 5ª série

	4ª série n=28		P	5ª série n=14		P
	GC	GE		GC	GE	
Questão 1	13	13	1,000000	6	7	0,654721
Questão 2	11	5	0,053632	6	6	0,654721
Questão 3	10	7	0,334595	4	7	0,179713
Questão 4	1	2	0,747730	4	4	1,000000
Questão 5	7	3	0,168071	5	4	0,654721
Questão 6	-----	-----	-----	1	6	<b>0,032125</b>

Em negrito dados estatisticamente significantes; variáveis analisadas mediante o Teste de Fisher.

Ressalte-se que as questões 4 e 5, em ambos os textos utilizados, apresentavam a necessidade de resposta dissertativa. As questões 5 (quarta série) e 6 (quinta série) demandavam uma reflexão mais geral sobre o texto, mas em níveis de complexidade

distintos. O texto de quinta série apresentou-se muito mais acessível do que o texto de quarta série, sobretudo nas últimas questões. A questão 4 do texto de quarta série que demandava uma interpretação semântica de uma expressão (*in natura*) foi a de menor número de acertos (03 em 28).

Nos resultados da tabela 2, pode-se observar que há uma diferença de desempenho estatisticamente significativa para as categorias aceitabilidade, repetição, intencionalidade e progressão no texto autobiográfico e para as categorias intencionalidade, situacionalidade, aceitabilidade e repetição no texto de violência. Esse dado sugere que as categorias aceitabilidade e repetição são as categorias que mais identificam diferenças entre sujeitos com queixa de dificuldades na escrita e os sujeitos sem tal queixa.

Tabela 2- Análise do desempenho em produção textual da 4ª série comparando GC e GE

n = 28	Média por Grupo		Média	Mediana	Moda	Freq. da Moda	P	Desvio Padrão
	GC	GE						
B – Intencionalidade	2	1,42	1,714	2	2	17	<b>0,048184</b>	0,659
B – Situacionalidade	2	1,35	1,741	2	2	15	0,072580	0,712
B – Aceitabilidade	2	1,35	1,679	2	2	18	<b>0,015855</b>	0,612
B – Não-contradição	2,57	1,85	2,357	3	3	14	0,290605	0,780
B – Repetição	1,57	1,07	1,321	1	1	17	<b>0,038674</b>	0,548
B – Progressão	1,35	1	1,393	1	1	16	<b>0,005836</b>	0,629
B – Continuidade	1,35	1,42	1,179	1	1	21	0,135360	0,476
V – Intencionalidade	2	1,28	1,714	2	2	17	<b>0,048184</b>	0,659
V – Situacionalidade	1,92	1,21	1,571	2	1	13	<b>0,021598</b>	0,742
V – Aceitabilidade	1,85	1	1,519	2	2	15	<b>0,004885</b>	0,580
V – Não-contradição	2,28	1,85	2,071	2	2	19	0,154338	0,663
V – Repetição	1,57	1	1,286	1	1	18	<b>0,016882</b>	0,535
V – Progressão	1,14	1,21	1,214	1	1	20	0,945052	0,499
V – Continuidade	1,35	1	1,143	1	1	22	0,069535	0,448

B= texto autobiográfico; V= texto violência; em negrito dados estatisticamente significantes; variáveis analisadas mediante o Teste de Fisher.

Os resultados também indicam que um mesmo grupo pode ter desempenho distinto quando se mudam as condições de produção, pois, por mais que se tenha controlado para solicitar a produção textual a partir de temáticas conhecidas pelos sujeitos, há evidências do comportamento distinto entre ambos os textos (autobiográfico e sobre violência). O primeiro com pior desempenho na progressão e o segundo na situacionalidade e intencionalidade.

Outro aspecto a ressaltar é que a média 1,0, obtida em muitas categorias pode ser assumida como baixa quando se considera que são sujeitos na quarta série e esse fato é comum a ambos os grupos.

Na tabela 3, podemos perceber que apenas os itens aceitabilidade e progressão na produção autobiográfica apresentaram diferença estatisticamente significativa, demonstrando uma certa evolução na produção textual dos sujeitos da 4ª para a 5ª série.

Tabela 3- Análise do desempenho em produção textual da 5ª série comparando GC e GE

n=14	Média por Grupo		Média	Mediana	Moda	Freq. da Moda	P	Desvio Padrão
	GC	GE						
B – Intencionalidade	2	1,28	1,643	2,0	2	8	0,073639	0,745
B – Situacionalidade	2	1,28	1,643	2,0	2	8	0,073639	0,745
B – Aceitabilidade	1,85	1	1,429	1,5	2	7	<b>0,021451</b>	0,646
B – Não - contradição	2,42	1,57	2,000	2	2	7	0,096699	0,877
B – Repetição	1,57	1	1,286	1	1	8	0,125202	0,611
B – Progressão	1,85	1	1,429	1,5	2	7	<b>0,021451</b>	0,646
B – Continuidade	1,28	0,85	1,071	1	1	11	0,224800	0,475
V – Intencionalidade	2	1,28	1,643	2	2	8	0,110224	0,745
V – Situacionalidade	1,57	1,28	1,500	2	2	8	0,306686	0,650
V – Aceitabilidade	1,57	1,42	1,500	2	2	8	0,848006	0,650
V - Não – contradição	2	1,71	1,857	2	2	7	0,654721	0,864
V – Repetição	1,28	1	1,143	1,0	1	10	0,443289	0,535
V – Progressão	1,42	1	1,214	1,0	1	9	0,250154	0,579
V – Continuidade	1,42	1	1,231	1,0	1	8	0,283978	0,599

B= texto autobiográfico; V= texto violência; em negrito dados estatisticamente significantes; variáveis analisadas mediante o Teste de Fisher.

Outra análise implementada, não exposta em tabelas, foi a comparação estatística entre os desempenhos entre ambos os tipos de textos. Pode-se observar que apesar das diferenças específicas a cada tipo em cada série, a aplicação do teste de Wilcoxon, o qual permite avaliar o mesmo indivíduo em duas condições distintas, na comparação geral entre os desempenhos grupais nos dois tipos de produção, demonstra que as produções textuais autobiográficas e sobre violência não apresentaram diferença estatisticamente significativa entre elas ( $p > 0,05$  em todas as comparações).

Comparando-se os resultados de quarta e quinta séries, observam-se médias abaixo do esperado para o nível escolar, pois há pouca evolução entre as mesmas e o nível 2 ainda é pouco presente e o nível 3 praticamente ausente.

A inexistência de diferenças estatisticamente significativas, visualizada na tabela 4, entre as práticas de letramento demonstra que os sujeitos estão expostos a um mesmo perfil familiar. Em relação à função da escrita, esta se relaciona à obtenção de conhecimento e de melhores perspectivas laboriais, mas, poucas vezes, é mencionada como hábito de lazer. Já em termos de tipos de materiais, o acesso a livros, revistas e jornais parece predominar. Os livros são mais buscados na biblioteca escolar, enquanto jornais e revistas estão acessados pela família em casa.

Tabela 4 – Práticas de letramento vivenciadas pelos alunos e seus pais

		PAIS					CRIANÇAS				
		4ª série		5ª série		P	4ª série		5ª série		P
		GC	GE	GC	GE		GC	GE	GC	GE	
Função da Escrita	Trabalho	2	2	0	0	*	2	4	2	4	0,6451
	Conhecimento	10	12	7	7		12	10	5	3	
	Lazer	2	0	0	0		0	0	0	0	
Tipo de Portador de Texto	Nada	1	1	0	0	*	0	0	0	0	0,7036
	Livros	4	7	3	2		2	4	0	0	
	Livros/ Jornais	5	4	4	4		12	9	1	1	
	Livros/ Revistas/ Jornais	4	2	0	0		0	1	6	6	
Frequência de Leitura	Outro	4	3	0	1	*					*
	Diária	2	2	6	1						
	Semanal	3	2	1	3						
	Quinzenal	5	7	0	2						
Participação dos Pais na Vida Escolar dos Filhos	Sim	12	2	7	6	0,5956	-----	-----	-----	-----	*
	Não	13	1	0	1						

\* dados não testáveis estatisticamente em função do n; variáveis analisadas mediante o Teste Qui-quadrado.

A frequência de leitura quinzenal é a maior, seguida da diária e semanal. Cabe observar que, em um n de 42 pais, apenas 14 responderam esta questão, sugerindo que os outros 28 não possuem o hábito de ler.



É possível afirmar que há práticas familiares insuficientes para um bom modelo educacional em leitura e escrita para todos os sujeitos (GE e GC). Esse fato talvez explique que os pais pouco ajudam nas tarefas escolares. Muitas vezes, esta função é deixada para irmãos mais velhos.

## DISCUSSÃO

Em relação à compreensão textual, os resultados da presente pesquisa demonstram que, em ambas as séries, o desempenho geral não foi satisfatório, não apresentando diferença da 4ª para a 5ª série. Tal fato demonstra a falta de evolução de uma série para outra. Há estudos que afirmam que tal compreensão não é enfocada ou não é bem avaliada, por não ser tão visível quanto a produção<sup>21</sup>. Esse desempenho preocupa quando se sabe que ler bem é fundamental para o processo de aquisição da escrita.

Chama atenção o desempenho ruim na questão número 4, do questionário da 4ª série. Possivelmente o mesmo ocorra, porque trazia uma expressão em latim, *in natura*, o que exigiu das crianças a capacidade de pensar sobre a linguagem, ou seja, a capacidade de metalinguagem<sup>8,23</sup>. O baixo desempenho dos sujeitos nessa questão pode ser explicado em função do perfil cultural dos sujeitos e seus familiares, uma vez que o baixo nível de letramento acarreta pouca possibilidade de reflexão sobre a linguagem em si<sup>24</sup>.

Outro tipo de questão problemática para os sujeitos foram a questão 5, da 4ª série, e a questão 6, da 5ª série. Por serem opinativas, elas demandavam dos sujeitos uma conclusão a partir de uma reflexão global do texto. O baixo desempenho dos alunos nessas questões sugere que estes não conseguem transcender aspectos complexos do texto para formar uma opinião. Já a questão 5 da 5ª série, exigia que os sujeitos apresentassem atenção e realizassem um raciocínio inferencial com base no texto. O pouco número de acertos nessa questão demonstra uma possível desatenção do alunos ao respondê-la<sup>16</sup>.

Em relação ao desempenho textual, embora não haja diferença estatisticamente significativa entre ambas as produções, os textos autobiográficos apresentaram mais níveis alterados do que as produções sobre violência. O item aceitabilidade, relacionado à forma, apresentou baixos escores gerais, fato que pode ser explicado, em parte, pelas poucas práticas de letramento apresentadas pelos sujeitos. Por outro lado, pode-se inferir que o baixo nível de compreensão textual esteja ocupando grande parte do processamento do texto, de modo a não permitir a memorização de aspectos gráficos em ambas as séries. Sabe-se que a reflexão sobre aspectos formais demanda uma certa liberação da memória operacional durante o

processamento do texto. Uma terceira hipótese, seria o fato de o professor não estar fazendo a reflexão necessária sobre aspectos formais em sala de aula, como afirmam alguns autores<sup>25</sup>.

Quanto à progressão, a qual caracteriza-se pela informatividade crescente do texto, explicitada pelo acréscimo de informações novas no decorrer da produção textual, o falar em si e refletir sobre si mostrou-se difícil para os sujeitos da pesquisa, o que demonstra uma falta de prática na produção de textos por parte dos sujeitos. Esperar-se-ia que os sujeitos de 5ª série apresentassem um desempenho melhor nesse item do que os sujeitos de 4ª série, mas isso não ocorreu.

Em relação à repetição, que é o uso de elementos coesivos para que o texto não se torne repetitivo ao extremo, os sujeitos da 4ª série ainda não dominam este aspecto porque este surge mais tarde na aprendizagem dos sujeitos, fato que se comprova com os resultados apresentados na 5ª série<sup>26</sup>. Sabe-se, no entanto, que este não é um aspecto muito enfatizado nas correções textuais em sala de aula<sup>7</sup> porque demandaria a reescritura do texto e correção detalhada por parte do professor. Observa-se, em geral, que o foco da exigência do professor é a ortografia<sup>7</sup> sem que haja um trabalho reflexivo também nesse aspecto<sup>25</sup>. Tais observações se confirmaram neste estudo, demonstrando que os sujeitos estão em um domínio da coesão e da ortografia inferior ao esperado para sua faixa etária<sup>1</sup>.

Os itens intencionalidade e situacionalidade se apresentaram alterados na produção sobre violência porque, apesar de ser um tema debatido em sala de aula pelo professor, talvez os sujeitos ainda não tivessem uma intenção clara sobre o que dizer, saindo, por vezes, fora do tema. Mesmo vivendo em situação de risco social e estando mobilizados pelo Caso Isabela, não havia ainda as condições de produção necessárias para que houvesse uma intenção comunicativa clara. Esse dado reforça a importância de a produção textual ser antecedida por leituras e discussões sobre o tema proposto e posteriores reescrituras do texto<sup>27</sup>.

Os dados de letramento familiar não parecem justificar as diferenças encontradas entre os grupos, o que direciona a questão para aspectos pedagógicos e/ou intrínsecos aos sujeitos (verdadeiros distúrbios de base orgânica)<sup>28</sup>. Sustentam, no entanto, que há um desempenho pobre, em geral, para todos os grupos em compreensão e produção textuais. Nesse caso a escola deveria suprir tal déficit, provendo as condições de acesso à cultura letrada de modo suficiente para o desenvolvimento do grupo. Os dados de compreensão textual sugerem que isso pode não estar ocorrendo. Eles também indicam que condições intrínsecas dos sujeitos não estão influenciando de modo geral todos os itens avaliados, já que há evoluções entre quarta e quinta série. Além disso, acredita-se que se os sujeitos da pesquisa apresentassem distúrbios orgânicos, como a dislexia, por exemplo, haveria uma certa regularidade de alteração em

todos os itens, produzindo diferenças estatísticas em outros níveis textuais, além dos encontrados.

O baixo desempenho nos itens aceitabilidade (forma) e progressão (conteúdo) demonstram que o cerne da produção textual continua sem progresso importante de quarta para quinta série, sendo que são itens que diferenciam o Grupo de Estudo e o Grupo Controle, mas não são suficientes para afirmar uma alteração de linguagem intrínseca ao sujeito nesta pesquisa.

Como parece haver progresso espontâneo dos sujeitos de 4ª para 5ª série, pode-se sugerir que as alterações apresentadas pelos sujeitos não são de base orgânica, mas podem representar limitações pedagógicas<sup>29-32</sup>.

## **CONCLUSÃO**

Houve diferença estatisticamente significativa entre grupo controle e de estudo em algumas categorias textuais, sobretudo aceitabilidade e progressão. De um modo geral, ambos os grupos apresentaram desempenhos textuais abaixo do esperado para sua escolaridade, sobretudo na compreensão, fato que parece estar relacionado a práticas de letramento insuficientes tanto na escola como no ambiente familiar.

Vale ressaltar ainda, a necessidade de mais pesquisas dentro da fonoaudiologia utilizando o texto como unidade de análise e de intervenção na terapêutica das dificuldades de linguagem escrita.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- 1 - Lubian ME. Processo de produção textual em uma proposta transdisciplinar na 4ª série do ensino fundamental. [mestrado] Pós-graduação em Letras, estudos Lingüísticos, Universidade de Passo Fundo, 2007.
- 2 - Reimers F. La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación 2003; 31: 17-48.
- 3 - Berberian AP, Mori-de Angelis CC , Massi G. Violência simbólica nas práticas de letramento *In:* Berberian AP, Mori-de Angelis CC, Massi G. Letramento: referenciais em saúde e educação. Plexus editora, São Paulo, 2006.

- 4 - Perrota C, Masini L, Märtz MLW. O trabalho terapêutico fonoaudiológico com a linguagem escrita: considerações sobre a visitação a gêneros discursivos. *Distúrbios da Comunicação* 2004; 16(2): 181-193.
- 5 - Salles JF de, Parente MAMP. Avaliação de leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 2007; 20(2): 220-228.
- 6 - Salles JF de, Parente MAMP. Variabilidade no desempenho em tarefas neuropsicológicas entre crianças de 2ª série com dificuldades de leitura e escrita. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* 2008; 60(1): 32-44.
- 7 - Santos GRB dos. Avaliação de redações nas séries iniciais: frase ou texto como limite? [mestrado] UPF, 2007.
- 8 - Capovilla AGS, Dias NM, Montiel JM. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. *Psico-UFS* 2007; 12(1): 55-64.
- 9 - Salles JF de, Parente MAMP. Heterogeneidade nas estratégias de leitura/escrita em crianças com dificuldade de leitura e escrita. *PSICO, PUCRS* 2006; 37(1):83-90.
- 10 - Munhoz CMA, Massi G, Berberian AP, Giroto CRM, Guarinello AC. Analysis of the speech and language national scientific production on written language. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica* 2007; 19(3): 249-258.
- 11 - Barcellos CAP, Freire RM. Assessoria fonoaudiológica na escola: sob o efeito da escrita e sua aquisição. *Distúrbios da Comunicação* 2005; 17(3): 373-383.
- 12 - Trenche MCB, Balieiro CR. Da escrita á fala: indícios da presença da escrita no discurso da criança surda. *Distúrbios da Comunicação* 2006; 18(1): 95-102.
- 13 - Maia SM, Serapompa MT. Acolhimento e inclusão: da clínica ao acompanhamento escolar de um sujeito com Síndrome de Down. *Distúrbios da Comunicação* 2006; 18(3):313-322.
- 14 - Marcolino J, Catrini M. O jogo entre fala/escrever/ler na clínica de linguagem com afásicos. *Distúrbios da Comunicação* 2006; 18(1): 103-109.
- 15 - Bakhtin M. Os gêneros do discurso. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- 16 - Goulart C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação* 2006; 11(33): 540-452.

- 17 - Corrêa MC. Representações de escrita: esse obscuro objeto do desejo. *Cadernos de Pesquisas Lingüísticas* 2005; 1(1): 47-50.
- 18- Souza LV, Moulin MF, Costa SS. As contribuições do interacionismo sociodiscursivo para o letramento escolar. *Calidoscópico*, 2004; 02(02):61-66.
- 19 – Carvalho MP. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa* 2004; 29(1): 185-193.
- 20 - Carvalho MP. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa* 2004; 34(121): 11-40.
- 21 - Salles J.F de, Parente MAMP. Relação entre o desempenho infantil em linguagem escrita e a percepção do professor. *Cadernos de Pesquisa* 2007; 37(132): 687-709.
- 22- Koch IGV, Travaglia LC. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2003. 94p.
- 23 - Santos MTM dos, Navas ALGP. *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole, 2002.
- 24 - Paula GR, Mota HB, Keske-Soares M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica* 2005; 17(2): 175-184.
- 25 - Moraes AG de. *Ensino de ortografia: como vem sendo feito? Como transformá-lo?* Projeto: revista de educação. Editora Projeto 1999; 1(0).
- 26 – Guimarães AMM. *O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto*. [doutorado]. Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1990.
- 27 - Geraldi J. W. *Portos de Passagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- 28 - Etchepareborda MC, Habib M. Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia. *Rev neurol clin* 2001; 2(1): 5-23.
- 29 - Lozano A, Ramírez M, Ostroskysolís F. Neurobiología de la dislexia del desarrollo: una revisión. *Rev neurol* 2003; 36(11): 1077-1082.
- 30 – Artigas-Pallarés J. Problemas asociados a la dislexia. *Rev neurol* 2004; 34(1): 7-13.
- 31 – Galaburda AM, LoTurco J, Ramus F, Fitch RH, Rosen GD. La dislexia del desarrollo: gen, cerebro y cognición. *Psyche* 2006; 15(2): 3-11.
- 32 – López-Escribano C. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Rev neurol* 2007; 44(3): 173-180.

**ABSTRACT**

**Object:** compare the textual performance of production and the reading comprehension of students in fourth and fifth grade of elementary school, with and without complaints of disabilities in the writing language, relating them with the practices of literacy experienced by these students. **Methods:** 21 were assessed pre-adolescents in 4th and 5th grade of public schools, with complaint of disability in writing language and 21 controls in the same classroom, on the textual production, textual comprehension and practices of literacy. The textual productions were evaluated following the protocol of Lubian. **Results:** there isn't statistical difference between the study groups and control in both grades in the ability textual understanding. Regarding the textual production in the 4th grade the items that showed changes were: situational, acceptability, repetition, progression, and intentionality. Already in the 5th grade, the items changed to acceptability and progress. All subjects had insufficient practice of literacy. **Conclusions:** there was a statistical difference between the control group and the study in some textual categories, particularly acceptability and progress. In general, both groups were lower than expected textual performance for your schooling, a fact that seems to be related to inadequate practices of literacy as much in the school as the family environment.

**KEY-WORDS:** Learning disorders, reading, literacy.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa apontam para a presença de práticas de letramento familiares insuficientes para ancorar a aquisição e o aprendizado da linguagem escrita de modo satisfatório no grupo estudado, sendo que de um modo geral, ambos os grupos apresentaram desempenhos textuais abaixo do esperado para sua escolaridade, sobretudo na compreensão, fato que parece estar relacionado também a práticas de letramento insuficientes na escola.

Entretanto, os dados de letramento familiar não parecem justificar as diferenças encontradas entre os grupos, o que direciona a questão para aspectos pedagógicos e/ou intrínsecos aos sujeitos. Os dados parecem sustentar, quando observados os resultados do artigo 01, no entanto, que há um desempenho pobre em geral para todos os grupos em compreensão e produção textuais. Nesse caso a escola não estaria suprindo o déficit no letramento familiar, provendo as condições de acesso à cultura letrada de modo suficiente para o desenvolvimento do grupo.

Outro aspecto observado no artigo 01 é que os professores não enfocam do mesmo modo os distintos aspectos que se pode avaliar no texto, considerando os estudos da lingüística textual. Em alguns casos, podem até cometer equívocos, atribuindo a seus alunos uma dificuldade/distúrbio que não lhes cabe, como acontece nos exemplos textuais apresentados.

A pesquisa sugere a necessidade de redirecionar o ensino do português para um trabalho de produção textual e não apenas para a execução de redações em sala de aula, de modo a oportunizar aos alunos as possibilidades de desenvolvimento pleno de suas habilidades lingüísticas e engendrar outras representações dos atos de ler e escrever. Representações essas que passem pelo prazer e pela realização pessoal nesses atos.

O campo clínico, por sua vez, deve refletir sobre os aspectos éticos envolvidos no atendimento de sujeitos que não possuem verdadeiros distúrbios, mas dificuldades advindas de uma situação social e educacional precárias, de modo a não reforçar a estigmatização desses sujeitos. Necessita comprometer-se com a ressignificação da leitura e escrita e pode encontrar no trabalho textual, a partir de gêneros discursivos, um caminho para tanto.

As diferenças estatísticas encontradas no desempenho textual, em termos de produção, demonstram que a progressão e a aceitabilidade são dois aspectos que merecem atenção clínica e educacional diferenciada, pois, mesmo focando a ortografia nas correções, a escola

parece apresentar pouco sucesso nesse aspecto. Por outro lado, na clínica, apesar do maior número de recursos para trabalho com a forma, pois há métodos e softwares desenvolvidos para a terapêutica da ortografia, necessita ampliar sua visão de texto, preocupando-se com a progressão e demais aspectos textuais. Na clínica fica o que pode ser o maior resgate junto a sujeitos com queixa de DLE: retomar a motivação por ler e escrever.

Acredita-se que um caminho promissor é tomar o texto como unidade e o gênero como motivador do processo. A tarefa do fonoaudiólogo na clínica não será, possivelmente, abordar uma seqüência didática de gêneros ou mesmo passar por todos os gêneros que o sujeito deve ter acesso em seu nível de escolaridade como prevêem os parâmetros nacionais curriculares. Será, a partir de gênero de escolha do sujeito, proporcionar os meios para desenvolver as habilidades necessária à leitura e a motivação para que esta se torne um hábito diário. Boa parte do domínio da macroestrutura textual, de recursos coesivos e de formas ortográficas freqüentes na língua vão sendo progressivamente dominadas a partir do contato com textos. Esses também proporcionam o acesso à informação para que idéias de produção surjam a partir de temas de interesse. Havendo as idéias e os recursos lingüísticos para colocá-las no papel, as condições de produção textual poderão ser preenchidas, desde haja alguém para quem endereçar o texto.

O clínico de linguagem deverá estar atento a todos esses momentos, pois são fundamentais ao progresso do sujeito em linguagem escrita. A cada texto produzido há que se considerar o histórico de sua produção, e que a correção do mesmo se faz necessária não para se ter um diagnóstico do quanto o sujeito errou ou acertou, mas para se poder delinear estratégias de intervenção com a participação do sujeito. É preciso que tais estratégias façam sentido e se distanciem dos clássicos exercícios que a escola faz e que os sujeitos acham tão enfadonhos.

Por fim, ressalta-se a necessidade de mais pesquisas, dentro da Fonoaudiologia, utilizando o texto como unidade de análise, tanto na avaliação quanto na terapia das dificuldades/distúrbios de linguagem escrita. Práticas de produção textual demandam essencialmente que se tenha algo a dizer para a alguém e que se tenham os meios para fazê-lo. Tanto o professor quanto o fonoaudiólogo possuem um compromisso ético de subsidiar o estudante a melhorar a leitura e a escrita de modo a torná-lo um cidadão que utilize esses processos não só na escola, mas na vida de um modo geral.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIGAS-PALLARÉS, J. Problemas asociados a la dislexia. **Rev neurol.** v. 34, n. 1, p.7-13, 2004

BAKHTIN, M. V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 10. ed. São Paulo: Hucitec Ltda, 2002.

BAKHTIN, M. V. **Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.

BARCELLOS, C. A. P.; FREIRE, R. M. Assessoria fonoaudiológica na escola: sob o efeito da escrita e sua aquisição. **Distúrbios da Comunicação.** v. 17, n. 3, p. 373-383, 2005.

BERBERIAN, A. P. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. *In:* BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO, A. C. **Linguagem escrita. Referenciais para a clínica fonoaudiológica.** São Paulo: Plexus Editora, 2003.

BERBERIAN, A. P., MASSI, G. A. A clínica fonoaudiológica voltada aos chamados distúrbios de leitura e escrita: uma abordagem constitutiva da linguagem. **Rev Soc Bras Fonoaudiol.** v. 10, n. 1, p.43-52, 2005.

BERBERIAN, A. P.; MORI-de ANGELIS, C. C. ; MASSI, G. A. Violência simbólica nas práticas de letramento *In:* BERBERIAN, A. P.; MORI-de ANGELIS, C. C. ; MASSI, G. A. **Letramento: referenciais em saúde e educação.** São Paulo: Plexus editora, 2006.

BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; BORTOLOZZI, K. B. Recurso terapêutico fonoaudiológico voltado à linguagem escrita do surdo: o software “surdo aprendendo em silêncio”. **Distúrbios da Comunicação.** v. 18, n. 2, p. 189-199, 2006.

BARRETO, E. S. S.; PINTO, R. P.; MARTINS, A. M.; DURAN, M. C. G. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**. n.114, p. 49-88, 2001.

BORIN, M. A. **As representações de escrita do professor de português do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. Eficácia do programa de treinamento com a consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbios de aprendizagem. **Temas sobre desenvolvimento**. v. 9, n. 52, p. 4-10, 2000.

CAPELLINI, S. A; CAVALHEIRO, L. G. Avaliação do nível e da velocidade de leitura em escolares com e sem dificuldade na leitura. **Temas sobre Desenvolvimento**. v. 9, n. 51, p. 5-12, 2000.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico-USF**, v. 12, n. 1, p. 55-64, 2007.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**. v. 29, n.1, p.185-193, 2003.

\_\_\_\_\_. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. *In*: GALVES, C. et al. (org.) **O texto: escrita e leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

CORRÊA, M. C. Representações de escrita: esse obscuro objeto do desejo. **Cadernos de Pesquisas Linguísticas**. v. 1, n. 1, p. 47-50, 2005.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DEUSCHLE, V. P., DONICHT, G., PAULA, G. R. Distúrbios de aprendizagem: conceituação, etiologia e tratamento. **Psicopedagogia On Line: educação e saúde mental**. 2006. Disponível em: <[www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=841](http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=841)>. Acesso em: 20 ago. 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. **Gêneros orais e escrita na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ETCHEPAREBORDA, M. C.; HABIB, M. Bases neurobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso en la dislexia. **Neurol. clin.** v.2, n.1, p.5-23, 2001.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: uma introdução**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, M. J. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento Freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 33, p. 55-70, 2003.

GALABURDA, A. M.; LOTURCO, J.; RAMUS, F.; FITCH, R. H.; ROSEN, G. D. La dislexia del desarrollo: gen, cerebro y cognición. **Psykhé**. v. 15, n. 2, p. 3-11, 2006

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, W. J. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001, p.127-131.

GÓMEZ-BETANCUR, L. A.; PINEDA, D. A.; AGUIRRE-ACEVEDO, D. C. Conciencia fonológica em niños com trastorno de la atención sin dificultades em el aprendizaje. **Rev neurol**. v. 40, n. 10, p. 581-586, 2005.

GONÇALVES, A. C. T. **A escrita no contexto escolar: relação entre concepção e desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na produção escrita de sujeitos surdos. **Distúrbios da Comunicação**. v. 17, n. 2, p. 245-254, 2005.

GUIMARÃES, A. M. M. **O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto**. Tese (Doutorado em letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1990.

HECHT, A. S.; GREENFIELD, D. B. Explaining the predictive accuracy of teacher judgments of their students' reading achievement: the role of gender, classroom behavior, and emergent literacy skills in a longitudinal sample of children exposed to poverty. **Reading and writing: an interdisciplinary journal**. v.15, p. 789-809, 2002.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 19ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2003.

LÓPEZ-ESCRIBANO, C. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. **Rev neurol**. v. 44, n. 3, p. 173-180, 2007.

LOZANO, A.; RAMÍREZ, M.; OSTROSKYSOLÍS, F. Neurobiología de la dislexia del desarrollo: una revisión. **Rev neurol**, v. 36, n. 11, p. 1077-1082, 2003.

LUBIAN, M. E. **Processo de produção textual em uma proposta transdisciplinar na 4ª série do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, 2007.

MAIA, S. M.; SERAPOMPA, M. T. Acolhimento e inclusão: da clínica ao acompanhamento escolar de um sujeito com Síndrome de Down. **Distúrbios da Comunicação**. v. 18, n. 3, p. 313-322, 2006.

MARCOLINO, J.; CATRINI, M. O jogo entre fala/escrever/ler na clínica de linguagem com afásicos. **Distúrbios da Comunicação**. v. 18, n.1, p. 103-109, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASSI, G. A. **A outra face da dislexia**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

\_\_\_\_\_. Dislexia ou processo de aquisição da escrita? **Distúrbios da Comunicação**. v. 16, n. 3, p. 355-369, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)** 2007. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2008.

MILHER, L. P.; ÁVILA, C. R. B. Linguistic and narrative analysis in language development disorders. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. v. 18, n. 2, p. 177-188, 2006.

MORAIS, A. G. de. Ensino de ortografia: como vem sendo feito? Como transformá-lo? **Projeto: revista de educação**. Editora Projeto. n. 0, 1999.

MORALES, M. V.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. Consciência fonológica: desempenho de crianças com e sem desvios fonológicos evolutivos. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. v. 14, n. 2, p. 153-164, 2002.

MOTA, H. B.; MELO FILHA, M. G. C.; LASCH, S. S. A consciência fonológica e o desempenho na escrita sob ditado de crianças com desvio fonológico após realização de terapia fonoaudiológica. **Rev. CEFAC**. v. 9, n.4, p. 477-482, 2007.

MUNHOZ, C. M. A.; MASSI, G.; BERBERIAN, A. P.; GIROTO, C. R. M.; GUARINELLO, A. C. Analysis of the speech and language national scientific production on written language. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. v. 19, n. 3, p. 249-258, 2007.

NUÑEZ, V. Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs asistir. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 33, p. 17-35, 2003.

PAULA, G. R.; MOTA, H. B.; KESKE-SOARES, M. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 17, n. 2, p. 175-184, 2005.

PÉREZ-JIMÉNEZ, C. Formación de docentes para la construcción de saberes sociales. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 33, p. 37-54, 2003.

PERROTA, C.; MASINI, L.; MÄRTZ, M. L. W. O trabalho terapêutico fonoaudiológico com a linguagem escrita: considerações sobre a visitação a gêneros discursivos. **Distúrbios da Comunicação**. v. 16, n. 2, p. 181-193, 2004.

PINHEIRO, A. M. V. Dificuldades específicas de leitura: a identificação de déficits cognitivos e a abordagem do processamento de informação. **Psicologia: teoria e pesquisa**. v. 11, n. 2, p. 107-115, 1995.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. **Psicologia: reflexão e crítica**. v. 14, n. 3, p. 537-551, 2001.

REIMERS, F. La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 31, p. 17-48, 2003.

ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. Transtornos da linguagem escrita-dislexia. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SALLES, J. F. de. **Habilidades e Dificuldades de Leitura e Escrita em Crianças de 2ª Série: abordagem neuropsicologia cognitiva**. (Tese) Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade nas estratégias de leitura/escrita em crianças com dificuldade de leitura e escrita. **PSICO, PUCRS**, v.37, n. 1, p. 83-90, 2006.

\_\_\_\_\_. Relação entre o desempenho infantil em linguagem escrita e a percepção do professor. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 132, p. 687-709, 2007.

\_\_\_\_\_. Variabilidade no desempenho em tarefas neuropsicológicas entre crianças de 2ª série com dificuldades de leitura e escrita. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v. 60, n.1, p. 32 - 44, 2008.

SANTOS, M. T. M. dos.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole, 2002.

SANTOS, G. R. B dos. **Avaliação de redações nas séries iniciais: frase ou texto como limite?** Dissertação (Mestrado em Letras) - UPF, 2007.

SILVA, M. E. L. e ; SPINILLO, A. G. Uma análise comparativa da escrita de histórias por alunos de escolas públicas e particulares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 193, n. 79, p. 5-16, 1998.

SOUZA, L. V.; MOULIN, M. F.; COSTA, S. S. As contribuições do interacionismo sociodiscursivo para o letramento escolar. **Calidoscópico**. v. 02, n. 2, p. 61-66, 2004.

TRENCH, M. C. B.; BALIEIRO, C. R. Da escrita à fala: indícios da presença da escrita no discurso da criança surda. **Distúrbios da Comunicação**. v. 18, n.1, p. 95-102, 2006.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores)

Título do estudo: Clínica de Linguagem Escrita: Práticas de Letramento e Gêneros Textuais  
Sub projeto- Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na aquisição da linguagem escrita.

Pesquisador(es) responsável(is): Ana Paula Ramos

Colaboradores: Vanessa Deuschle

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Departamento de Fonoaudiologia

Telefone para contato: 55-3220-9239

Local: Escola

Os pesquisadores garantem o acesso aos dados e informações desta pesquisa a qualquer momento que o (a) voluntário(a) conforme exposto nos itens seguintes.

1- Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, que tem o objetivo principal de investigar as características clínicas quanto à compreensão e produção textual de um grupo de crianças com queixa de dificuldades na aquisição da leitura e escrita, sobretudo em relação às práticas de letramento no contexto familiar e à função social da escrita para a criança/adolescente e sua família. Outro objetivo é comparar o desempenho textual das crianças com dificuldades na leitura e escrita com aquelas que não possuem dificuldades na visão do professor. Para tanto, necessitamos entrevista o professor saber sua visão das dificuldades de linguagem escrita e também sobre como trabalha a mesma em sala de aula.

2- A coleta de dados inclui entrevistas e encontros de avaliação da leitura e escrita das crianças/adolescentes, entrevistas com os pais e professores. Os dados coletados serão analisados e relatados cientificamente, sem que haja a identificação dos voluntários.

3 – A pesquisa não possui riscos nem desconfortos.

4 – Benefícios para o participante estão na possibilidade fornecer dados para se atingir melhores resultados na terapia de crianças com dificuldades na leitura e escrita, a partir da investigação de possíveis diferenças entre os sujeitos que possuem e os que não possuem dificuldades. Será dado um retorno sobre a avaliação realizada aos pais e professores de todas as crianças que apresentarem ou não dificuldades, bem como dos resultados da pesquisa.

5 – É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade da terapia de seu(sua) filho(a) com dificuldade. Os sujeitos que não possuem distúrbio também podem retirar seu consentimento a qualquer momento.

6 – As informações obtidas serão analisadas em conjunto, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante.

7 – Os voluntários receberão informações atualizadas sobre os resultados parciais das pesquisas e receberão um retorno de todos os resultados ao final da pesquisa.

8 - Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

9 – Não há possibilidades de dano pessoal, mas se o voluntário se sentir constrangido ou prejudicado pode solicitar seu desligamento da pesquisa.

10 – Mantenho, como pesquisadora, o compromisso de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: Clínica de Linguagem Escrita: Práticas de Letramento e Gêneros Textuais- Sub projeto- Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na aquisição da linguagem escrita.

Eu discuti com o Dr. Ana Paula Ramos sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2008.

-----  
Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal

\_\_\_\_\_  
N. identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

-----  
Assinatura do responsável pelo estudo

\_\_\_\_\_  
Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM  
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 –  
Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: [comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br)

## APÊNDICE II - Roteiro de Entrevista para Professores

**Nome:**

**Data:**

**Formação:**

**Curso de Graduação:**

**Nome da Faculdade:**

**Ano:**

**Especialização**

**Ano:**

**IES:**

**Mestrado**

**Ano:**

**IES:**

**Tempo de prática profissional:**

**Série(s) em que leciona:**

1) Você trabalha o texto em sala de aula? Com que frequência?

Sim

Diariamente

Não

Semanalmente

Outro.....

2) Marque o(s) elemento(s) abaixo que leva em conta para que um texto seja considerado bom?

Poucos erros ortográficos

Coesão entre parágrafos

Progressão dos fatos

Criatividade

3) Como você corrige os aspectos que acha que não estão bons no texto?

Marca os erros com caneta

Discute em sala de aula

Faz o aluno realizar a re-escrita do texto

Estimula o aluno a consultar o dicionário

4) Você estimula a leitura em sala de aula? Como? Exemplifique?

5) Quais são os critérios usados por você para afirmar que uma criança apresenta distúrbio de leitura e escrita?

6) Que tipos de atividades você faz com textos? Dê exemplos.

### APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais)

Título do estudo: Clínica de Linguagem Escrita: Práticas de Letramento e Gêneros Textuais  
Sub projeto - Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na aquisição da linguagem escrita.

Pesquisador(es) responsável(is): Ana Paula Ramos

Colaboradores: Vanessa Deuschle

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Departamento de Fonoaudiologia

Telefone para contato: 55-3220-9239

Local da coleta de dados: Serviço de Atendimento Fonoaudiológico – UFSM

( ) grupo controle ( ) grupo de pesquisa

Os pesquisadores garantem o acesso aos dados e informações desta pesquisa a qualquer momento que o (a) voluntário(a) conforme exposto nos itens seguintes.

1- Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, que tem o objetivo principal de investigar as características clínicas quanto à compreensão e produção textual de um grupo de crianças com queixa de dificuldades na aquisição da leitura e escrita, sobretudo em relação às práticas de letramento no contexto familiar e à função social da escrita para a criança/adolescente e sua família. Outro objetivo é comparar o desempenho textual das crianças com dificuldades na leitura e escrita com aquelas que não possuem dificuldades na visão do professor.

2- A coleta de dados inclui entrevistas e encontros de avaliação da leitura e escrita das crianças/adolescentes. Os dados coletados serão analisados e relatados cientificamente, sem que haja a identificação dos voluntários.

3 – A pesquisa não possui riscos nem desconfortos.

4 – Benefícios para o participante estão na possibilidade de se atingir melhores resultados na terapia de crianças com dificuldades na leitura e escrita, a partir da investigação de possíveis diferenças entre os sujeitos que possuem e os que não possuem dificuldades. Será dado um retorno sobre a avaliação realizada aos pais e professores de todas as crianças que apresentarem ou não distúrbios.

5 – A intervenção planejada não possui procedimentos alternativos, pois não seria diferente caso não estivéssemos relatando em pesquisa. As crianças com dificuldades receberão a mesma terapia, diante da possibilidade de você não autorizar a pesquisa.

6 – É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade da terapia de seu(sua) filho(a) com dificuldades. Os sujeitos que não possuem dificuldades também podem retirar seu consentimento a qualquer momento.

7 – As informações obtidas serão analisadas em conjunto, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante.

8 – Os voluntários receberão informações atualizadas sobre os resultados parciais das pesquisas e receberão um retorno de todos os resultados ao final da pesquisa.

9 - Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

10 – Não há possibilidades de dano pessoal, mas se o voluntário se sentir constrangido ou prejudicado pode solicitar seu desligamento da pesquisa.

11 – Mantenho, como pesquisadora, o compromisso de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: Clínica de Linguagem Escrita: Práticas de Letramento e Gêneros Textuais- Sub projeto - Análise comparativa do desempenho textual de estudantes de quarta e quinta séries do ensino fundamental com e sem queixa de dificuldades na aquisição da linguagem escrita.

Eu discuti com o Dr. Ana Paula Ramos sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2008.

-----  
Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal

\_\_\_\_\_  
N. identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

-----  
Assinatura do responsável pelo estudo

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: [comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br)

**APÊNDICE IV - Roteiro de Entrevista para Pais****Nome da mãe:****Idade:****Profissão:****Escolaridade:****Nome do pai:****Idade:****Profissão:****Escolaridade:****Nome do (a) filho (a):****Data:**

1) Vocês têm a oportunidade de ler?

( ) Sim

( ) Não

2) Que tipo de material?

( ) Livros

( ) Revistas

( ) Jornais

( ) Outro.....

3) Com que frequência?

( ) Diariamente

( ) Semanalmente

( ) Quinzenalmente

( ) Outro.....

4) Para que serve a leitura e a escrita? Qual sua importância na vida pessoal?

5) Tem tido tempo de participar nas tarefas escolares de seu filho? De que forma?

- Sim
- Não
- Explicando
- Dando a resposta
- Indo a reuniões
- Comprando livros para ele ou incentivando a retirada de livros na biblioteca da escola.
- Outras.....

6) Qual a atitude de vocês frente ao erro do seu filho?

- Corrigem
- Ensinam
- Colocam de castigo
- Dão a resposta correta
- Outros.....

7) Como você classificaria o trabalho que a escola faz?

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Insuficiente

Obs:.....

8) O que você acha que está dificultando a aprendizagem do seu filho?

- Metodologia da escola
- Metodologia da professora
- A influência dos colegas
- Falta de interesse de seu filho
- Outras.....

9) O que você acha que seu filho deveria saber de língua portuguesa na série em que está?

**OBS. Para grupo controle muda-se questão 8 para O que você acha que está facilitando a aprendizagem do seu filho?**



**APÊNDICE V** - Texto Água, fonte de vida**Água, fonte de vida.****O Brasil tem muita água e precisa cuidar bem dela.**

O Brasil detém 8% de toda água disponível para uso humano no mundo. A maior parte dessa água, cerca de 80%, está na região Amazônica, onde vive apenas 5% da população brasileira. O Brasil detém 77% das águas de superfície da América do Sul e é um dos que mais sofrem com o desequilíbrio entre a oferta e a demanda, o desperdício, a poluição ambiental e a violação das áreas de preservação dos cursos de água.

No Brasil, 40% da água é desperdiçada. Um índice considerado muito alto. Por exemplo: de 100 litros usados, 40 poderiam ter sido poupados. Apenas 16% dos esgotos sanitários são tratados no país. O restante é jogado in natura nos rios. 45% da população brasileira ainda não tem acesso aos serviços de água tratada, e 96 milhões de pessoas vivem sem esgotamento sanitário.

72% dos leitos hospitalares são ocupados por pacientes vítimas de doenças transmitidas através da água, como disenteria, hepatite, cólera e esquistossomose.

**Questionário sobre o texto “Água, fonte de vida”, elaborado por Fga. Vanessa Deuschle e Dra. Ana Paula Ramos para 4ª série (2008).**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Série:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

- 1) Cerca de 80% da água disponível encontra-se em qual região:
  - a) Região do Paraná;
  - b) Região do Rio de Janeiro;
  - c) Região do Pantanal;
  - d) Região Amazônica

- 2) Quantos por cento da água é desperdiçada no país?
  - a) 8%

- b) 40%
- c) 80%
- d) 77%

3) Quais fatores afetam o equilíbrio entre a oferta e a demanda de água no país?

4) O que significa a expressão “o restante é jogado in natura nos rios?”

5) Na sua opinião, por que o desperdício e a poluição da água são um problema?

## APÊNDICE VI - Texto Negrinho do Pastoreio

### Negrinho do Pastoreio

Negrinho era escravo de um fazendeiro muito rico e avarento. Quando ainda era criança, seus pais tinham sido vendidos e levados para muito longe. Desse modo, ele cresceu sozinho, sem o carinho de ninguém neste mundo.

A sua vida era trabalhar todos os dias no pastoreio, sofrendo calado os maus-tratos de seu dono.

Um dia, fugiu um cavalo baio de estimação que estava sob seus cuidados. O menino procurou o animal e não o encontrou. Caiu a noite.

O menino acendeu uma vela e continuou a procurá-lo, mas não o encontrou. Desesperado, pediu à Nossa Senhora que o ajudasse. Então, Nossa Senhora transformou os pingos que caíam da vela em um rastro de luz, que cresceu e iluminou o campo, o que fez com que ele encontrasse o cavalo perdido.

Mas, de manhã, quando ele voltava, o filho do estancieiro, um menino muito mau, espantou o cavalo, que tornou a fugir.

O estancieiro, enfurecido com o prejuízo, mandou açoitar o Negrinho até à morte. Depois de morto, seu corpo foi atirado à boca de um formigueiro.

Na manhã seguinte, o estancieiro foi até o formigueiro e viu, espantado, o Negrinho de pé à beira da cova. O menino deu um pulo, montou no cavalo baio e saiu a galope. Espalhou-se, então, a história do milagre. E às vezes quem andasse à noite nos campos via o Negrinho passar a galope no seu cavalo baio.

É por causa dessa lenda que as pessoas que perderam algum objeto pedem ajuda ao Negrinho do Pastoreio.

**Questionário sobre o texto “Negrinho do Pastoreio”, elaborado por Fga. Vanessa Deuschle e Dra. Ana Paula Ramos para 5ª série (2008).**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Série:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_\_\_

**OBS: em algumas questões mais de uma resposta pode estar correta.**

**1) Quais motivos o Negrinho do Pastoreio tinha para ser triste?**

- a) Porque seus pais tinham sido vendidos e levados para muito longe;
- b) Porque ele estava doente;
- c) Porque ele cresceu sozinho sem o carinho de ninguém;
- d) Porque ele perdeu seu brinquedo favorito;

**2) O que o Negrinho fez quando fugiu o cavalo baio?**

- a) Chamou alguém para ajudá-lo a procurar o cavalo;
- b) Pediu a Nossa Senhora que o ajudasse;
- c) Chamou a polícia;
- d) Chorou muito até dormir;

**3) O que a Nossa Senhora fez para que o menino encontra-se o cavalo baio?**

- a) Enviou um anjo para ajudar o Negrinho;
- b) Conversou com o Negrinho e disse onde o cavalo estava;
- c) Transformou pingos da vela em rastro de luz para iluminar o campo;
- d) Fez surgir lua cheia no céu para iluminar o campo;

**4) O que aconteceu na manhã seguinte à morte do Negrinho?**

**5) De acordo com o texto, o que as pessoas fazem quando perdem alguma coisa?**

**6) Você acha que o texto é a favor ou contra a escravidão? Justifique sua opinião.**

**APÊNDICE VII - Roteiro de Entrevista para Crianças/Adolescentes (ambos os grupos)****Nome:****Escolaridade:****Idade:****Data:**

1) Para que serve a escrita?

2) Você quer aprender a ler e a escrever bem? Por quê? Você acha importante?

( ) Sim

( ) Não

3) Onde existem coisas escritas?

( ) Livros

( ) Revistas

( ) Jornais

( ) Internet

( ) Placas

( ) Rótulos

( ) Cartas

( ) Outro.....

4) Você lê durante a semana?

( ) Sim

( ) Não

5) Onde?

( ) Na escola

( ) Em casa

Que tipo de material? .....

**6) Quais atividades você mais gosta na escola?**

Ler

Escrever

Recreio

Educação Física

Outro.....

Não gosta de nada

**7) Você faz os deveres sozinho (a)? Você pede ajuda? Para quem?**

## **ANEXOS**

## ANEXO I - Níveis de Textualidade Propostos por Lubian (2007)

<b>Níveis de Textualidade a partir de Charrolles, Koch- elaborado por Lubian (2007)</b>	
<b>I - Intencionalidade</b>	1.1 – O texto é neutro não demonstrando nenhuma intencionalidade.
	1.2 – O texto demonstra intencionalidade inicial.
	1.3 – O texto é claro em sua intencionalidade.
<b>II- Situacionalidade</b>	2.1 – O texto não é relevante ao contexto de sua produção.
	2.2 - O texto apresenta uma relevância parcial.
	2.3 – O texto é relevante ao contexto de produção.
<b>III - Aceitabilidade</b>	3.1 - O texto não reflete a preocupação do autor em ser claro para os leitores.
	3.2 – O texto traz uma preocupação parcial do autor em ser claro para os leitores.
	3.3 O texto reflete a preocupação do autor em ser claro para os leitores.
<b>IV – Não-contradição</b>	4.1 - O texto apresenta muitas contradições.
	4.2 – O texto apresenta contradições esporádicas.
	4.3 – O texto não apresenta contradições.
<b>V – Repetição</b>	5.1 – O texto não apresenta repetições bem coordenadas (o autor não faz bom uso de elementos coesivos.).
	5.2 - O texto apresenta parcialmente o uso de elementos coesivos.
	5.3 – O texto apresenta mecanismos coesivos sempre que necessário.
<b>VI – Progressão</b>	6.1 – O texto não apresenta progressão, sendo repetitivo ao extremo.
	6.2 – O texto apresenta progressão parcial, apresentando algumas repetições desnecessárias.
	6.3 – O texto apresenta progressão total, com significados novos e sem repetições desnecessárias.
<b>VII – Continuidade ou relação.</b>	7.1 – Há um esboço de eventos ou fatos sem que seja definido o principal ou uma ligação entre eles.
	7.2 – Há vários eventos com alguma relação entre si, sem definição do principal condutor.
	7.3 – Há uma relação clara entre os eventos, um fio condutor e evento principal.



## **ANEXO II – Normas para Publicação – Revista Educação & Realidade**

Orientações a colaboradores:

1. Educação & Realidade aceita para publicação artigos relacionados com educação, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas ou debates polêmicos e atualizados na área. Os textos, em português ou espanhol, devem ser inéditos, de autores/as brasileiros/as ou estrangeiros. Relatos de pesquisa devem ser transformados em textos para publicação em revista científica, conforme padrão de Educação & Realidade.

2. A seleção dos artigos para publicação toma como referência sua contribuição à educação, dentro da linha editorial da revista; também a originalidade do tema ou do tratamento dado ao assunto, a consistência e o rigor da abordagem teórica, bem como a qualidade do texto.

3. Os originais devem ser encaminhados pelo email [educreal@ufrgs.br](mailto:educreal@ufrgs.br). Pede-se que os textos sejam justificados, digitados em espaço 1,5, em fonte Times New Roman, corpo 12 e citações com mais de três linhas em corpo 10 e endentadas.

4. Solicita-se que o nome dos autores não apareça no corpo do artigo. Pede-se também a eliminação de trechos que prejudiquem a garantia de anonimato na avaliação.

5. O texto deverá vir acompanhado de folha de rosto, em página isolada, contendo as seguintes informações: título do artigo, nome completo do/a autor/a ou autores, endereço postal, telefone e e-mail para contato com os leitores, com uma breve descrição do currículo e filiação institucional (máximo 3 linhas).

6. O arquivo deve vir com todos os dados, inclusive resumo, abstract e a identificação dos autores, feita na folha de rosto. Os textos devem ser salvos no formato Word ou compatível, sem endentações e com enter apenas no fim dos parágrafos e após títulos, subtítulos, etc. Devem, contudo, manter em itálico os destaques que se fizerem necessários. As citações com mais de três linhas devem vir sempre em novo parágrafo, em corpo 10 e não estar entre aspas.

7. Os artigos deverão ter aproximadamente de 15 a 25 laudas, em papel A4, espaço 1,5, incluindo as referências bibliográficas, notas e tabelas. Devem vir acompanhados de resumo e abstract (de no máximo 10 linhas) e palavras-chave (máximo de 5) em português e em inglês. Os títulos devem ter no máximo 10 palavras, e também devem ser traduzidos para o inglês.

8. Alguns itens a serem observados na digitação dos textos: aspas duplas para citações no corpo de texto; itálico para palavras com emprego não convencional e para palavras estrangeiras, neologismos e títulos de obras e publicações.

9. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano, p. x). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano, p. xx).

10. As referências bibliográficas deverão conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo às normas da ABNT disponíveis no site <http://www.ufrgs.br/faced/setores/biblioteca> – Item “Acesso Rápido” / “Referências”. Quando for o caso, sempre indicar o nome do tradutor após o título do livro ou artigo. Abaixo alguns exemplos de como proceder:

Livros:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do livro: subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

Capítulos de livros:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do livro. Local de publicação: Editora, ano de publicação, páginas inicial e final.

Periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do artigo: subtítulo. Título do Periódico, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

Teses e dissertações:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título. Local: Programa de Pós-Graduação/Universidade, ano de publicação. Dissertação (Mestrado em Educação) ou Tese (Doutorado em Educação).

Documento eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem abreviaturas. Título. Edição. Local: ano. Nº de pág. ou vol. (série) (se houver) Disponível em: <<http://www...>> Acesso em: dia mês (abreviado) ano.

11. Solicitamos que as normas acima sejam cuidadosamente seguidas, caso contrário os textos enviados não serão considerados para avaliação.

O processo de avaliação dos artigos enviados à Educação & Realidade obedece ao seguinte fluxo:

a) Análise quanto à forma: nessa fase, os artigos são submetidos à leitura de ao menos dois dos editores e são avaliados quanto a sua adequação aos critérios gerais da Revista Educação & Realidade e à linha editorial. Assim, são devolvidos aos autores os artigos que: 1) configuram-se como relatos de experiência; 2) configuram-se unicamente como revisão bibliográfica; 3) configuram-se notadamente como simples recorte de uma dissertação ou tese, sem a devida adaptação; 4) apresentam-se sob a forma de projeto ou relatório de pesquisa; 5) não centram sua problemática, nem de forma indireta, no campo da Educação; 6) possuem excessivos erros de redação bem como de estruturação do texto, a ponto de dificultar a compreensão das partes ou mesmo do todo; 7) são meramente descritivos e não apresentam uma análise da problemática abordada; 8) não possuem a forma de artigo científico usualmente praticada nos periódicos de Educação; 9) não cumprem as normas da Revista Educação & Realidade para submissão dos artigos (formatação, citações, referências...). Tais trabalhos serão devolvidos aos autores com a sugestão de que sejam reformulados, para efeito de nova submissão e avaliação pela Revista Educação & Realidade, noutra oportunidade. Os trabalhos que não se enquadram em nenhuma das características acima serão considerados aptos para a fase seguinte.

b) Análise por pares quanto ao mérito: nessa segunda fase, a Editoria da Revista Educação & Realidade encaminha o artigo sem a identificação do autor a, no mínimo, dois pareceristas da área temática específica do trabalho (membros do conselho editorial ou convidados ad hoc), de dois Estados diferentes ou do exterior. Para a seleção dos pareceristas e das áreas temáticas são consideradas as classificações da tabela de áreas do CNPq e o conjunto de informações acessíveis na plataforma LATTES. Os pareceristas podem aceitar plenamente o artigo, aceitar solicitando reformulações ou recusar o artigo. Qualquer uma das hipóteses é justificada por um parecer descritivo. Quando os dois pareceristas recusam o trabalho, o artigo é devolvido ao autor.

Quando os dois pareceristas aceitam o trabalho, ele passa à fase seguinte. Por fim, quando um ou os dois pareceristas solicitam reformulações, o trabalho é devolvido ao autor, solicitando que o mesmo considere os pareceres e reformule o artigo no prazo de trinta dias. Quando o autor reenvia o texto reformulado, segundo as sugestões dos pareceristas, ele é reavaliado e passa à fase final.

c) Revisão e adequação do trabalho às normas da Revista Educação & Realidade: uma vez aceito para publicação, o trabalho é submetido a uma revisão de linguagem e a uma normalização. O trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções e adequações, para que seja finalmente encaminhado pela Editoria para a publicação.

### **ANEXO III – Normas para Publicação – Revista CEFAC**

#### Escopo e Política

A REVISTA CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia – (Rev. CEFAC.), ISSN 1516-1846, indexada nas bases de dados LILACS e SciELO, é publicada trimestralmente com o objetivo de registrar a produção científica sobre temas relevantes para a Fonoaudiologia e áreas afins. São aceitos para apreciação apenas trabalhos originais, em Português, Inglês ou Espanhol; que não tenham sido anteriormente publicados, nem que estejam em processo de análise por outra revista. Podem ser encaminhados: artigos originais de pesquisa, artigos de revisão, artigos especiais, relatos de casos clínicos, textos de opinião e cartas ao editor. Na seleção dos artigos para publicação, avaliam-se a originalidade, a relevância do tema e a qualidade da metodologia científica utilizada, além da adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Os trabalhos que não respeitarem os requisitos técnicos e não estiverem de acordo com as normas para publicação não serão aceitos para análise e os autores serão devidamente informados, podendo ser novamente encaminhados para apreciação após as devidas reformulações. Todos os trabalhos, após avaliação técnica inicial e aprovação pelo Corpo Editorial, serão encaminhados para análise e avaliação de, no mínimo, dois pareceristas (peer review) de reconhecida competência no assunto abordado cujo anonimato é garantido durante o processo de julgamento. Os comentários serão compilados e encaminhados aos autores para que sejam realizadas as modificações sugeridas ou justificadas em caso de sua conservação. Após as correções sugeridas pelos revisores, a forma definitiva do trabalho e a carta resposta comentando ponto a ponto as observações dos avaliadores, deverão ser encaminhadas por e-mail, em arquivo Word, anexado, para o endereço [revistacefac@cefac.br](mailto:revistacefac@cefac.br). Somente após aprovação final dos revisores e editores, os autores serão informados do aceite e os trabalhos passarão à seqüência de entrada para publicação. Os artigos não selecionados receberão notificação a respeito com os motivos da recusa e, não serão devolvidos. É reservado ao departamento editorial da Revista CEFAC, o direito de modificação do texto, caso necessário e sem prejuízo de conteúdo, visando uniformizar termos técnicos e apresentação do manuscrito. Somente a Revista CEFAC poderá autorizar a reprodução em outro periódico dos artigos nela contidos. Nestes casos, os autores deverão pedir autorização por escrito à Revista CEFAC. Envio do Manuscrito para submissão.

Os documentos deverão ser enviados à REVISTA CEFAC – ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA EM FONOAUDIOLOGIA, de forma eletrônica: <http://www.revistacefac.com.br>; contato:

revistacefac@cefac.br, em arquivo Word anexado. As confirmações de recebimento, contatos e quaisquer outras correspondências deverão ser encaminhados à Revista por e-mail. Tipos de trabalhos:

**Artigos originais de pesquisa:** são trabalhos destinados à divulgação de resultados inéditos de pesquisa científica, de natureza quantitativa ou qualitativa; constituindo trabalhos completos que contêm toda a informação relevante para o leitor que deseja repetir o trabalho do autor e avaliar seus resultados e conclusões. Sua estrutura formal deve apresentar os tópicos: Introdução, Métodos, Resultados, Discussão e Conclusão. O uso de subtítulos é recomendado particularmente na discussão do artigo. Implicações clínicas e limitações do estudo devem ser apontadas. Sugere-se, quando apropriado, o detalhamento do tópico “Métodos”, informando o desenho do estudo, local onde foi realizado, participantes, desfechos clínicos de interesse, intervenção e aprovação do Comitê de Ética e o número do processo. O resumo deve ser estruturado com 250 palavras no máximo e conter os tópicos: Objetivo (Purpose), Métodos (Methods), Resultados (Results) e Conclusão (Conclusion). O manuscrito deve ter até 15 páginas, digitadas em espaço simples (conta-se da introdução até antes das referências), máximo de 10 tabelas (ou figuras) e de 40 referências constituídas de, ao menos, 70% de artigos publicados em periódicos da literatura nacional e internacional e, desses 70% dos últimos 5 anos.

**Artigos de revisão de literatura:** São revisões sistemáticas da literatura, constituindo revisões críticas e comentadas sobre assunto de interesse científico da área da Fonoaudiologia e afins, desde que tragam novos esclarecimentos sobre o tema, apontem falhas do conhecimento acerca do assunto e despertem novas discussões ou indiquem caminhos a serem pesquisados, preferencialmente a convite dos editores. Sua estrutura formal deve apresentar os tópicos: Introdução que justifique o tema de revisão incluindo o objetivo; Métodos quanto à estratégia de busca utilizada (base de dados, referências de outros artigos, etc), e detalhamento sobre critério de seleção da literatura pesquisada (ex: últimos 3 anos, apenas artigos de relatos de casos sobre o tema, etc.); Revisão da Literatura comentada com discussão e Conclusão. O resumo deve ser estruturado com 250 palavras no máximo e conter os tópicos: Tema (Background), Objetivo (Purpose) e Conclusão (Conclusion). O manuscrito deve ter até 15 páginas digitadas em espaço simples (conta-se da introdução até antes das referências), máximo de 10 tabelas (ou figuras) e de 60 referências constituídas de, ao menos, 70% de artigos publicados em periódicos da literatura nacional e internacional e, desses 70% dos últimos 10 anos.

**Artigos Especiais:** são artigos escolhidos a critério dos editores, que seguem o formato de revisões, mas que serão publicados preferencialmente em inglês. Situações especiais quanto ao formato deverão ser tratadas com o corpo editorial da revista.

Relatos de casos clínicos: relata casos raros ou não comuns, particularmente interessantes ou que tragam novos conhecimentos e técnicas de tratamento ou reflexões. Devem ser originais e inéditos. Sua estrutura formal deve apresentar os tópicos: Introdução, sucinta e apoiada em literatura que justifique a apresentação do caso clínico; Apresentação do Caso, descrição da história e dos procedimentos realizados; Resultados, mostrando claramente a evolução obtida; Discussão fundamentada e Conclusão, pertinente ao relato. O resumo deve ser estruturado com 250 palavras, no máximo, e conter os tópicos: Tema (Background), Procedimentos (Procedures), Resultados (Results), e Conclusão (Conclusion). O manuscrito deve ter até 15 páginas, digitadas em espaço simples (conta-se da introdução até antes das referências), máximo de 10 tabelas (ou figuras) e de 30 referências constituídas de, ao menos, 70% de artigos publicados em periódicos da literatura nacional e internacional e, desses, 70% dos últimos 5 anos. Textos de opinião: incluem debates ou comentários apoiados em literatura ou em trabalhos apresentados em eventos científicos nacionais ou internacionais, que apontem para novas tendências ou controvérsias de temas de interesse. O manuscrito deve ter até 5 páginas, digitadas em espaço simples (conta-se da introdução até antes das referências), máximo de 10 tabelas (ou fguras), e de 10 referências bibliográficas. Cartas ao editor: referem-se às mensagens que tragam comentários ou discussões de trabalhos publicados recentemente na revista (nos últimos dois anos); sugestões ou críticas que apontem campos de interesse científico, além de relatos e informativos acerca de pesquisas originais em andamento. As cartas devem ter até 3 páginas, digitadas em espaço simples (conta-se da introdução até antes das referências), máximo de 3 tabelas (ou figuras), e de 6 referências bibliográficas.

#### Forma e Preparação de Manuscritos:

As normas da revista são baseadas no formato proposto pelo International Committee of Medical Journal Editors e publicado no artigo: Uniform requirements for manuscripts submitted to biomedical journals, versão de fevereiro de 2006 disponível em: <http://www.icmje.org/>. A Revista CEFAC apóia as políticas para registro de ensaios clínicos da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE), reconhecendo a importância dessas iniciativas para o registro e a divulgação internacional de informação sobre estudos clínicos, em acesso aberto. Um ensaio clínico é qualquer estudo que atribua seres humanos prospectivamente a grupos de intervenção ou de comparação para avaliar a relação de causa e efeito entre uma intervenção médica e um desfecho de saúde. Os ensaios clínicos devem ser registrados em um dos seguintes registros:

Australian Clinical Trials Registry <http://actr.org.au>

Clinical Trials <http://www.clinicaltrials.gov/>

ISRCTN Register <http://isrctn.org>

Nederlands Trial Register <http://www.umin.ac.jp/ctr>

Os autores são estimulados a consultar as diretrizes relevantes a seu desenho de pesquisa específico. Para obter relatórios de estudos controlados randomizados, os autores podem consultar as recomendações CONSORT (<http://www.consort-statement.org/>). Requisitos técnicos:

a) Arquivos em Word, formato de página A4 (212 X 297 mm), digitado em espaço simples, fonte Arial, tamanho 12, margens superior, inferior, direita e esquerda de 2,5 cm, com páginas numeradas em algarismos arábicos, na seqüência: página de título, resumo, descritores, abstract, keywords, texto, agradecimentos, referências, tabelas ou figuras e legendas.

b) permissão para reprodução do material fotográfico do paciente ou retirado de outro autor, quando houver; anexando cópia do “Consentimento Livre e Esclarecido”, constando a aprovação para utilização das imagens em periódicos científicos.

c) aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), quando referente a pesquisas com seres humanos. É obrigatória a apresentação do número do protocolo de aprovação da Comissão de Ética da instituição onde a pesquisa foi realizada, assim como a informação quanto à assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, por todos os sujeitos envolvidos ou seus responsáveis (Resolução MS/CNS/CNEP nº 196/96 de 10 de outubro de 1996).

d) carta assinada por todos os autores no Termo de Responsabilidade em que se afirme o ineditismo do trabalho assim como a responsabilidade pelo conteúdo enviado, garantindo que o artigo nunca foi publicado ou enviado a outra revista, reservando o direito de exclusividade à Revista CEFAC e autorizando a adequação do texto ao formato da revista, preservando seu conteúdo. A falta de assinatura será interpretada como desinteresse ou desaprovação à publicação, determinando a exclusão editorial do nome da pessoa da relação dos autores. Todas as pessoas designadas como autores devem ter participado suficientemente no trabalho para assumir responsabilidade pública pelo seu conteúdo. O crédito de autoria deve ser baseado somente em: 1) contribuições substanciais para a concepção e delineamento, coleta de dados ou análise e interpretação dos dados; 2) redação ou revisão crítica do artigo em relação a conteúdo intelectualmente importante; 3) aprovação final da versão a ser publicada. Os editores podem solicitar justificativas quando o total de



autores exceder a oito. Não será permitida a inclusão de um novo autor após o recebimento da primeira revisão feita pelos pareceristas.

#### Termo De Responsabilidade – Modelo

Nós, (Nome(s) do(s) autor(es) com, RG e CPF), nos responsabilizamos pelo conteúdo e autenticidade do trabalho intitulado \_\_\_\_\_ e declaramos que o referido artigo nunca foi publicado ou enviado a outra revista, tendo a Revista CEFAC direito de exclusividade sobre a comercialização, edição e publicação seja impresso ou online na Internet. Autorizamos os editores a realizarem adequação de forma, preservando o conteúdo.

Data, Assinatura de todos os Autores.

#### Preparo Do Manuscrito

1. Página de Identificação: deve conter: a) título do manuscrito em Português (ou Espanhol) e Inglês, que deverá ser conciso, porém informativo; b) título resumido com até 40 caracteres, incluindo os espaços, em Português, Inglês ou em Espanhol; c) nome completo dos autores numerados, assim como profissão, cargo, afiliação acadêmica ou institucional e maior titulação acadêmica, sigla da instituição, cidade, estado e país; d) nome, endereço completo, fax e e-mail do autor responsável e a quem deve ser encaminhada a correspondência; e) indicar a área: Linguagem, Motricidade Orofacial, Voz, Audiologia, Saúde Coletiva ou Temas de Áreas correlatas, a que se aplica o trabalho; f) identificar o tipo de manuscrito: artigo original de pesquisa, artigo de revisão de literatura, artigos especiais, relatos de casos clínicos, textos de opinião ou cartas ao editor; g) citar fontes de auxílio à pesquisa ou indicação de financiamentos relacionados ao trabalho assim como conflito de interesse (caso não haja colocar inexistentes).

Em síntese:

Título do manuscrito: em português, espanhol e em inglês.

Título resumido: até 40 caracteres em português, espanhol ou em inglês.

Autor Principal (1), Primeiro Co-Autor (2)...

(1) profissão, cargo, afiliação acadêmica ou institucional, sigla da Instituição, Cidade, Estado, País; maior titulação acadêmica.

(2) profissão, cargo, afiliação acadêmica ou institucional, sigla da Instituição, Cidade, Estado, País; maior titulação acadêmica.

Nome, endereço, telefone, fax e e-mail do autor responsável.

Área:

Tipo de manuscrito:

Fonte de auxílio:

#### Conflito de Interesse:

2. resumo e descritores: a segunda página deve conter o resumo, em português (ou espanhol) e inglês, com no máximo 250 palavras. Deverá ser estruturado conforme o tipo de trabalho, descrito acima, em português e em inglês. O resumo tem por objetivo fornecer uma visão clara das principais partes do trabalho, ressaltando os dados mais significativos, aspectos novos do conteúdo e conclusões do trabalho. Não devem ser utilizados símbolos, fórmulas, equações e abreviaturas. Abaixo do resumo/abstract, especificar os descritores/keywords que definam o assunto do trabalho: no mínimo três e no máximo seis. Os descritores deverão ser baseados no DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) publicado pela Bireme, que é uma tradução do MeSH (Medical Subject Headings) da National Library of Medicine e disponível no endereço eletrônico: [www.bireme.br](http://www.bireme.br), seguir para: terminologia em saúde – consulta ao DeCS; ou diretamente no endereço: <http://decs.bvs.br>. Deverão ser utilizados sempre os descritores exatos. No caso de Ensaio Clínico, abaixo do Resumo, indicar o número de registro na base de Ensaio Clínico ([http:// clinicaltrials.gov](http://clinicaltrials.gov)).

3. texto: deverá obedecer à estrutura exigida para cada tipo de trabalho. Abreviaturas devem ser evitadas. Quando necessária a utilização de siglas, as mesmas devem ser precedidas pelo referido termo na íntegra em sua primeira aparição no texto. Os trabalhos devem estar referenciados no texto, em ordem de entrada seqüencial numérica, com algarismos arábicos, sobrescritos, evitando indicar o nome dos autores. A Introdução deve conter dados que introduzam o leitor ao tema, de maneira clara e concisa, sendo que os objetivos devem estar claramente expostos no último parágrafo da Introdução. Por exemplo: O(s) objetivo(s) desta pesquisa foi (foram)...O Método deve estar detalhadamente descrito. Sugerimos especificar os critérios de inclusão e de exclusão na casuística. Os procedimentos devem estar claramente descritos de forma a possibilitar réplica do trabalho ou total compreensão do que e como foi realizado. Protocolos relevantes para a compreensão do método devem ser incorporados à metodologia no final deste item e não como anexo, devendo constar o pressuposto teórico que a pesquisa se baseou (protocolos adaptados de autores, baseados ou utilizados na íntegra, etc.). No penúltimo parágrafo desse item incluir a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o respectivo número de protocolo. No último parágrafo deve constar o tipo de análise estatística utilizada, descrevendo-se os testes utilizados e o valor considerado significativo. No caso de não ter sido utilizado teste de hipótese, especificar como os resultados serão apresentados. Os Resultados podem ser expostos de maneira descritiva, por tabelas ou figuras (gráficos ou quadros são

chamados de figuras), escolhendo-se as que forem mais convenientes. Solicitamos que os dados apresentados não sejam repetidos em gráficos ou em texto.

4. agradecimentos: inclui colaborações de pessoas que merecem reconhecimento, mas que não justificam a inclusão como autores; agradecimentos por apoio financeiro, auxílio técnico, entre outros.

5. Referências Bibliográficas: a apresentação deverá estar baseada no formato denominado “Vancouver Style”, conforme exemplos abaixo, e os títulos de periódicos deverão ser abreviados de acordo com o estilo apresentado pela List of Journal Indexed in Index Medicus, da National Library of Medicine e disponibilizados no endereço: <http://nlmpubs.nlm.nih.gov/online/journals/ljiweb.pdf>. Devem ser numeradas consecutivamente, na mesma ordem em que foram citadas no texto e identificadas com números arábicos sobrescritos. Se forem seqüenciais, precisam ser separadas por hífen. Se forem aleatórias, a separação devem ser feita por vírgulas. Referencia-se o(s) autor(es) pelo seu sobrenome, sendo que apenas a letra inicial é em maiúscula, seguida do(s) nome(s) abreviado(s) e sem o ponto. Para todas as referências, cite todos os autores até seis. Acima de seis, cite os seis primeiros, seguidos da expressão et al. Comunicações pessoais, trabalhos inéditos ou em andamento poderão ser citados quando absolutamente necessários, mas não devem ser incluídos na lista de referências bibliográficas; apenas citados no texto.

#### Artigos de Periódicos

Autor(es) do artigo. Título do artigo. Título do periódico abreviado. Data, ano de publicação; volume(número):página inicial-final do artigo.

Ex.: Shriberg LD, Flipsen PJ, Thielke H, Kwiatkowski J, Kertoy MK, Katcher ML et al. Risk for speech disorder associated with early recurrent otitis media with effusions: two retrospective studies. J Speech Lang Hear Res. 2000;43(1):79-99.

Observação: Quando as páginas do artigo consultado apresentarem números coincidentes, eliminar os dígitos iguais. Ex: p. 320-329; usar 320-9.

Ex.: Halpern SD, Ubel PA, Caplan AL. Sol id-organ transplantation in HIV-infected patients. N Engl J Med. 2002Jul;25(4):284-7.

#### Ausência de Autoria

Título do artigo. Título do periódico abreviado. Ano de publicação; volume(número):página inicial-final do artigo.

Ex.: Combating undernutrition in the Third World. Lancet. 1988;1(8581):334-6.

#### Livros

Autor(es) do livro. Título do livro. Edição. Cidade de publicação: Editora; Ano de publicação.

Ex.: Murray PR, Rosenthal KS, Kobayashi GS, Pfaller MA.

Medical microbiology. 4th ed. St. Louis: Mosby; 2002.

#### Capítulos de Livro

Autor(es) do capítulo. Título do capítulo. “In”: nome(s) do(s) autor(es) ou editor(es). Título do livro. Edição. Cidade de publicação: Editora; Ano de publicação. Página inicial-final do capítulo.

Ex.: Meltzer PS, Kallioniemi A, Trent JM. Chromosome alterations in human solid tumors.

In: Vogelstein B, Kinzler KW, editors. The genetic basis of human cancer. New York:

McGraw-Hill; 2002. p. 93-113.

Observações: Na identificação da cidade da publicação, a sigla do estado ou província pode ser também acrescentada entre parênteses. Ex.: Berkeley (CA); e quando se tratar de país pode ser acrescentado por extenso. Ex.: Adelaide (Austrália);

Quando for a primeira edição do livro, não há necessidade de identificá-la; A indicação do número da edição será de acordo com a abreviatura em língua portuguesa. Ex.: 4<sup>a</sup> ed.

#### Anais de Congressos

Autor(es) do trabalho. Título do trabalho. Título do evento; data do evento; local do evento.

Cidade de publicação: Editora; Ano de publicação.

Ex.: Harnden P, Joffe JK, Jones WG, editors. Germ cell tumours V. Proceedings of the 5th Germ Cell Tumour Conference; 2001 Sep 13-15; Leeds, UK. New York: Springer; 2002.

#### Trabalhos apresentados em congressos

Autor(es) do trabalho. Título do trabalho apresentado. “In”: editor(es) responsáveis pelo evento (se houver). Título do evento: Proceedings ou Anais do título do evento; data do evento; local do evento. Cidade de publicação: Editora; Ano de publicação. Página inicial-final do trabalho.

Ex.: Christensen S, Oppacher F. An analysis of Koza’s computational effort statistic for genetic programming. In: Foster JA, Lutton E, Miller J, Ryan C, Tettamanzi AG, editors. Genetic programming. EuroGP 2002: Proceedings of the 5th European Conference on Genetic Programming; 2002 Apr 3-5; Kinsdale, Ireland. Berlin: Springer; 2002. p. 182-91.

#### Dissertação, Tese e Trabalho de Conclusão de curso

Autor. Título do trabalho [tipo do documento]. Cidade da instituição (estado): instituição; Ano de defesa do trabalho.

Ex.: Borkowski MM. Infant sleep and feeding: a telephone survey of Hispanic Americans [dissertation]. Mount Pleasant (MI): Central Michigan University; 2002.

Ex.: TannouriI AJR, Silveira PG. Campanha de prevenção do AVC: doença carotídea extracerebral na população da grande Florianópolis [trabalho de conclusão de curso]. Florianópolis (SC): Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Medicina. Departamento de Clínica Médica; 2005.

Ex.: Cantarelli A. Língua: que órgão é este? [monografia]. São Paulo (SP): CEFAC – Saúde e Educação; 1998. Material Não Publicado (No Prelo) Autor(es) do artigo. Título do artigo. Título do periódico abreviado. Indicar no prelo e o ano provável de publicação após aceite.

Ex.: Tian D, Araki H, Stahl E, Bergelson J, Kreitman M. Signature of balancing selection in Arabidopsis. Proc Natl Acad Sci USA. No prelo 2002.

#### Material Audiovisual

Autor(es). Título do material [tipo do material]. Cidade de publicação: Editora; ano.

Ex.: Marchesan IQ. Deglutição atípica ou adaptada? [Fita de vídeo]. São Paulo (SP): Pró-Fono Departamento Editorial; 1995. [Curso em Vídeo].

#### Documentos eletrônicos

ASHA: American Speech and Hearing Association. Otitis media, hearing and language development. [cited 2003 Aug 29]. Available from: [http://asha.org/consumers/brochures/otitis\\_media.htm](http://asha.org/consumers/brochures/otitis_media.htm).2000

#### Artigo de Periódico em Formato Eletrônico

Autor do artigo(es). Título do artigo. Título do periódico abreviado [periódico na Internet]. Data da publicação [data de acesso com a expressão “acesso em”]; volume (número): [número de páginas aproximado]. Endereço do site com a expressão “Disponível em”.

Ex.: Abood S. Quality improvement initiative in nursing homes: the ANA acts in an advisory role. Am J Nurs [serial on the Internet]. 2002 Jun [cited 2002 Aug 12]; 102(6):[about 3 p.]. Available from: <http://www.nursingworld.org/AJN/2002/june/Wawatch.htm>

#### Monografia na Internet

Autor(es). Título [monografia na Internet]. Cidade de publicação: Editora; data da publicação [data de acesso com a expressão “acesso em”]. Endereço do site com a expressão “Disponível em”.

Ex.: Foley KM, Gelband H, editores. Improving palliative care for cancer [monografia na Internet]. Washington: National Academy Press; 2001 [acesso em 2002 Jul 9]. Disponível em: <http://www.nap.edu/books/0309074029/html/Cd-Rom, DVD, Disquete>

Autor (es). Título [tipo do material]. Cidade de publicação: Produtora; ano.

Ex.: Anderson SC, Poulsen KB. Anderson’s electronic atlas of hematology [CD-ROM]. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins; 2002.

### Homepage

Autor(es) da homepage (se houver). Título da homepage [homepage na Internet]. Cidade: instituição; data(s) de registro\* [data da última atualização com a expressão “atualizada em”; data de acesso com a expressão “acesso em“]. Endereço do site com a expressão “Disponível em:”.

Ex.: Cancer-Pain.org [homepage na Internet]. New York: Association of Cancer Online Resources, Inc.; c2000-01 [atualizada em 2002 May 16; acesso em 2002 Jul 9]. Disponível em: <http://www.cancer-pain.org/>

### Bases de dados na Internet

Autor(es) da base de dados (se houver). Título [base de dados na Internet]. Cidade: Instituição. Data(s) de registro [data da última atualização com a expressão “atualizada em” (se houver); data de acesso com a expressão “acesso em“].

Endereço do site com a expressão “Disponível em:”.

Ex.: Jablonski S. Online Multiple Congenital Anomaly/Mental Retardation (MCA/MR) Syndromes [base de dados na Internet]. Bethesda (MD): National Library of Medicine (US). 1999 [atualizada em 2001 Nov 20; acesso em 2002 Aug 12]. Disponível em: [http://www.nlm.nih.gov/mesh/jablonski/syndrome\\_title.html](http://www.nlm.nih.gov/mesh/jablonski/syndrome_title.html)

6. tabelas: cada tabela deve ser enviada em folha separada após as referências bibliográficas. Devem ser autoexplicativas, dispensando consultas ao texto ou outras tabelas e numeradas consecutivamente, em algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no texto. Devem conter título na parte superior, em caixa alta, sem ponto final, alinhado pelo limite esquerdo da tabela, após a indicação do número da tabela. Abaixo de cada tabela, no mesmo alinhamento do título, devem constar a legenda, testes estatísticos utilizados (nome do teste e o valor de p), e a fonte de onde foram obtidas as informações (quando não forem do próprio autor). O traçado deve ser simples em negrito na linha superior, inferior e na divisão entre o cabeçalho e o conteúdo. Não devem ser traçadas linhas verticais externas; pois estas configuram quadros e não tabelas.

7. Figuras (gráficos, fotografias, ilustrações): cada figura deve ser enviada em folha separada após as referências bibliográficas. Devem ser numeradas consecutivamente, em algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no texto. As legendas devem ser apresentadas de forma clara, descritas abaixo das figuras, fora da moldura. Na utilização de testes estatísticos, descrever o nome do teste, o valor de p, e a fonte de onde foram obtidas as informações (quando não forem do próprio autor). Os gráficos devem, preferencialmente, ser apresentados na forma de colunas. No caso de fotos, indicar detalhes com setas, letras, números e símbolos,

que devem ser claros e de tamanho suficiente para comportar redução. Deverão estar no formato JPG (Graphics Interchange Format) ou TIF (Tagged Image File Formatt), em alta resolução (míni-mo 300 dpi) para que possam ser reproduzidas. Reproduções de ilustrações já publicadas devem ser acompanhadas da autorização da editora e autor. Todas as ilustrações deverão ser em preto e branco.

8. legendas: imprimir as legendas usando espaço duplo, uma em cada página separada. Cada legenda deve ser numerada em algarismos arábicos, correspondendo a cada tabela ou figura e na ordem em que foram citadas no trabalho.

9. análise Estatística: os autores devem demonstrar que os procedimentos estatísticos utilizados foram não somente apropriados para testar as hipóteses do estudo, mas também corretamente interpretados. Os níveis de significância estatística (ex.:  $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ;  $p < 0,001$ ) devem ser mencionados.

10. abreviaturas e siglas: devem ser precedidas do nome completo quando citadas pela primeira vez. Nas legendas das tabelas e figuras devem ser acompanhadas de seu nome por extenso. Quando presentes em tabelas e figuras, as abreviaturas e siglas devem estar com os respectivos significados nas legendas. Não devem ser usadas no título e no resumo.

11. unidades: Valores de grandezas físicas devem ser referidos nos padrões do Sistema Internacional de Unidades, disponível no endereço: <http://www.inmetro.gov.br/infotec/publicacoes/Si/si.htm>.