

# Interferências de estímulos visuais na produção escrita de escolares ouvintes sem queixas de alterações na escrita

## *Interference of visual stimuli on the written production of students with no complaints of reading and writing difficulties*

Juliana Ramos Casemiro<sup>1</sup>, Karen Barros Ribeiro<sup>1</sup>, Tatiana Ribeiro Gomes da Matta<sup>1</sup>,  
Aparecido José Couto Soares<sup>2</sup>, Maria Silvia Cárnio<sup>2</sup>

### RESUMO

**Objetivo:** Verificar a influência de estímulos visuais na produção escrita de escolares do ensino fundamental sem queixas de alterações de leitura e escrita. **Métodos:** Participaram 25 crianças sem queixa de leitura e escrita, que cursavam a 3ª e 4ª série (4º e 5º ano atuais) do ensino fundamental de uma escola pública. Adotaram-se como critérios de inclusão: respostas a 20 dBNA nas frequências de 500 Hz a 4 kHz na triagem auditiva; frequentar a referida escola por dois anos e possuir nível alfabético ou ortográfico de escrita. Os participantes foram separados em grupos pequenos e em dois dias realizaram as produções escritas que foram analisadas segundo critérios adaptados com base em um estudo sobre as competências comunicativas (genérica, enciclopédica e linguística). Os dados receberam análise estatística. **Resultados:** Não houve diferença quanto ao tempo de elaboração da escrita, independente do estímulo visual. Quanto à competência genérica o tipo de discurso predominante foi o narrativo. Em relação à competência enciclopédica houve indícios de maior intertextualidade para a figura de ação. No que concerne à competência linguística, os textos foram longos, com pontuação inadequada, erros ortográficos e coesão global parcial. **Conclusão:** Os estímulos visuais apresentados não interferiram na produção escrita dos escolares do ensino fundamental em relação às competências comunicativas.

**Descritores:** Educação; Redação; Avaliação; Escolaridade; Narração

### INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da escrita envolve um conjunto de habilidades complexas, como: assimilação, análise, metalinguagem, organização da informação, concisão e legibilidade<sup>(1)</sup>. Requer, ainda, a ativação e coordenação de diferentes habilidades linguísticas, tais como: semânticas, sintáticas, ortográficas e a produção de escrita em padrões convencionais, que se desenvolvem após o estabelecimento da leitura<sup>(2)</sup>, uma vez que estas se inter-relacionam<sup>(3)</sup>.

Existem três competências comunicativas<sup>(4)</sup> que intervêm no conhecimento do discurso e devem estar relacionadas para

que o sujeito seja capaz de produzir uma interpretação textual. A competência genérica é a capacidade de produzir enunciados no âmbito de certo número de gêneros. Já a competência linguística relaciona-se com o domínio da língua ao passo que a competência enciclopédica refere-se ao conhecimento de mundo.

A composição de narrativas requer adequada coordenação de diferentes habilidades cognitivas e de comunicação, como organização de idéias, desenvolvimento da história, sequenciamento lógico-temporal, inter-relação entre fatos e personagens, entre outras<sup>(5)</sup>.

Sobre a produção de narrativas escritas, que têm como base a narrativa oral<sup>(6)</sup>, são necessários a exposição e o contato do aprendiz com textos no ambiente familiar, para adquirir um verdadeiro esquema narrativo<sup>(7)</sup> uma vez que se deve elaborar as idéias, organizar os componentes e executar as estratégias. Nesse sentido, a maneira como se redige uma narrativa indica a progressão das habilidades de leitura e escrita, tornando-se um importante parâmetro para as práticas fonoaudiológicas e educacionais.

O uso de imagens para eliciar produções escritas caracteriza-se por um estímulo normatizado a partir do qual as crianças podem iniciar sua composição. Assim, ao ver uma imagem, o sujeito necessita compreender e identificar não só as ações

Trabalho realizado no Laboratório de Leitura e Escrita do Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – FMUSP – São Paulo (SP), Brasil.

(1) Curso de Fonoaudiologia, Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo – FMUSP – São Paulo (SP), Brasil.

(2) Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo – FMUSP – São Paulo (SP), Brasil.

**Endereço para correspondência:** Maria Silvia Cárnio. R. Cipotânea, 51, Cidade Universitária, São Paulo (SP), Brasil, CEP: 05360-160. E-mail: mscarnio@usp.br

**Recebido em:** 21/12/2010; **Aceito em:** 13/5/2011

como também as intenções dos personagens, e realizar inferências para a elaboração de uma narrativa<sup>(8)</sup>.

Um estudo<sup>(9)</sup> com crianças de 1ª à 4ª série, analisou a influência de diferentes situações de produção escrita, como: produção livre, produção oral/escrita, produção a partir de sequência de gravuras e reprodução de uma história ouvida. Os autores concluíram que a gravura é importante para o desenvolvimento da narrativa escrita, pois proporcionou histórias mais elaboradas, dado que a sequência das quatro gravuras englobava um tema, uma cena, os personagens, uma meta e uma situação-problema. Nesse sentido, é possível inferir que a imagem é uma ponte para o processo de alfabetização e para as práticas terapêuticas.

Com base no exposto, o presente estudo teve por objetivo verificar a influência de estímulos visuais na produção escrita de escolares do Ensino Fundamental sem queixas de alterações de leitura e escrita.

## MÉTODOS

### Considerações éticas

Essa pesquisa, de corte transversal, foi desenvolvida e aprovada pela Comissão de Ética para Análise de Projetos de Pesquisa (CAPPesq) da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) sob o protocolo nº1006/08.

### Local

Os dados foram coletados em uma escola pública estadual, da zona oeste de São Paulo, que atende famílias de classe média-baixa, na qual os alunos frequentavam o ensino regular, no período da manhã, e à tarde realizavam atividades em oficinas.

### Participantes

Participaram 25 crianças sem queixas de alterações de leitura e escrita, sendo 16 escolares de 3ª série (4º ano) e nove de 4ª série (5º ano) de ensino fundamental de escola pública, independente do gênero e faixa etária.

Para a seleção da amostra, adotou-se como critérios de inclusão: respostas a 20 dBNA nas frequências de 500 Hz a 4 kHz na triagem auditiva com Audiômetro Pediátrico (PA5 – Interaoustics®); frequentar a 3ª ou 4ª séries (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental da mesma escola por dois anos ou mais, com a finalidade de garantir a adaptação ao processo pedagógico; possuir nível alfabético e/ou ortográfico de escrita e ausência de queixas de alterações de linguagem oral, leitura e escrita. Esses últimos critérios foram avaliados por meio do Protocolo de Avaliação da Leitura e Escrita\*, Questionário Informativo preenchido pelos professores\*\* e anamneses realizadas com os pais.

Os pais e/ou responsáveis que concordaram com a participação do(s) filho(s) na pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, os

professores responsáveis das séries supracitadas também assinaram um TCLE concordando em fornecer dados referentes ao desempenho dos escolares.

### Materiais

#### *Materiais para a seleção de sujeitos*

Para a seleção de sujeitos foi utilizado um roteiro de anamnese com os pais com a finalidade de se obter dados referentes a antecedentes pessoais e familiares.

Foi solicitado aos professores que preenchessem um questionário informativo sobre o desempenho acadêmico e características comportamentais de cada escolar da amostra, com a finalidade de eliminar os alunos que pudessem apresentar quaisquer comprometimentos.

Para avaliação do nível de escrita foi utilizado o protocolo de Avaliação de Leitura e Escrita da instituição em que o estudo foi realizado, contendo provas de reconhecimento visual de palavras, leitura de palavras e frases, *cloze* de palavras e frases além de produção escrita textual.

Realizou-se otoscopia e triagem auditiva, por meio dos seguintes instrumentos: otoscópio Mini Heine® 300 e Audiômetro Pediátrico (Interaoustics® Pediatric Audiometer – PA5), para garantir o nível de acuidade auditiva proposto.

#### *Materiais para a coleta de dados*

Para a avaliação das produções escritas foram utilizados dois protocolos contendo uma figura de ação (Anexo 1) e figuras em sequência (Anexo 2).

As figuras em sequência foram selecionadas com base em estudos anteriores<sup>(9,10)</sup> para validar um instrumento sensível a pequenos progressos da aquisição da escrita de sujeitos com surdez congênita.

Em relação à seleção da figura de ação, esta foi retirada de um livro de história com figuras em sequência<sup>(11)</sup> que é amplamente utilizado na área de linguagem, para promover a escrita e o discurso de narrativas em crianças<sup>(5,12,13)</sup>. Todavia, para esta pesquisa optou-se por utilizar apenas uma das figuras do livro, que contém muitas ações, conforme o Anexo 1.

Durante a coleta de dados utilizou-se filmadora Sony® Digital SR 47 com HD interno para a contextualização da situação de coleta de dados e possível análise qualitativa.

### Procedimentos

Os pais e/ou responsáveis pelos estudantes ouvintes sem queixas de alteração na leitura e escrita foram convidados para uma reunião na escola, em que foram esclarecidos os objetivos da pesquisa. Na ocasião, assinaram o TCLE. Por meio da anamnese realizada com o responsável de cada sujeito, verificou-se a existência de alguma queixa de leitura e escrita.

Em seguida, aplicou-se um Questionário Informativo para Professores e um protocolo para Avaliação de leitura e escrita

\*Alves D, Cárnio MS. Protocolos para avaliação de Leitura e Escrita. São Paulo: Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; 1999. [Protocolo não publicado]

\*\*Cárnio MS. Questionário Informativo para os Professores. São Paulo: Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; 2000. [Protocolo não publicado]

nos escolares. Posteriormente, realizou-se a triagem auditiva com o Audiômetro Pediátrico (PA) nas frequências de 500 Hz a 4 kHz na intensidade de 20 dBNA, a 50 cm de distância da orelha e sem pistas visuais, para verificar se os sujeitos da amostra não possuíam perda auditiva.

Os participantes realizaram individualmente suas produções escritas e, para tanto, foram alocados em grupos pequenos de forma a não se comunicarem durante as provas, dentro de uma sala designada pela direção da escola. A aplicação das provas com os estímulos foi realizada em dois dias alternados, sempre no período de aula dos participantes, sendo que o tempo total despendido para a realização da coleta de dados de todos os sujeitos foi de três meses.

Os estudantes receberam a seguinte instrução oral: “Você receberá uma figura e/ou série de figuras e produzirá um texto por escrito sobre esta figura”. Na prova I utilizou-se a sequência de figuras e na prova II a figura de ação.

Não houve limite de tempo para a realização das produções escritas, contudo houve marcação para posterior análise qualitativa. Todo o processo de produção escrita foi filmado e cronometrado para complementação e aprofundamento das análises qualitativas e quantitativas.

As produções escritas foram analisadas qualitativa e quantitativamente segundo os critérios das competências comunicativas<sup>(4)</sup> (linguística, genérica e enciclopédica), adaptadas<sup>(14)</sup> (Anexo 3).

Quanto à análise quantitativa, cada item analisado, com exceção do tipo do discurso, recebeu uma pontuação, conforme descrição e classificação apresentadas no Anexo 3. A pontuação geral, de cada sujeito em cada prova, poderia variar de zero a 22 pontos.

Para garantir a confiabilidade dos dados, contou-se com a participação de cinco juízes, sendo que além da bolsista e orientadora participaram três bolsistas de treinamento técnico, fonoaudiólogos formados, com experiência e atuação na área de leitura e escrita, que analisaram individualmente e pontuaram todas as produções escritas, após treinamento específico.

### Análise estatística

Foram realizados testes estatísticos comparativos entre as produções escritas com base na figura de ação e nas figuras em sequência. Em alguns casos a distribuição dos resultados impediu a aplicação de testes estatísticos específicos.

Para a análise estatística, utilizou-se o teste de Wilcoxon e o teste McNemar, com nível de significância de 5%. Contudo, houve casos em que não foi possível a aplicação de testes estatísticos aos dados coletados.

## RESULTADOS

A seguir, é possível visualizar as comparações entre as médias totais dos juízes para as produções escritas, com base nos estímulos visuais utilizados (Tabela 1).

Em relação à competência genérica, 100% dos sujeitos realizaram o discurso do tipo narrativo para ambos os estímulos. Tal fato pode ter interferido no tempo de elaboração das produções escritas, que foi semelhante para ambos os estímulos.

**Tabela 1.** Comparações entre as médias totais das notas dos juízes para a figura em ação e figuras em sequência

	Figura de ação	Figura em sequência	Valor de p
Média	13,00	12,97	0,853
Mediana	12,40	13,40	
DP	2,62	1,77	
n	25	25	

Teste de Wilcoxon ( $p \leq 0,05$ )

**Legenda:** DP = desvio-padrão

No que concerne à competência enciclopédica, especificamente ao conhecimento enciclopédico, não houve diferença entre os estímulos visuais, uma vez que 28% dos sujeitos demonstraram conhecimento parcial sobre o tema (valor 1) e 40%, conhecimento total sobre o tema (valor 2) (Tabela 2).

Não foram observadas diferenças entre os tipos de estímulo, quando foram comparados em relação à fidedignidade ao tema; 44,0% dos sujeitos mantiveram parcialmente o tema (valor 1) e 24,0% mantiveram o tema (valor 2). (Tabela 2)

Em relação ao uso do título, os resultados não apresentaram diferença, independentemente do estímulo apresentado (Tabela 2). Somente 20% dos sujeitos colocaram título adequadamente, relacionando-o com a produção textual.

Para a Intertextualidade, foram observados indícios de que a figura de ação propiciou maior ocorrência de seu uso, embora não tenha sido possível aplicar testes estatísticos (Tabela 2).

Com relação à organização de idéias, não houve diferença na distribuição dos resultados entre os dois estímulos, bem como, para o uso de Inferências, uma vez que 52% dos sujeitos fizeram Inferências adequadas (valor 2), para ambos os estímulos (Tabela 2).

Comparando-se o uso de vocabulário nas produções escritas, observou-se que 88% dos participantes usaram vocabulário simples independente do estímulo apresentado (Tabela 2).

Em relação à competência linguística, não foi possível a realização de tratamento estatístico quanto ao item extensão do texto, uma vez que 60% dos sujeitos realizaram textos considerados longos (5 ou mais parágrafos), para ambos os estímulos (Tabela 3).

Sobre a pontuação, 76% dos sujeitos utilizaram-na de forma inadequada ou insuficiente para ambos os estímulos. Também se observou que 56% dos sujeitos cometeram cinco ou mais erros ortográficos, independente do estímulo apresentado (Tabela 3).

Não foram encontradas diferenças entre as produções escritas para a coesão global, já que 40% dos sujeitos produziram escritas com coesão adequada para ambos os estímulos (Tabela 3).

Não houve diferença no tempo despendido pelos escolares para a elaboração das provas escritas em relação aos estímulos visuais (Tabela 4).

## DISCUSSÃO

A seleção de figuras pode ser um elemento fundamental na produção do discurso escrito e pode nortear o trabalho do

**Tabela 2.** Competência enciclopédica, comparação da produção escrita com base na figura de ação e figuras em sequência

		Sequência								Valor de p	
		0		1		2		Total			
		n	%	n	%	n	%	n	%		
Conhecimento enciclopédico	Ação	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1,000
		1	0	0,0	7	28,0	4	16,0	11	44,0	
		2	0	0,0	4	16,0	10	40,0	14	56,0	
	Total	0	0,0	11	44,0	14	56,0	25	100,0		
Fidedignidade ao tema	Ação	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0,727
		1	0	0,0	11	44,0	5	20,0	16	64,0	
		2	0	0,0	3	12,0	6	24,0	9	36,0	
	Total	0	0,0	14	56,0	11	44,0	25	100,0		
Uso de título	Ação	0	15	60,0	0	0,0	2	8,0	17	68,0	1,000
		1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	
		2	3	12,0	0	0,0	5	20,0	8	32,0	
	Total	18	72,0	0	0,0	7	28,0	25	100,0		
Intertextualidade	Ação	0	17	68,0	0	0,0	0	0,0	17	68,0	Não aplicável
		1	5	20,0	0	0,0	0	0,0	5	20,0	
		2	3	12,0	0	0,0	0	0,0	3	12,0	
	Total	25	100,0	0	0,0	0	0,0	25	100,0		
Organização de idéias	Ação	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0,508
		1	0	0,0	4	16,0	6	24,0	10	40,0	
		2	0	0,0	3	12,0	12	48,0	15	60,0	
	Total	0	0,0	7	28,0	18	72,0	25	100,0		
Uso de inferências	Ação	0	0	0,0	0	0,0	2	8,0	2	8,0	0,454
		1	1	4,0	1	4,0	5	20,0	7	28,0	
		2	1	4,0	2	8,0	13	52,0	16	64,0	
	Total	2	8,0	3	12,0	20	80,0	25	100,0		

Teste de McNemar ( $p \leq 0,05$ )**Tabela 3.** Comparação dos itens da competência linguística da produção escrita com base em figura de ação e figuras em sequência

		Sequência								Valor de p	
		0		1		2		Total			
		n	%	n	%	n	%	n	%		
Extensão do texto	Ação	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	Não aplicável
		1	0	0,0	7	28,0	3	12,0	10	40,0	
		2	1	4,0	2	8,0	12	48,0	15	60,0	
	Total	1	4,0	9	36,0	15	60,0	25	100,0		
Pontuação	Ação	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	Não aplicável
		1	1	4,0	19	76,0	3	12,0	23	92,0	
		2	0	0,0	2	8,0	0	0,0	2	8,0	
	Total	1	4,0	21	84,0	3	12,0	25	100,0		
Ortografia	Ação	0	14	56,0	3	12,0	1	4,0	18	72,0	0,228
		1	0	0,0	4	16,0	2	8,0	6	24,0	
		2	0	0,0	1	4,0	0	0,0	1	4,0	
	Total	14	56,0	8	32,0	3	12,0	25	100,0		
Coesão global	Ação	0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0,754
		1	0	0,0	5	20,0	6	24,0	11	44,0	
		2	0	0,0	4	16,0	10	40,0	14	56,0	
	Total	0	0,0	9	36,0	16	64,0	25	100,0		

Teste de McNemar ( $p \leq 0,05$ )

**Tabela 4.** Comparação entre o tempo de elaboração da produção escrita com base na figura de ação e em sequência

	Figura de ação	Figuras em sequência	Valor de p
Média	18,64	21,32	0,357
Mediana	15,00	15,00	
DP	11,11	15,00	
n	25	25	

Teste de Wilcoxon ( $p \leq 0,05$ )

**Legenda:** DP = desvio-padrão

fonoaudiólogo e do educador. Portanto, objetivou-se nesse estudo analisar a influência de diferentes estímulos visuais na produção escrita de escolares sem queixas de alterações na escrita. É importante salientar que os dados não foram analisados de forma comparativa entre os escolares de 3ª e 4ª séries, uma vez que a amostra não pôde ser pareada e a escolaridade não era o objetivo principal do presente estudo.

A hipótese inicial era a de que as produções escritas produzidas com base nas figuras de ação propiciariam discurso narrativo e as baseadas nas figuras em sequência, um discurso mais descritivo pela própria característica desses estímulos. Essa hipótese não foi confirmada, uma vez que ambas as figuras eliciaram discursos semelhantes.

Uma possível explicação para a não interferência dos estímulos visuais na produção escrita dos escolares deste estudo, pode estar relacionada ao conteúdo das figuras. Embora se tenha buscado equilíbrio na seleção dos estímulos visuais, somente depois de iniciada a análise das produções escritas, notou-se que ambos continham elementos disparadores de narrativas, sendo esta uma limitação deste estudo.

Dessa forma, quanto à competência genérica, encontrou-se, como tipo de discurso, a narração em todas as produções escritas para ambos os estímulos. Tal fato contraria dados da literatura, na qual há tendência em afirmar que figuras em sequência meramente temporais favorecem a produção do gênero descritivo<sup>(7)</sup>.

O fato de as figuras em sequência remeterem aos temas férias/viagem, muito explorados em narrativas escolares, pode ter influenciado o aparecimento desse tipo de discurso, não se diferenciando do discurso produzido a partir da figura de ação. Os resultados de um estudo sobre a produção escrita de crianças brasileiras mostraram que nas séries iniciais de escolaridade a tendência é a produção de textos sem características convencionais de histórias, tais como bilhetes e cartas. À medida que ocorre o processo de alfabetização essas produções escritas vão se modificando, e a escrita de histórias parece progredir de forma acentuada com os anos escolares<sup>(7)</sup>.

Embora os dois estímulos visuais tenham propiciado o desenvolvimento do discurso do tipo narrativo, constatou-se que alguns sujeitos produziram narrativas com sinais de argumentação quando o estímulo foi a figura em sequência, sugerindo que tal estímulo propicie melhor elaboração do discurso. No que concerne à marcação de narrador e personagem, observou-se que a maioria dos sujeitos fizeram essa marcação quando o estímulo visual foi a figura de ação.

Em relação à competência enciclopédica, especificamente

ao conhecimento enciclopédico, os resultados indicam que os sujeitos não apresentaram dados referentes ao conhecimento de mundo sugerido pelas imagens, fato que seria esperado para esta faixa de escolaridade. As práticas de leitura e escrita têm características singulares e dependem da qualidade de ensino<sup>(15)</sup>. Também é fundamental considerar a história de vida, as atividades do cotidiano, do grupo social e o contexto sócio-histórico do escolar<sup>(16)</sup>.

Em relação à fidedignidade ao tema, vocabulário e organização das idéias, não houve diferença de resultados entre os estímulos, o que pode ser justificado pelo uso do discurso narrativo, que exige constante necessidade de avaliação dos personagens, tomar decisões sobre o curso da história e escolher expressões linguísticas compartilhadas com os leitores<sup>(17)</sup>.

Embora não tenha ocorrido diferença quanto ao item intertextualidade, os resultados sugerem que a figura de ação permitiu aos sujeitos utilizar melhor seu conhecimento de mundo, experiências com outros textos e criatividade<sup>(7)</sup>. Porém, o vocabulário utilizado para a produção escrita foi simples para ambos os estímulos, e o uso do título também foi pouco frequente.

O fato de a maioria dos sujeitos ter utilizado a inferência, ainda que de forma parcial, para ambos os estímulos, pode ser explicado pela presença de elementos figurativos, ou seja, a linguagem visual representa a intenção e a mensagem que o autor quer transmitir, permitindo ao escritor realizar inúmeras inferências e interpretações<sup>(8)</sup>.

O gênero narrativo fornece informações importantes sobre a competência linguística do narrador e as regras pragmáticas da língua na qual se escreve, uma vez que escrever histórias requer a integração de diversas competências além de organizar o material linguístico textual<sup>(18)</sup>. Assim sendo, quanto à competência linguística, analisou-se a extensão do texto, pontuação e ortografia. Além disso, acrescentou-se a coesão global, por entender a importância deste aspecto nas produções escritas.

A análise da competência linguística está intimamente interligada à competência genérica, uma vez que a estrutura narrativa engloba a organização de idéias dentro de uma sequência lógico-temporal, a qual é demarcada pelos sinais de pontuação. Dessa maneira, o texto escrito é convencionalmente apresentado em forma de parágrafos<sup>(19)</sup>, sendo estes, fronteiras que facilitam o processo de leitura<sup>(20,21)</sup> e apresentação da informação<sup>(22)</sup>. Somando-se a isto, as divisões dos parágrafos apresentam a descontinuidade temática, podendo ser: temporal, espacial, figura dramática, tópico e orientação<sup>(19)</sup>.

Outro parâmetro fundamental da competência linguística analisado foi a pontuação, visto que indica os limites de cada parágrafo e marca a entonação necessária para a leitura. Neste trabalho, a análise das produções escritas permitiu verificar que o uso da pontuação foi deficitária independente do estímulo visual apresentado. Tal fato pode ocorrer, pois o escritor iniciante escreve como se fala, e na fala a contextualização é dada pela interação simultânea entre o emissor e o receptor. Dessa forma, o papel da escrita não está bem estabelecido e pode gerar o risco de ambiguidade pela ausência ou inadequação de pontuação<sup>(23)</sup>.

No que diz respeito à análise da ortografia, a produção de textos longos pode justificar o número elevado de erros orto-

gráficos, ou seja, quanto mais se escreve, mais se está sujeito a errar. Apesar disso, notou-se que, para ambos os estímulos, textos longos não significou melhor elaboração, uma vez que os escolares demonstraram resultados aquém do esperado para as faixas de escolaridade.

Escrever ortograficamente é uma tarefa difícil, uma vez que é necessário um aprendizado contínuo e progressivo, envolvendo processos metacognitivos e metagráficos (análise da grafia) até dominar as regras ortográficas. Estas competências devem conferir ao aprendiz a capacidade de explicar o porquê da forma de escrever uma ou outra palavra, aprendendo não só o princípio alfabético (associação fonema-grafema), como também a norma ortográfica com suas regularidades e irregularidades (análises metagráficas e conhecimentos sintáticos)<sup>(24)</sup>.

Como era esperado para estudantes de ensino fundamental, os erros mais encontrados foram os relativos a letras que são concorrentes na escrita de palavras, os quais demandam conhecimento morfológico e linguístico que não estão relacionados com a fase inicial de alfabetização. Os erros de representações múltiplas são dificuldades encontradas em séries iniciais e podem ocorrer até a fase adulta<sup>(25)</sup>.

Ao analisar a relação entre o conhecimento morfossintático e o desempenho da ortografia de crianças de 2ª a 4ª séries do ensino fundamental das redes pública e particular de Recife, encontrou-se evolução no desempenho da escrita de palavras, pseudopalavras e na explicitação do conhecimento morfossintático, mas os alunos da rede pública apresentaram pior desempenho<sup>(26)</sup>.

Em estudo realizado visando a análise do ditado de alunos de 4ª série do ensino fundamental da rede pública e particular verificou-se diferença entre o desempenho dos escolares, sugerindo que na rede particular os alunos parecem finalizar o aprendizado do sistema ortográfico anteriormente aos da rede pública<sup>(27)</sup>. Nesse estudo, as autoras encontraram na amostra maior ocorrência de erros do tipo representações múltiplas, generalização de regras, omissão de letras e ausência de acentos. Tais erros também foram observados nas produções dos sujeitos dessa pesquisa.

O último aspecto da competência linguística analisado refere-se à coesão global, cujos resultados demonstraram que todos os sujeitos souberam utilizá-la de forma parcial ou total, para ambos os estímulos. É relevante destacar este fato, uma vez que o desempenho dos escolares foi mediano nas outras habilidades da competência linguística, conforme mencionado

anteriormente. A coesão é uma propriedade que define um bom texto, em oposição à sequência de frases<sup>(28)</sup>. Talvez, esse seja um indicador de que os escolares pesquisados estejam iniciando um processo de organização do discurso escrito.

Conforme observado, o desempenho dos escolares apresentou-se ruim em todas as competências analisadas, pois a capacidade de narrativa bem desenvolvida deve prescindir de apoios externos<sup>(7)</sup>. Assim sendo, sugere-se que pode ter havido interferência da qualidade do ensino<sup>(29)</sup>.

Quanto ao tempo de elaboração das produções escritas eliciadas por ambos os estímulos visuais, não se verificou diferenças, fato que pode ser explicado pela predominância do discurso narrativo, no qual os alunos despenderam o mesmo tempo.

Considera-se que estudos como estes são fundamentais para que se obtenham padrões de normalidade sobre produções escritas de escolares de ensino fundamental, principalmente utilizando-se estímulos visuais para que se possa ter uma padronização das produções escritas. Contudo, sugere-se que seja feito um estudo piloto para seleção de figuras em sequência com ações explícitas e bem delimitadas quanto à sequência lógico-temporal. Por outro lado, a figura de ação deve conter uma série de estímulos que, combinados, apresentem uma gama de conflitos disparadores do tipo de discurso pretendido.

## CONCLUSÃO

Os estímulos visuais apresentados não interferiram na produção escrita dos escolares em relação às competências comunicativas, uma vez que o uso de figuras, tanto em sequência quanto de ação, estimularam produções escritas de tipologia narrativa. Em relação às competências linguística e enciclopédica, quando foi possível a aplicação de tratamento estatístico, os resultados também não foram significativos; contudo, pode-se afirmar que os escolares pesquisados apresentaram um desempenho aquém do esperado para a faixa de escolaridade.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelos apoios concedidos para realização dessa pesquisa, sob processos número 2008/11474-5 e 2008/11478-0.

## ABSTRACT

**Purpose:** To investigate the influence of visual stimuli on the written production of Elementary School students with no complaints of reading and writing difficulties. **Methods:** Participants were 25 Elementary School children without reading and writing complaints who were enrolled in 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades of a public school. The following inclusion criteria were adopted: responses at 20 dBHL for frequencies from 500 Hz to 4 kHz on hearing screening; to be enrolled in school for at least two years; and to present alphabetic or orthographic writing level. Participants were divided into small groups, and the written productions were collected in two separate days. Productions were analyzed according to the criteria adopted, which were based on a study regarding communicative skills (generic, encyclopedic and linguistic). Data were statistically analyzed. **Results:** There was no difference in the duration of writing elaboration, regardless the type of visual stimulus. As for the generic skills, the predominant type of discourse was the narrative genre. Regarding the encyclopedic skills, there was evidence of greater intertextuality for the action picture. With regards to the linguistic skills, the produced texts were long, with inadequate score, orthographic errors and partial overall cohesion. **Conclusion:** The visual stimuli presented did not interfere in the written production of Elementary School students regarding communicative skills.

**Keywords:** Education; Writing; Evaluation; Educational status; Narration

---

## REFERÊNCIAS

- Amirault M, Doherty A, LeBlanc A, Vickery A. The writing skills working group. *Can Nurse*. 2005;101(2):8-9.
- Puranik CS, Lombardino LJ, Altmann LJ. Writing through retellings: an exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Read Writ*. 2007;20(3):251-72.
- Kay-Raining Bird E, Cleave PL, White D, Pike H, Helmkay A. Written and oral narratives of children and adolescents with Down syndrome. *J Speech Lang Hear Res*. 2008;51(2):436-50.
- Maingueneau D. Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez; 2002.
- Rathmann C, Mann W, Morgan G. Narrative structure and narrative development in deaf children. *Deafness Educ Int*. 2007;9(4):187-96.
- Roth FP. Narrative writing development and teaching with children with writing difficulties. *Top Lang Disord*. 2000;20(4):15-28.
- Lins e Silva ME, Spinillo AG. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicol Reflex Crít*. 2000;13(3):337-50.
- Paolucci JF. Estudo das correlações entre a função pragmática da linguagem e a produção textual escrita [tese]. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo; 2009.
- Burman D, Nunes T, Evans D. Writing profiles of deaf children taught through British Sign Language. *Deafness Educ Int*. 2007;9(1):2-23.
- Burman D, Evans D, Nunes T, Bell D. Assessing deaf children's writing in primary school: grammar and story development. *Deafness Educ Int*. 2008;10(2):93-110.
- Mayer M. *Frog, where are you?*. New York: Sial; 1969.
- Morgan G. Transcription of child sign language: a focus on narrative. *Sign Lang Linguist*. 2005;8(1/2):117-28.
- van Beijsterveldt LM, van Hell JG. Evaluative expression in deaf children's written narratives. *Int J Lang Commun Disord*. 2009;44(5):675-92.
- Lima FT, Cárnio MS. Análise da produção escrita de surdos do ensino superior. São Paulo, 2007. Adaptado de Romano-Soares S. Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.
- Santos MT. Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração da escrita [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo; 2007.
- Souza AL, Vóvio CL. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: Matêncio ML, Kleiman AB. *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representadas e construção do saber*. Campinas: Mercado das Letras; 2005. p.41-64.
- Serratrice L. Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. *J Pragmat*. 2007;39(6):1058-87.
- Kang JY. Written narratives as an index of L2 competence in Korean EFL learners. *J Second Lang Writ*. 2005;14(4):259-79.
- Ji S. What do paragraph divisions indicate in narrative texts? *J Pragmat*. 2008;40(10):1719-30.
- Hinds J. Japanese expository prose. *Papers in Linguistics*. 1980;13:117-58.
- Hofmann TR. Paragraphs and anaphora. *J Pragmat*. 1989;13:239-50.
- Fávero LL, Andrade ML, Aquino ZG. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez; 1999.
- Arfé B, Perondi I. Deaf and hearing students' referential strategies in writing: What referential cohesion tells us about deaf students' literacy development. *First Lang*. 2008;28(4):355-75.
- Dias RS, Ávila CR. Uso e conhecimento ortográfico no transtorno específico da leitura. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2008;13(4):381-90.
- Zorzi JL. *Aprender a escrever – a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.
- Queiroga BA, Lins MB, Pereira MA. Conhecimento morfosintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. *Psicol Teor Pesqui*. 2006;22(1):95-100.
- Ávila CR, Ramos CS, Frigerio MC, Lucas S. Análise da escrita de escolares de 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental de escola pública e particular. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2001;6(1):23-8.
- Connor U. A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing. *Res Lang Social Interact*. 1984;17(3):301-16.
- Machado NJ. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estud Av*. 2007;21(61):277-94.

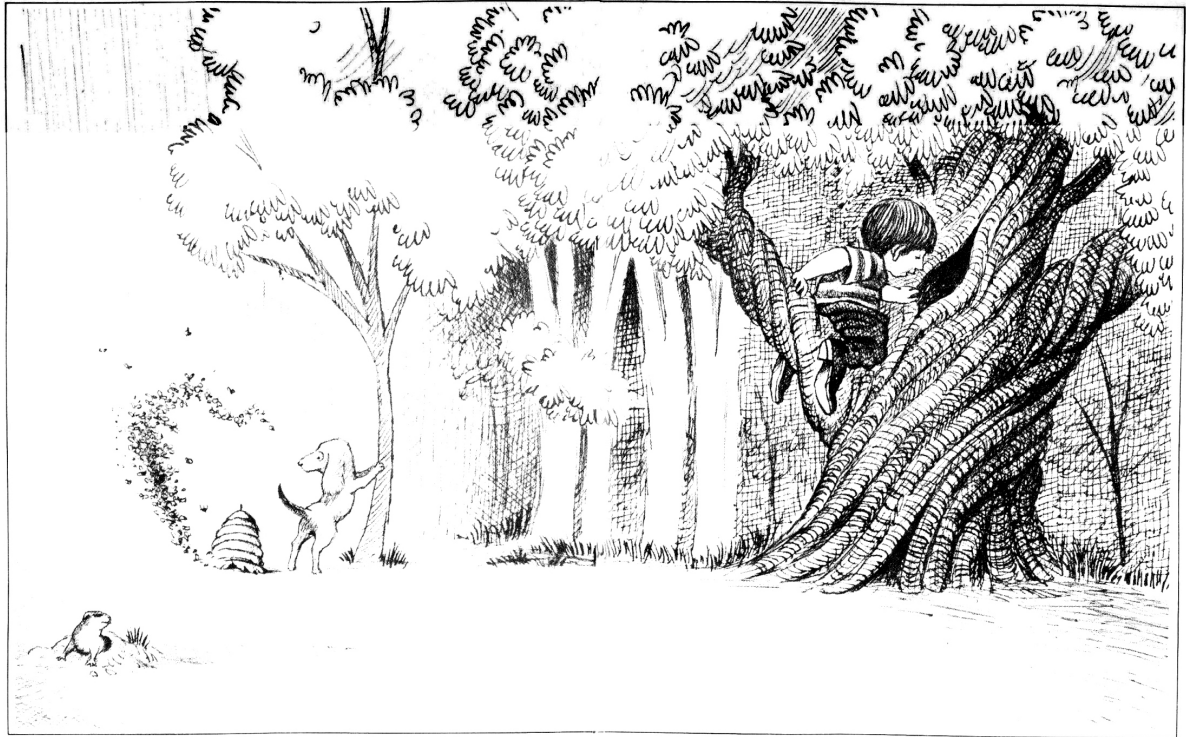
**Anexo 1.** Protocolo para avaliação da produção escrita com base em uma figura de ação

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

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Avaliador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



**Anexo 2.** Protocolo para avaliação da produção escrita com base em quatro figuras em sequência

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

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

Avaliador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1.



2.



3.



4.





**Anexo 3.** Critérios de classificação e pontuação aplicados às produções escritas, segundo adaptação de Lima e Cárnio (2007)<sup>(14)</sup>

Competências	Descrição	Classificação	Pontuação
Genérica	Tipologia do discurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narração:</li> <li>• Relato:</li> <li>• Argumentação:</li> <li>• Exposição:</li> <li>• Descrição:</li> </ul>	
Enciclopédico	Conhecimento enciclopédico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrou ter conhecimento sobre o tema</li> <li>• Demonstrou ter conhecimento parcial sobre o tema</li> <li>• Não demonstrou ter conhecimento sobre o tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 pontos</li> <li>• 1 ponto</li> <li>• 0 ponto</li> </ul>
	Fidedignidade ao tema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manutenção ao tema</li> <li>• Manutenção parcial ao tema</li> <li>• Não manteve o tema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 pontos</li> <li>• 1 ponto</li> <li>• 0 ponto</li> </ul>
	Uso de título	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizou título, relacionando-o a produção textual</li> <li>• Utilizou título, mas não o relacionou a produção textual</li> <li>• Não utilizou título</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 pontos</li> <li>• 1 ponto</li> <li>• 0 ponto</li> </ul>
	Intertextualidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente</li> <li>• Parcialmente presente</li> <li>• Ausente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 pontos</li> <li>• 1 ponto</li> <li>• 0 ponto</li> </ul>
	Organização de idéias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequada</li> <li>• Parcialmente adequada</li> <li>• Inadequada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 pontos</li> <li>• 1 ponto</li> <li>• 0 ponto</li> </ul>
	Uso de Inferências	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequado</li> <li>• Parcialmente adequado</li> <li>• Inadequado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 pontos</li> <li>• 1 ponto</li> <li>• 0 ponto</li> </ul>
	Vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complexo</li> <li>• Simples</li> <li>• Inadequado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 pontos</li> <li>• 1 ponto</li> <li>• 0 ponto</li> </ul>
Linguística	Extensão do texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Longo: desenvolveu 5 ou mais parágrafos</li> <li>• Médio: desenvolveu de 2 a 4 parágrafos</li> <li>• Curto: desenvolveu 1 parágrafo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 pontos</li> <li>• 1 ponto</li> <li>• 0 ponto</li> </ul>
	Pontuação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suficiente e adequada na maioria dos parágrafos</li> <li>• Insuficiente ou inadequada</li> <li>• Ausente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 pontos</li> <li>• 1 ponto</li> <li>• 0 ponto</li> </ul>
	Ortografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Até 2 erros ortográficos</li> <li>• De 2 a 5 erros ortográficos</li> <li>• Mais do que 5 erros ortográficos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 pontos</li> <li>• 1 ponto</li> <li>• 0 ponto</li> </ul>
	Coesão global	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente</li> <li>• Parcialmente presente</li> <li>• Ausente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 pontos</li> <li>• 1 ponto</li> <li>• 0 ponto</li> </ul>