

Artigos originais

Principais alterações encontradas nas narrativas escritas de crianças com dificuldades em leitura/escrita

Main changes found in written narratives productions of children with reading/writing difficulties

Patrícia Aparecida Zuanetti⁽¹⁾
Carolina Bernardi de Novaes⁽¹⁾
Kelly Silva⁽²⁾
Fabiola Mishima-Nascimento⁽³⁾
Marisa Tomoe Hebihara Fukuda⁽³⁾

⁽¹⁾ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

⁽²⁾ Universidade Federal de Sergipe, UFS, Lagarto, Sergipe, Brasil.

⁽³⁾ Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo, USP, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

Conflito de interesses: inexistente

Recebido em: 31/03/2016
Aceito em: 09/05/2016

Endereço para correspondência:
Patrícia Aparecida Zuanetti
Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - USP
Av Bandeirantes, 3900,
Campus Universitário – Monte Alegre,
Ribeirão Preto (SP), Brasil,
CEP: 14048-900
E-mail: pati_zua@yahoo.com.br
mafukuda@fmp.usp.br

RESUMO

Objetivo: analisar as produções escritas de crianças com dificuldades em leitura/escrita.

Métodos: 171 crianças, matriculadas no 4^o/5^o do ensino fundamental constituíram dois grupos: G1 (n=50) - crianças sem dificuldades em leitura/escrita, G2 (n=121) - crianças com dificuldades nessas tarefas. Cada criança, após observar uma figura estímulo, deveria escrever um texto. Foi analisado a grafia, os erros ortográficos, as variáveis linguísticas e o conteúdo deste.

Resultados: em G2 observou-se alterações em relação à grafia; maior percentual de ocorrência de erros ortográficos e de diversos tipos; mesma proporção no uso de substantivos, adjetivos e pronomes, porém dificuldade na conjugação verbal e no uso de advérbios temporais. Em relação ao conteúdo, apenas descreveram a cena e demonstraram vocabulário restrito e pouca criatividade.

Conclusão: a produção escrita de crianças com dificuldade em leitura/escrita apresentou diversas falhas entre as quais: alterações na grafia, presença de erros ortográficos e limitação na construção de texto, restringindo-se a simples descrição do desenho estímulo, com pouca articulação de idéias e sem criação de personagens, local e tempo para a sua história. Este conjunto de falhas compromete a inteligibilidade do texto pelo leitor e demonstra que a elaboração escrita é uma tarefa complexa para essas crianças.

Descritores: Linguagem Infantil; Transtornos do Desenvolvimento da Linguagem; Testes de Linguagem; Leitura; Transtornos de Aprendizagem

ABSTRACT

Purpose: to analyze the writing productions of children with reading/writing difficulties.

Methods: this study analyzes 171 children of the 4th or 5th year of elementary school. They are divided into two groups: G1 consists of children without difficulties in reading/writing and G2 consists of children with difficulties in these tasks. Each child, after observing a figure stimulus, should write a text. This text is analyzed using a protocol and evaluate the spelling, spelling mistakes, the linguistic variables and contents.

Results: in the G2 we observed changes to the spelling (disorganization of the text on the sheet and lyrics with irregular size); the highest percentage of occurrence of misspellings and others types of mistakes; same proportion in the use of nouns, adjectives and pronouns, but difficulty in verbal conjugation and use of temporal adverbs. Regarding content, the G2 children just described the scene and demonstrated limited vocabulary and poor creativity.

Conclusion: the writing abilities of children with difficulty in reading/writing showed several failures including: changes in spelling, presence of misspellings and limitation in building text restricting itself to simple description of the stimulus, with little articulation of ideas and no creation of characters, time and place for your story. This set of failures compromise the intelligibility of the text by the reader and demonstrates that writing development is a complex task for these children.

Keywords: Child Language; Language Development Disorders; Language Tests; Reading; Learning Disorders

INTRODUÇÃO

O aprendizado da leitura e da escrita é um novo instrumento de comunicação e uma nova maneira de expressão¹ que permite a criança alcançar novos conhecimentos. A escrita é um fator que possibilita o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e sua inserção social nas sociedades letradas².

O desenvolvimento da linguagem escrita começa quando a criança, ao estar inserida em um mundo letrado, entra em contato com livros e histórias através de seus pais ou da escola. Este contato estimulará diversas habilidades cognitivas, que depois serão aprimoradas no momento da alfabetização. Essas habilidades abrangem os aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos, semânticos e ortográficos da linguagem escrita².

Em pesquisas, a capacidade de ler e escrever é avaliada principalmente por instrumentos que englobam o ditado e a leitura de palavras e pseudo-palavras e, posteriormente, por testes que analisam a compreensão de frases e textos. A análise da elaboração de narrativas escritas é pouco utilizada em nosso país, havendo uma lacuna na literatura nacional³, porém é um instrumento que fornece diversos dados sobre o desenvolvimento da linguagem escrita da criança, da linguagem oral e do desenvolvimento cognitivo, pois para se produzir textos é necessário a seleção do conteúdo (aspecto semântico e pragmático), a utilização de uma forma de transmissão da mensagem (palavras escritas) e um planejamento motor⁴.

A elaboração de narrativas escritas demonstra como a criança articula suas ideias e qual o domínio ortográfico que ela possui. Para elaborar um texto ela deve saber que cada evento possui uma sequência temporal, que na história deve haver personagens, um local e tempo onde essa ocorre, ações acontecendo, além de outros aspectos⁵. Isso demonstra a complexidade do ato de elaborar um texto.

O apoio visual (uso de figuras estímulos para eliciar a narrativa) é uma estratégia utilizada na produção de textos narrativos escritos, pois este facilita a produção de textos mais coerentes pelas crianças⁶⁻⁹.

Escassos são os trabalhos que usam a elaboração de narrativas escritas como instrumento de avaliação e estes, quando os fazem, focam apenas na questão da coerência textual^{6-8,10}; ou na questão ortográfica^{10,11} ou em qual condição (tema livre, reconto de histórias ou outros) há uma melhor produção textual^{6,7,9,12}.

O objetivo deste estudo foi analisar a grafia, os erros ortográficos, o uso das classes gramaticais e o

conteúdo de elaborações de narrativas escritas criadas por crianças já alfabetizadas, porém com dificuldades em leitura/escrita.

MÉTODOS

Considerações éticas e seleção da amostra

Trata-se de um estudo de coorte, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número 2893/2011.

Participaram deste estudo 171 crianças (95 meninas e 76 meninos) matriculadas no 4º ou 5º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino no interior do Estado de São Paulo. Os participantes cuja média de idade era de nove anos e seis meses (desvio padrão de 1,4) freqüentavam regularmente a escola e foram divididas em dois grupos:

- G1 (n=50): 31 meninas e 19 meninos sem dificuldades em leitura/escrita. A criança deveria ter desempenho adequado nas provas de leitura/escrita no Teste de Desempenho Escolar - TDE¹³, além do relato da professora atestando ausência de dificuldades da criança nas atividades escolares.
- G2 (n=121): 64 meninas e 57 meninos com dificuldades em tarefas de leitura e de escrita. O desempenho desta deveria ser classificado como insatisfatório nas tarefas de leitura e escrita do TDE¹³ e essas dificuldades também deveriam ser relatadas pela professora da criança.

Os critérios de exclusão utilizados na seleção da amostra foram: ausência de consentimento do responsável para a coleta de dados; crianças com idade inferior a nove anos ou superior a 11 anos; não frequentar a escola regularmente; presença de síndromes que prejudiquem as funções cognitivas; falha na triagem auditiva realizada na data da avaliação; queixa de infecção de vias áreas superiores no dia da triagem auditiva; histórico de terapia fonoaudiológica; presença de distúrbio fonológico e criança não alfabetizada.

Como critérios de inclusão, para o G1 utilizou-se: desempenho regular em leitura/escrita relatado pela professora e desempenho adequado para idade nos subtestes de leitura/escrita do TDE¹³. Para o G2, os critérios de inclusão foram: queixa da professora de dificuldades em leitura/escrita e desempenho inadequado para idade nos dois subtestes do TDE¹³ que foram aplicados.

Materiais e procedimentos

Todas as crianças foram avaliadas individualmente, os testes foram aplicados em um único momento. A criança utilizou o tempo que julgou necessário para realizar as provas.

Os procedimentos realizados foram:

- Questionário respondido pela professora: neste questionário, a professora de cada sala descrevia como era o desempenho em leitura/escrita de cada aluno e se este era alfabetizado ou não.
- Análise de conversa espontânea: utilizado para a avaliação de presença de distúrbio fonológico, apenas para critérios de exclusão.
- Triagem auditiva: a triagem auditiva consistiu na pesquisa dos limiares auditivos por via aérea nas frequências de 500, 1000, 2000 e 4000 Hz. Para esta triagem foi utilizado um audiômetro pediátrico (modelo Pa5, marca Interacoustics®), com um fone acoplado, a fim de pesquisar cada orelha separadamente. Esse teste foi utilizado para critérios de exclusão de possíveis déficits auditivos. Para tal teste utilizou-se o método descendente, isto é, apresentava-se à criança um som em determinada intensidade, se a criança detectava este som (criança levantava a mão diante da presença do som) o próximo som a ser apresentado era 10dB abaixo. A pesquisa era encerrada quando a criança detectava em duas das três vezes apresentada, o som na intensidade de 15dB.
- Teste de Desempenho Escolar – TDE¹³: foram aplicados deste instrumento somente os subtestes de escrita e leitura. O subteste de escrita consistiu na escrita de seu próprio nome e em escrever palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado (máximo de 35 pontos). O teste de leitura consistiu no reconhecimento de palavras isoladas do contexto que variavam de palavras dissílabas com estrutura silábica simples a palavras polissilábicas com estrutura silábica complexa (máximo de 70 pontos). Em ambos os subtestes a criança recebeu um ponto para cada palavra lida ou escrita corretamente. O desempenho da criança em cada subtarefa foi comparado com o padrão de normalidade do próprio teste, considerando o padrão de normalidade para a idade. Este instrumento foi utilizado para a divisão das crianças entre G1 e G2.
- Elaboração de narrativa escrita: foi oferecida à criança uma folha sulfite, um lápis e uma borracha. Como estímulo para a elaboração de narrativa escrita foi apresentado uma prancha composta

por quatro figuras. Essas figuras retratavam uma pessoa realizando atividades domésticas (passando roupa, lavando louça, varrendo o chão e costurando roupa) e não possuíam uma relação lógico-temporal entre si. Foi orientado para que a criança observasse as figuras e escrevesse uma história, sem se importar com o tempo que esta iria demorar ou com o número de palavras/linhas. Não foi explicado à criança verbalmente a figura e não foi oferecido modelo de uma possível narrativa.

Para a análise das elaborações escritas foi utilizado o PAES – Protocolo para Análise da Elaboração Escrita - um protocolo proposto nesse estudo, descrito a seguir, baseado em artigos e textos da literatura nacional e internacional^{1,2,14-16}. Este protocolo foi dividido em quatro partes (apêndice 1):

A primeira parte analisou a grafia e foi composto por seis itens a serem avaliados (força aplicada ao traçado gráfico, tamanho das letras, inclinação das letras, espaçamento entre as letras, inclinação das frases e dificuldade em utilizar o espaçamento da folha). Foi atribuído um ponto quando não havia alteração e zero ponto quando havia alterações. A pontuação máxima deste item foi de 6 pontos (quanto maior a pontuação, melhor a grafia);

A segunda parte analisou a frequência dos diversos tipos de erros ortográficos. Os tipos de erros foram divididos em 15 categorias. Inicialmente foram computados quantos erros a criança apresentou dentro de cada categoria (tipo de erro ortográfico) e o número total de palavras escritas pela criança (tanto palavras escritas corretas e incorretamente quanto palavras ininteligíveis). Para possibilitar comparação dos dados entre grupos, os dados brutos foram convertidos em porcentagem de ocorrência. Esse procedimento foi adotado visto que cada criança tinha liberdade para escrever quaisquer tamanhos de narrativa.

A terceira parte analisou a presença das variáveis linguísticas (número de substantivos, adjetivos, pronomes, conjugações verbais corretas e incorretas, marcadores temporais e outras). Neste também foi utilizada a porcentagem de palavra em cada categoria.

Na quarta e última parte foi analisado o conteúdo do texto elaborado. Esta parte foi composta por oito itens: estrutura do texto (presença de início/meio/fim), coerência ao tema (criação e desfecho da situação problema, manutenção dos personagens ao longo da narrativa), adequação de vocabulário, presença de detalhes da história, criatividade, inteligibilidade da mensagem do texto, utilização de pontuação e título.

Para cada item era atribuído um, meio ou zero ponto. O ponto inteiro foi dado quando a criança demonstrava domínio no referido quesito, meio ponto para domínio parcial e zero ponto, quando não apresentou o quesito. A pontuação para a análise foi a somatória obtida em todos os itens. A pontuação máxima possível era de oito pontos.

Para testar a confiabilidade do PAES utilizou-se a estratégia de análise por diversos juízes (banca julgadora composta por três fonoaudiólogos, todos especialistas em linguagem) e depois foi calculado o índice Kappa. A classificação se este índice Kappa representava concordância fraca, moderada, substancial ou perfeita foi retirada de Landis e Koch¹⁷.

Na avaliação intra-juízes (teste/reteste), os valores do índice Kappa para a categoria grafia, porcentagem de erros ortográficos, variáveis linguísticas e conteúdos, foram respectivamente de: **Juiz 1:** 0,4 (concordância moderada); 0,4 (concordância moderada); 0,5 (concordância moderada); 0,5 (concordância moderada). **Juiz 2:** 0,4 (concordância moderada); 0,8 (concordância praticamente perfeita); 0,8 (concordância praticamente perfeita); 0,9 (concordância praticamente perfeita). **Juiz 3:** 0,6 (concordância substancial); 0,6 (concordância substancial); 0,6 (concordância substancial); 0,8 (concordância praticamente perfeita).

Na avaliação inter-juízes os valores de Kappa encontrados foram de 0,4 (concordância moderada) para a grafia; de 0,6 (concordância substancial) para a porcentagem de erros ortográficos; de 0,6 (concordância substancial) para as variáveis linguísticas e de 0,7 (concordância substancial) para o conteúdo.

Análise estatística dos dados

Métodos de estatística descritiva foram utilizados para a caracterização da amostra. Para a inferência estatística utilizou-se o teste *t-student* para amostras

não pareadas com variância semelhante e considerou-se nível de significância de 0,05 ($\alpha = 5\%$). O índice Kappa foi utilizado para calcular a concordância entre as avaliações dos inter e intra-juízes.

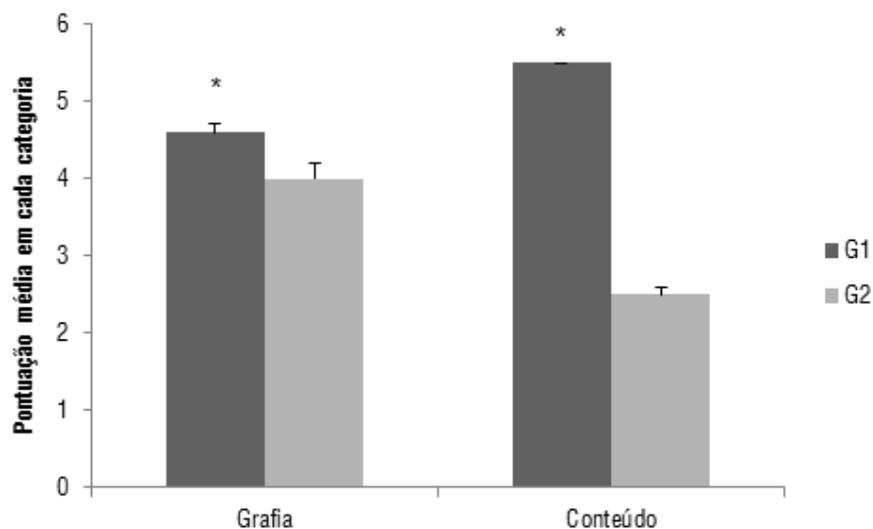
RESULTADOS

Os resultados demonstraram que o G2 utilizou menor número de palavras em relação ao utilizado pelo G1 (média do G1 = 70 palavras, desvio padrão de 6; média do G2 = 47 palavras, desvio padrão de 27; valor de $p = 0,0001$).

Houve diferenças entre os grupos tanto na grafia quanto no conteúdo das elaborações das narrativas escritas. As pontuações das tarefas relativas à grafia e conteúdo estão demonstradas na Figura 1. Em relação ao item conteúdo, maiores pontuações foram obtidas pelas crianças do G1, sendo que elas inferem sentimentos e acontecimentos na história não se limitando a apenas descrever o desenho estímulo. Além disso, seus textos possuem diversos elementos que permitem melhor inteligibilidade por parte de quem lê o texto criado. Em relação à grafia, observaram-se prejuízos em crianças do G2 que apresentaram dificuldades, principalmente, em relação ao espaço utilizado na folha e formato das letras.

Na análise dos erros ortográficos (Tabela 1) observou-se que no G2 há uma maior variabilidade nos tipos de erros cometidos além de maior percentual de ocorrência em todas as categorias.

Em relação às variáveis linguísticas (Figura 2) foi observado diferenças entre os grupos na conjugação verbal, sendo que as crianças do G2 apresentaram maiores dificuldades em conjugar verbos; no uso de advérbios que designam tempo e na quantidade de palavras ininteligíveis. Não houve diferenças em relação à porcentagem de substantivos, pronomes e uso de outras classes gramaticais.



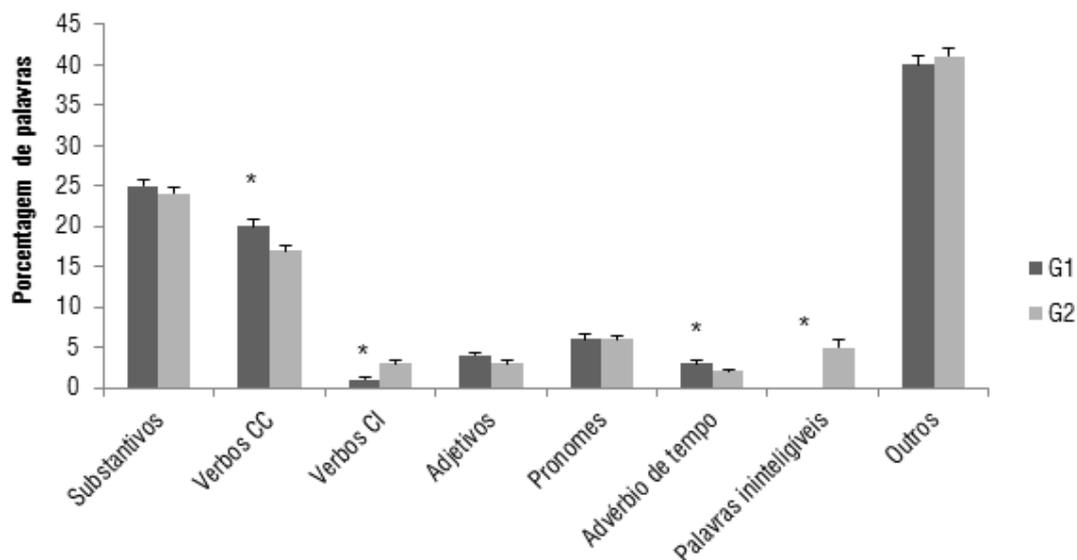
* Presença de diferença entre os grupos ($p \leq 0,05$) – Teste T-student para amostras não pareadas

Figura 1. Pontuação média de cada grupo nas categorias grafia e conteúdo

Tabela 1. Porcentagem de erros ortográficos encontrados nas elaborações escritas em cada grupo

Erro ortográfico	média G1	DP - G1	média G2	DP - G2	p valor
Relação fonográfica irregular	1,5	2,2	4	4,1	0,0001*
Apoio na oralidade	1,5	2,1	3,5	3,8	0,0001*
Hipercorreção	0	0,7	0,5	1,1	0,03*
Dificuldades em marcadores de nasalização	0,4	1	1,3	2,8	0,002*
Dificuldades em acentuação	2,6	3,3	4	5	0,02*
Omissão/acrécimo de letras em sílabas complexas	0,6	1,4	5	5,3	0,0001*
Omissão de letras em sílabas simples	0	0,2	0,2	1,1	0,05
Omissão de sílabas	0	0,3	0,5	1,9	0,01*
Erros de segmentação	0,5	1,1	2,5	3,5	0,0001*
Trocas de letras por traço de sonoridade	0,2	0,7	1	2,4	0,0001*
Confusão entre am/ão	0,3	1,1	0,3	1	0,9
Inversão no próprio eixo	0	0	0	0	ND
Inversão de posição dentro da palavra	0	0	0,1	1,6	0,9
Outros	0,4	0	2	14,5	0,0001*
Total	9	6	29	19	0,0001*

* Presença de diferença entre os grupos ($p \leq 0,05$) – Teste T-student para amostras não pareadas
DP = desvio padrão



* Presença de diferença entre os grupos ($p \leq 0,05$) – Teste T-student para amostras não pareadas
 CC = conjugação correta/ CI = conjugação incorreta

Figura 2. Porcentagem de palavras utilizadas no texto em cada classe gramatical (Variáveis linguísticas)

DISCUSSÃO

A tarefa de elaborar narrativas escritas é uma atividade complexa que representa em qual e como está o desenvolvimento linguístico da criança. Narrar eventos através da escrita envolve organização das ideias, revisão do material lido, domínio do código alfabético e das regras ortográficas e gramaticais. Elaborar histórias é diferente de ser alfabetizado, pois essas habilidades narrativas derivam de experiências com textos e sua manipulação e, não somente da capacidade de decodificar as letras, após a alfabetização, ainda existe um longo caminho a ser percorrido pela criança¹⁸.

Estudos afirmam que é comum encontrar crianças acima de nove anos que não apresentam um adequado desenvolvimento da capacidade de elaborar textos^{9,11,16,19,20}, e pesquisadores afirmam que a elaboração de narrativas escritas em crianças com dificuldades deva ser melhor explorado, para que haja uma melhor intervenção nesta população. Assim, este estudo teve como objetivo analisar diversas características da elaboração escrita dessas crianças.

O primeiro dado a ser discutido é em relação à grafia. Ao contrário dos erros ortográficos, o desempenho em grafia não varia de acordo com a progressão escolar²¹, sugerindo que alterações gráficas não são esperadas em crianças que frequentam o ensino fundamental. Nossos dados, porém, demonstraram

resultados diferentes: crianças com dificuldades em leitura/escrita apresentaram alterações no traçado das letras, na preensão do lápis e na disposição espacial do texto na folha. Esta dificuldade foi representada por uma pontuação menor do G2 no item “grafia” quando comparado ao G1 (grupo controle).

Alguns estudos já demonstraram que crianças com dificuldades escolares apresentaram também alterações na grafia. Um estudo²² realizado com crianças com dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade demonstrou atraso na coordenação motora fina em 100% dessa amostra, o que gerava dificuldades em tarefas que exigiam destreza como grafia ou amarrar os sapatos. Já outro estudo¹⁴ observou sinais de disgrafia em escolares do 6º ano do ensino fundamental associada a diversas alterações de aprendizagem.

O ato de escrever envolve diversas habilidades como controle motor fino, integração visuomotora, propriocepção, atenção sustentada, percepção visual e planejamento motor na mão de manipulação²³. Se uma dessas habilidades estiver prejudicada, a criança apresentará dificuldades em orientação espacial do texto na folha (representada por não conservação da margem e escrita de forma descendente ou ascendente – “linha torta”), desorganização geral na folha e desorganização do texto em si¹⁴, caracterizando assim alterações na grafia.

Em relação aos erros ortográficos, sabe-se que esses são esperados durante a aquisição da linguagem escrita, porém o desempenho ortográfico da criança deve ser melhor a cada ano escolar subsequente, demonstrando que a criança adquiriu maior conhecimento sobre o uso das regras ortográficas²⁴. Porém, a permanência desses erros ou a presença de erros ortográficos poucos frequentes, como a inversão de letras, podem refletir déficits que a criança possui, dificultando a criação de hipóteses elementares pela criança²⁵.

Neste estudo, as crianças do G2 apresentaram uma grande variabilidade de tipos de erros ortográficos e um percentual maior de ocorrência desses quando comparado ao G1. Os tipos foram na seguinte ordem: escrita de sílabas complexas, relação fonografêmica irregular, acentuação, apoio na oralidade e segmentação. Erros por traço de sonoridade, dificuldades em marcadores de nasalização e outros, também ocorreram nas elaborações do G2, porém em pequena proporção.

Esses mesmos erros também foram os erros mais frequentes observados em outros estudos que analisaram a narrativa escrita^{11,12}.

Dificuldade com sílabas complexas, item de maior ocorrência em G2, e erros de apoio na oralidade são indicativos de que não houve o desenvolvimento de habilidades fonológicas suficientes para garantir a escrita completa das palavras e que ainda não há suficiente compreensão de que escrever não se limita a uma transcrição fonética²⁵.

Os erros de relação fonografêmica irregular frequentes no G1 e no G2, é um dos principais erros encontrados, pois primeiramente, a criança trabalha com a hipótese de uma regularidade absoluta entre fonema e grafema e, depois, aos poucos a criança começa a compreender que as relações grafofonêmicas não são apenas de natureza unívoca^{1,26}. Esses erros diminuem com o avanço da escolarização e com a experiência com o material escrito.

Os erros por dificuldades de acentuação presentes em ambos os grupos e os de segmentação indevida de palavras, geralmente são encontrados em amostra de elaboração escrita, sendo menos frequentes em amostras de ditado de palavras²⁷. A dificuldade de acentuação aparece com o aumento do número de palavras no texto e com o avanço da seriação escolar²⁷ e diminuem quando as crianças se apropriam das regras ortográficas.

Os erros de segmentação são comuns no início da alfabetização, por este fato foi apenas encontrado no G2 e, representam que as crianças estão se apropriando do sistema escrito do português²⁴.

Finalmente, erros de inversão em relação ao próprio eixo, inversão dentro da palavra e dificuldades com a estrutura silábica simples não apareceram em nenhum grupo. Esses erros são considerados de origem visual (erros de inversão ou trocas de letras visualmente semelhantes). Os resultados do presente estudo, portanto, corroboram com dados de literatura que sugere que as capacidades visuais e as espaciais não são os principais fatores ligados às dificuldades de aprendizagem^{26,28}.

A presença de erros ortográficos não inviabiliza uma boa produção textual do ponto de vista do conteúdo, nome destinado neste estudo à coerência textual, pois mesmo com a presença de diversos erros ortográficos, a narrativa da criança pode ter personagens, criação e desfecho de uma situação problema e local/tempo onde a história ocorre. Por isso, a análise da elaboração escrita deve envolver tanto a questão ortográfica quanto o processamento textual/consciência metatextual¹⁹. Apesar desta dissociação na avaliação das elaborações escritas (ortografia e processamento textual), estudos afirmam que há uma correlação entre estas, sendo que em textos com melhor qualidade, há uma menor presença de erros ortográficos¹⁰, e que a intervenção baseada na contagem de histórias ou no ensino de estratégias que melhoram a narrativa escrita auxilia de forma indireta na superação dos erros ortográficos⁵. Essa relação entre desempenho ortográfico e processamento textual também foi encontrada neste estudo.

Em relação ao item conteúdo, as crianças do G2 apresentaram uma pontuação média significativamente inferior ao G1. Geralmente as crianças com dificuldades em leitura/escrita apenas descrevem a cena ao invés de criarem uma história; elaboraram um texto com pouca coerência, não criando/desvendando uma situação problema; apresentam dificuldade em sequência lógico-temporal; não conseguem articular ideias e nem associar momentos de seu cotidiano com as cenas, não conseguindo assim inferir sentimentos e ações aos personagens e nem contar detalhes. Isso torna o texto produzido pela criança de difícil compreensão pelo leitor por ser um texto “pobre”, sem organização das ideias.

Os estudos que analisaram as elaborações das narrativas escritas do ponto de vista da coerência

textual, não tiveram como objetivo principal a comparação entre crianças com dificuldades de aprendizagem, apesar de muitos destes encontrarem em seus resultados crianças com capacidade de produção textual aquém do esperado. Alguns estudos tinham como objetivo comparar o desempenho entre crianças de escolas públicas e particulares^{10,18}, outros investigaram em qual situação (com apoio visual, reconto de histórias, tema livre e outros) era produzido um texto de melhor qualidade^{7,8,9,12,18} e outros trabalharam apenas com crianças sem dificuldades escolares^{8,10,29} com o objetivo de compreender melhor o desenvolvimento desta capacidade.

Por último, no que se refere às variáveis linguísticas houve diferença entre os grupos quanto ao uso de advérbios temporais, dificuldades em conjugações verbais e porcentagem de palavras ininteligíveis. Em estudos que avaliaram a narrativa oral de crianças⁽³⁰⁾ ou a narrativa escrita de crianças em diversos anos escolares⁽¹⁰⁾, também foram encontradas diferenças somente no uso de advérbios temporais e não no uso de substantivos, adjetivos e outros.

Os advérbios temporais, mais que marcadores de tempo são como conectores, ou seja, organizadores da sequência narrativa³⁰. Este marcador geralmente aparece em narrativas escritas mais elaboradas ou em anos escolares mais avançados¹⁰. Portanto, é a presença de advérbios de tempo associado a conjugações verbais corretas que diferencia as elaborações escritas de crianças com e sem dificuldade em relação a classes gramaticais. Porém, uma dúvida surge: se entre os grupos há apenas diferença entre a porcentagem de presença de advérbios de tempo e conjugações verbais, por que o texto de crianças com dificuldades em leitura/escrita são pouco inteligíveis.

Este fato sugere que as crianças com dificuldades escolares conseguem utilizar a maioria das classes gramaticais, porém apresentam dificuldade em organizar o texto. Elas produzem um texto com palavras de várias classes gramaticais, mas com pouca organização, dificuldades em relacionar os elementos entre si, e dificuldade em utilizar as diversas flexões e erros de posição da palavra dentro da frase, sugerindo dificuldades na consciência morfossintática, no caso das dificuldades de flexão verbal e de gênero, ou dificuldades na consciência metatextual, no caso dos textos incoerentes.

Estudos nacionais que analisam as elaborações de narrativas escritas de crianças são bastante escassos. Essa lacuna enfatiza a necessidade de novos estudos

sobre o o desenvolvimento da capacidade da narrativa escrita da criança nos primeiros anos do ensino fundamental e quais as habilidades que estão relacionadas, pois, não basta escrever e ler palavras, espera-se que a criança consiga, compreender textos e escrever histórias com riquezas de detalhes, inteligíveis e que consigam transmitir a informação de forma clara e objetiva.

CONCLUSÃO

Crianças com dificuldades em leitura/escrita apresentam diversas alterações na elaboração escrita, tais como:

- Grafia caracterizada por falhas na orientação espacial do texto na folha e desorganização geral do escrito;
- Grande ocorrência de erros ortográficos de diversos tipos sendo os mais frequentes a dificuldade com sílabas complexas, relação fonográfica irregular, dificuldades de acentuação e apoio na oralidade;
- Menor utilização de advérbios de tempo, dificuldades em conjugação verbal e maior número de palavras ininteligíveis quando comparadas a crianças sem dificuldades;
- Apresentação de conteúdo restrito, sendo que apenas descrevem o desenho oferecido como estímulo, não criam personagens e nem inferem sentimentos/ações a estes e dificuldades na manutenção da sequência lógico-temporal dos fatos. Apresentam textos com baixo nível de coerência;

O conjunto dessas alterações compromete a inteligibilidade do texto, trazendo grandes prejuízos na comunicação escrita e desempenho escolar.

REFERÊNCIAS

1. Zorzi JL. Desvios na ortografia. In: Ferreira LP, Befi-Lopes DM, Limongi SCO (org) Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Roca; 2005. p. 878-91.
2. Maluf MR, Zanella MS, Pagnez KSMM. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Bol Psicol.* 2006;56(124):67-92.
3. Zaboroski AP, Oliveira JP. Written narratives productions: a review of literature emphasizing pedagogical practice. *Distúrbios Comun.* 2015;27(3):569-88.
4. Belinchón M, Igoa JM, Rivière A. *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría.* Madrid: Trotta; 2000.

5. Costa ER, Boruchovitchb. As Estratégias de Aprendizagem e a Produção de Textos Narrativos. *Psicol. Refl. Crít.* 2009;22(2):173-80.
6. Lins e Silva ME, Spinillo AG. A Influência de Diferentes Situações de Produção na Escrita de Histórias. *Psicol. Refl. Crít.* 2000;13(3):337-50.
7. Pessoa APP, Correa J, Spinillo AG. Contexto de Produção e o Estabelecimento da Coerência na Escrita de Histórias por Crianças. *Psicol. Refl. Crít.* 2010;23(2):253-60.
8. Bonki E, Oliveira JP. Rural students' performance in written narratives and possible relations with profile variables. *Distúrb Comum.* 2014;26(1):144-55.
9. Santos MJ, Barrera SD. Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. *Psicol. Esc. Educ.* 2015;19(2):253-60.
10. Bigarelli JFP, Ávila CRB. Habilidades ortográficas e de narrativa escrita no ensino fundamental: características e correlações. *J Soc Bras Fonoaudiol.* 2011;23(3):237-44.
11. Ferreira AA, Silva ACF, Queiroga BAM. Written learning and maternal education. *Rev. CEFAC.* 2014;16(2):446-56.
12. Carvalho e Souza ACF, Correa J. Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças. *Psicol. pesq.* 2007;1(02):32-40.
13. Stein LM. TDE - Teste de desempenho escolar; manual para aplicação e interpretação. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1994.
14. Martinsa MRI, Bastosb JA, Cecatoc AT, Araujod MLS, Magroer RR, Alaminose V. Screening for motor dysgraphia in public schools. *J Pediatr.* 2013;89:70-74.
15. Silva MF. A ortografia lusofônica: breve histórico. *Inf Soc Est.* 1994;4(1):85-9.
16. Spinillo AG, Pinto G. Children's narratives under different conditions: A comparative study. *Brit J Clin Psychol.* 2014;12:177-93.
17. Landis JR, Koch GG. The measurement of observer agrément for categorical data. *Biometrics.* 1977;33:159-74.
18. Lins e Silva ME, Spinillo AG. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. *R. bras. Est. pedag.* 1998;73(193):5-16.
19. Salles JF, Corres J. A produção escrita de histórias por crianças e sua relação com as habilidades de leitura e escrita de palavras/pseudopalavras *Psicol. USP.* 2014;25(2):189-200.
20. Zaboroski AP, Antozczyszen S, Michelon LJ, Oliveira JP. Students' performance in written productions before and after a motion for interdisciplinary intervention. *Distúrbios Comun.* 2015;27(3):544-57.
21. Damasceno ESS, Avila CLB, Arnaut MA. Correlations between handwriting and spelling in Elementary School children. *Distúrbios Comun.* 2015; 7(4):819-30.
22. Okuda PMM, Lourencetti MD, Santos LCA, Padula NAMR, Capellini SA. Coordenação motora fina de escolares com dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Rev. CEFAC.* 2011;13(5):876-85.
23. Adi-Japha E, Landau YE, Frenkel L, Teicher M, Gross-Tsur V, Shalev RS. ADHD and dysgraphia: underlying mechanisms. *Cortex.* 2007;43:700-9.
24. Ygual-Fernández A, Cervera-Mérida JF, Cunha VLO, Batista AO, Capellini AS. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. *Rev. CEFAC.* 2010;12(3):499-504.
25. Zorzi JL, Ciasca SM. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. *Rev. CEFAC.* 2009;11(3):406-16.
26. Zorzi JL, Ciasca SM. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. *Rev CEFAC.* 2008;10(3):321-31.
27. Capellini SA, Amaral AC, Oliveira AB, Sampaio MN, Fusco N, Cervera-Mérida JF, Ygual-Fernández A. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino público. *J Soc Bras Fonoaudiol.* 2011;23(3):227-36.
28. Zuanetti PA, Corrêa-Schnek AP, Manfredi AKS. Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2008;13(3):240-5.
29. Santos MAG, Hage SRV. Textual production of children without learning difficulties. *CoDAS.* 2015;27(4):350-8.
30. Miilher LP, Ávila CR. Variáveis linguísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita. *Pró-Fono.* 2006;18(2):177-88.

APÊNDICE 1 - (PAES) - Protocolo para Análise da Elaboração Escrita

1. GRAFIA (quando o aspecto estiver presente, a pontuação será de 0 ponto, quando ausente, será de 1 ponto. Quanto maior a pontuação, melhor o desempenho da criança neste nível)

	AUSENTE (01)	PRESENTE (0)
Traços exageradamente grossos ou demasiadamente suaves (ex: quando menor apagar seu erro, a marca do lápis continua na folha; força excessiva ao segurar o lápis; ou quase não é possível ver a palavra escrita)		
Letras excessivamente grandes ou pequenas		
Letras com inclinação		
Letras com espaço excessivo entre elas ou sobrepostas (não é considerado segmentação indevida)		
Má utilização do espaço na folha (criança ao escrever as palavras da frase, não respeita a horizontalidade, apresentando inclinação na folha)		
Má utilização do espaço na folha (criança não sabe utilizar o espaço da folha, não respeitando as margens e o espaço desta, não utiliza parágrafo)		
Total		

2. PORCENTAGEM DE OCORRÊNCIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS (dividir o número de erros ortográficos pelo número de total de palavras escritas corretamente e incorretamente do texto e multiplicar por 100, ex: (10/100) * 100 = 10%. OBS: uma mesma palavra pode ter vários erros ortográficos, computar cada erro).

TIPO DE ERRO	Nº DE OCORRENCIAS	% DE ERROS COMETIDOS
Relação fonográfica irregular (um som pode ser representado por diferentes grafemas)		
Apoio na oralidade (palavras são escritas do modo como são pronunciadas)		
Hipercorreção (ao compreender cada vez mais a distinção entre língua falada e língua escrita, a criança começa a se autocorriger. Neste caso, a criança pode fazer generalizações indevidas para contextos onde certa regra não deveria ser empregada). Ex: <i>resistio (resistiu)</i>		
Dificuldade no uso de marcadores de nasalização (uso do M no final de palavras e antes dos grafemas <i>p</i> e <i>b</i> , o uso do N no fim de sílabas no meio de palavras)		
Dificuldade na marcação de acentos gráficos (omite o acento ou acentua a palavra de forma indevida)		
Omissões ou adições de letras em sílabas de estrutura complexa (CVC – CCV)		
Acréscimo de letras em sílabas de estrutura simples (CV)		
Omissões de sílabas (ausência de sílabas que deveriam fazer parte das palavras)		
Segmentação indevida (junção ou separação de palavras)		
Troca de letras por traço de sonoridade (surdo/sonoro)		
Outros tipos de troca de letras		
Confusão entre “am” e “ão”		
Inversões em relação ao próprio eixo (ocorre o espelhamento ou rotação de letras)		
Inversões em relação ao local que deveria ser ocupado dentro da palavra (mudança de posição dentro da sílaba ou da palavra)		
Palavras ininteligíveis		
Total de erros ortográficos		

3. VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS (dividir o número total de palavras em cada categoria pelo número total de palavras do texto e depois multiplicar por 100. Acharemos a % do uso no texto de cada categoria)

CATEGORIA	Nº TOTAL DE PALAVRAS	% DESTA CATEGORIA NO TEXTO
Total de palavras do texto (escritas corretamente, incorretamente ou repetidas)		-----
Total de substantivos		
Total de verbos conjugados corretamente		
Total de verbos conjugados incorretamente		
Total de adjetivos		
Total de pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos, relativos)		
Total de número e discriminação dos marcadores temporais (depois, antes, logo, hoje, sempre, às vezes, de repente, de manhã,...)		
Outros (preposições, outros tipos de advérbio...)		
Palavras/trechos ininteligíveis		

4. CONTEÚDO (quando presente o item, será atribuído 1 ponto; quando menor apresenta em alguns momentos/às vezes, será atribuído 0,5 pontos; quando ausente, será atribuído 0 pontos. Quanto maior a pontuação, melhor o desempenho da criança).

	AUSENTE (0)	ÀS VEZES (0,5)	PRESENTE (1)
Estrutura adequada (história da criança possui início/meio/fim)			
História é coerente com o estímulo visual apresentado (manutenção dos personagens, desfecho da situação problema, descrição do local e tempo, etc)			
Vocabulário diversificado (observar se a criança usa palavras diferentes ou se apenas fica repetindo as mesmas palavras)			
História possui diversos detalhes			
Criatividade (criança infere fatos/explicações/sentimentos que não estão explícitos na figura ao invés de apenas se limitar a descrever a figura)			
Texto elaborado é inteligível , ou seja, mesmo faltando alguns elementos, menor consegue transmitir a sua mensagem			
Uso da pontuação			
Uso de título na sua elaboração			
Total			