

Adriana de Souza Batista Kida

**BATERIA DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES E
COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS, DE ESCRITA E DE
LEITURA: ESTUDO PILOTO**

Tese apresentada à Universidade
Federal de São Paulo - Escola
Paulista de Medicina, para
obtenção do Título de Doutor em
Ciências.

São Paulo

2009

Adriana de Souza Batista Kida

**BATERIA DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES E
COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS, DE ESCRITA E DE
LEITURA: ESTUDO PILOTO**

Tese apresentada à Universidade
Federal de São Paulo - Escola
Paulista de Medicina, para
obtenção do Título de Doutor em
Ciências.

Orientadora: Prof. Dra. Clara Regina Brandão de Ávila

Co-orientadora: Prof. Dra. Brasília Maria Chiari

São Paulo

2009

Kida, Adriana de Souza Batista

Bateria de avaliação de habilidades e competências lingüísticas, de escrita e de leitura: estudo piloto./Kida, Adriana de Souza Batista Kida.

-- São Paulo, 2009.

xiii, 317f

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo. Escola Paulista de Medicina. Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana.

Título em inglês: Linguistics, writing and reading abilities and competences assessment battery: pilot study.

1. Avaliação. 2. Crianças. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
Programa de Pós-graduação em Ciências dos Distúrbios da
Comunicação Humana - Campo Fonoaudiológico
Departamento de Fonoaudiologia

Coordenadora do Programa de Pós-graduação: Profa. Dra. Brasília Maria
Chiari

Professor Titular da Disciplina dos Distúrbios da Comunicação Humana da
Universidade Federal de São Paulo.

Chefe do Departamento: Profa. Dra. Liliane Desgualdo Pereira

Professor Adjunto da Disciplina dos Distúrbios da Audição da Universidade
Federal de São Paulo.

ADRIANA DE SOUZA BATISTA KIDA

**BATERIA DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS
LINGÜÍSTICAS, DE ESCRITA E DE LEITURA: ESTUDO PILOTO**

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Claudia Inês Scheuer

Prof^a Dr^a Débora Maria Beffi-Lopes

Prof^a Dr^a Jacy Perissinoto

Prof^a Dr^a Simone Aparecida Capellini

DEDICATÓRIA

Ao Marcos, meu esposo, presença e compreensão em todos os momentos. Agradeço por ser o maior incentivador em meus projetos, por sonhar por mim em ocasiões em já não o fazia, por ser ouvidos e colo alentadores durante as dificuldades. Presença constante mesmo na distância e amor dedicado em todas as situações.

Aos meus pais, Sandra e Antonio, e minha irmã Juliana pelo apoio a todos os meus projetos mesmo quando estes significaram ausência e saudade. Agradeço por acreditarem em mim e me dedicarem sempre tanto amor e atenção.

A aqueles que hoje também considero minha família, Lucia e Motoyuki. Agradeço pelo apoio incondicional recebido desde o início desta pesquisa, a preocupação e o cuidado carinhoso.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Clara Regina Brandão de Ávila, orientadora deste estudo, com quem aprendi a importância da ciência aplicada, o rigor e o prazer da investigação científica. Agradeço a confiança depositada em mim e neste trabalho. Agradeço a presença constante, o carinho, a orientação cuidadosa e o incentivo sempre constantes em toda esta etapa de formação. Graças a estes pude alcançar objetivos jamais imaginados.

À Prof. Brasília Maria Chiari, co-orientadora deste estudo, incentivo para meu crescimento e para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço o estímulo e a oportunidade que tornaram viável meu período de formação no exterior.

Ao Prof. Emílio Sánchez Miguel, co-orientador estrangeiro do Estágio de Doutorado no Exterior, que de maneira gentil e pronta atendeu a minha solicitação de estágio e que tanto contribuiu para aprofundar meus conhecimentos relacionados à leitura.

Às especiais amigas Carolina e Juliana, companheiras de todas as horas: trabalhos, acertos, erros, dificuldades, cansaço, cafés, discussões teóricas e achados. Agradeço a disponibilidade e a colaboração na realização deste trabalho.

À amiga Bárbara Assaf pela valiosa contribuição na elaboração de parte das ilustrações que compuseram o material da Bateria aqui apresentada.

Às amigas de pós-graduação e Ambulatório: Cláudia, Ellen, Gabriela, Simone, Mirian e Maria Alice. Agradeço a oportunidade de compartilhar dúvidas e êxitos, e pelo convívio, que tornou ainda mais agradável este período de formação.

Aos amigos recentes, Andrea, Elena, Nadezhna e Hector. Agradeço pela acolhida que recebi ao chegar à Espanha, o que fez com que me sentisse parte desta equipe. Pela partilha dos conhecimentos relativos à compreensão leitora e momentos de chás no “despacho”, que acompanharam importantes etapas de reflexão e de redação deste trabalho.

Aos docentes da pós-graduação do Programa de Distúrbios da Comunicação Humana, por partilharem os conhecimentos que tanto contribuíram em minha formação. Estes conhecimentos foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos membros de minha banca examinadora da qualificação, Prof. Débora Maria Beffi-Lopes e Prof. Claudia Scheuer pelas valiosas contribuições que nortearam as modificações no trabalho que aqui se apresenta, e adicionalmente às Prof. Jacy Perissionoto e Prof. Simone Capellini, pela cuidadosa avaliação e pelas considerações realizadas sobre o presente trabalho.

Aos diretores, coordenadores e alunos dos Colégios Pedro Voss, Rodrigues Alves, Marechal Floriano e Lasar Segall que gentilmente acolheram a proposta deste trabalho tornando viável sua execução.

Ao Marcos Maeda pela atenciosa orientação estatística.

À CAPES, pelo financiamento que viabilizou a realização da presente Tese de Doutorado.

Sumário

Dedicatória	v
Agradecimentos	vi
Lista de Tabelas	ix
Lista de Gráficos	xii
Resumo	xiii
1 INTRODUÇÃO	1
2 OBJETIVO	4
3 LITERATURA	5
4 MÉTODO	40
5 RESULTADOS	98
6 DISCUSSÃO	135
7 CONCLUSÃO	151
8 ANEXOS	152
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217
Abstract	
Apêndice	
Bibliografia Consultada	

Lista de tabelas

Tabela 1. Distribuição da amostra do estudo prévio de aplicabilidade segundo a escola	45
Tabela 2. Distribuição da amostra da pesquisa segundo a escola	45
Tabela 3. Distribuição dos escolares da pesquisa segundo a média de idade e sexo	46
Tabela 4. Perfil de distribuição dos itens de avaliação nas Escalas e Campos de Habilidades e Competências	50
Tabela 5. Perfil de Atribuição de Escores por Escala da Bateria	98
Tabela 6. Escores por habilidade e competência para cada Escala da Bateria	100
Tabela 7. Medidas de consistência interna da ELOR e de seus campos de Habilidades e Competências	104
Tabela 8. Medidas de consistência interna da ELOR e de seus campos de Habilidades e Competências com a supressão de um item	105
Tabela 9. Medidas de correlação linear e significância entre os escores por itens e o escore do Campo Semântico da ELOR	106
Tabela 10. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Morfossintático da ELOR	107
Tabela 11. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e os escores por habilidade e competência com o escore bruto por escala da ELOR	108
Tabela 12. Medidas de consistência interna da ELOE e de seus campos de Habilidades e Competências	109
Tabela 13. Medidas de consistência interna da ELOE e de seus campos de Habilidades e Competências com a supressão de um item	110
Tabela 14. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Semântico-lexical da ELOE	112
Tabela 15. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Morfossintático da ELOE	113

Tabela 16. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e os escores por habilidade e competência com o escore bruto por escala da ELOE	114
Tabela 17. Medidas de consistência interna da EML e de seus campos de Habilidades e Competências	115
Tabela 18. Medidas de consistência interna da EML e de seus campos de Habilidades e Competências com a supressão de um item	116
Tabela 19. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Metafonológico da EML	117
Tabela 20. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Metassintático da EML	118
Tabela 21. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Inferências da EML	119
Tabela 22. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e os escores por habilidade e competência com o escore bruto por escala da EML	120
Tabela 23. Medidas de consistência interna da EL e de seus campos de Habilidades e Competências	121
Tabela 24. Medidas de consistência interna da EL e de seus campos de Habilidades e Competências com a supressão de um item	122
Tabela 25. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Conhecimento de Letras da EL	123
Tabela 26. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Decodificação de Itens Isolados da EL	124
Tabela 27. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Fluência da Leitura de Texto da EL	125
Tabela 28. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Compreensão da leitura da EL	126
Tabela 29. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e os escores por habilidade e competência com o escore bruto por escala da EL	127

Tabela 30. Medidas de consistência interna da EE e de seus campos de Habilidades e Competências	129
Tabela 31. Medidas de consistência interna da EE com a supressão de um item	130
Tabela 32. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Conhecimento de Letras da EE	131
Tabela 33. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Codificação de Itens Isolados da EE	132
Tabela 34. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e o escore do Campo Produção Escrita da EE	133
Tabela 35. Medidas de correlação e de significância entre os escores por itens e os escores por habilidade e competência com o escore bruto por escala da EE	134

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição gráfica dos escolares da pesquisa segundo a escolaridade

46

RESUMO

Objetivo: Apresentar um piloto de bateria de testes de avaliação de leitura, de escrita e de habilidades e competências receptivas, expressivas e metalingüísticas de linguagem oral relacionadas com o aprendizado e investigar sua confiabilidade como instrumento de mensuração do desempenho de crianças de oito a onze anos e onze meses. **Método:** Foi elaborado um instrumento, contendo 44 itens de teste, organizados em cinco escalas de avaliação: de Linguagem Oral Receptiva, de Linguagem Oral Expressiva, de Metalinguagem, de Leitura e de Escrita. Para o estudo da confiabilidade desse instrumento foram selecionadas 100 crianças (64 meninas) de Escolas da Rede Pública com idade de 8 a 11 anos e 11 meses. Vinte (12 meninas) participaram do estudo inicial de aplicabilidade, que resultou na versão piloto da Bateria. Posteriormente, esta versão foi utilizada na avaliação das demais 80 crianças (52 meninas). As respostas obtidas foram analisadas e computadas para a atribuição de escores de item, que permitiram o cálculo dos escores por habilidade e competência (ehc) e do escore por escala (ebe). Estes escores foram submetidos a análise estatística sendo utilizados para a obtenção do coeficiente alpha de Cronbach, empregado para estudar a confiabilidade do instrumento. Complementarmente, procedeu-se o estudo das correlações entre os itens, realizado por meio da obtenção do coeficiente de correlação de Pearson. Adotou-se, neste estudo, nível de significância de 0,05. **Resultados:** Na análise da consistência interna obteve-se $\alpha=0,386$ para a Escala de Linguagem Oral Receptiva, $\alpha=0,467$ para a Escala de Linguagem Oral Expressiva, $\alpha=0,531$ para a Escala de Metalinguagem, $\alpha=0,866$ para a Escala de Leitura, $\alpha=0,461$ para a Escala de Escrita. O estudo da consistência interna mediante a exclusão de itens apresentou modificações do nível de consistência interna ($\alpha=0,630$) para a Escala de Linguagem Oral Expressiva quando retirado o item 10. Correlações entre os itens foram observadas em algumas escalas, variando de fracas a fortes e corroboraram os valores do coeficiente alpha. **Conclusão:** A Bateria em sua totalidade de escalas e itens não se mostrou confiável para mensurar o desempenho das crianças da amostra. Contudo, isoladamente, algumas escalas mostraram-se confiáveis para avaliação diagnóstica e para rastreamento, enquanto outras se mostraram promissoras necessitando de revisões. Apenas uma não se mostrou confiável.

1. INTRODUÇÃO

O aprendizado da leitura e da escrita é um marco na vida escolar.

Este aprendizado é extremamente valorizado e esperado uma vez que o domínio do sistema da escrita converte-se rapidamente em instrumento indispensável ao aprendizado das demais disciplinas acadêmicas.

Para que o aprendizado da leitura e da escrita possa ocorrer em sua plenitude, as capacidades de linguagem, os processamentos lingüístico e metalingüístico devem estar bem estabelecidos.

Por meio da leitura, o estudante, capaz de acessar as informações escritas e extrair seu significado, passa a obter, progressivamente, maior independência no processo de aprendizagem e de ampliação do seu saber geral sobre o mundo.

A leitura pode ser compreendida como uma atividade que perpassa o reconhecimento dos vocábulos escritos, com o acesso a seus significados, e culmina em tarefas complexas para: estabelecer a coerência gramatical necessária à interpretação das orações, integrar as idéias globais do texto, desvelar o plano do autor e dialogar com este de maneira a possibilitar a reflexão, generalizar o conhecimento adquirido e/ou apresentar novos

problemas e contestações (GOUGH e TUNMER, 1986; JUEL, 1988; SANCHEZ, 2002; CATTS, ADLOF, WEISMER, 2006).

A escrita, por sua vez, congrega parte dos elementos contidos na leitura. Contudo, exige do escritor uma ação deliberadamente metacognitiva por envolver a planificação do conteúdo a ser escrito de modo a adequá-lo ao conhecimento que se supõe haver na mente do potencial leitor, ao conectar as proposições escritas garantindo a coerência do texto, ao selecionar apropriadamente as palavras a serem utilizadas em sua composição e ao empregar o conhecimento gramatical de maneira a garantir a relação coesiva entre os vocábulos escritos (BEREITER, BURTIS e SCARDAMALIA, 1988; SANCHEZ, 2002; PURANIK, LOMBARDINO e ALTMANN, 2008).

Assim, estas duas atividades exigem, seja no curso de seus aprendizados ou em suas próprias execuções, a participação ativa dos diversos mecanismos de linguagem, lingüísticos e metalingüísticos, cognitivos e metacognitivos, que ao trabalhar, harmoniosamente, garantem o sucesso de suas realizações.

Por esta razão, a presença de prejuízos ou atrasos na aquisição e desenvolvimento da linguagem e da metalinguagem pode acarretar dificuldades posteriores no aprendizado da leitura e da escrita e precisam ser acuradamente identificados pelo clínico, para que este possa propor um programa de intervenção apropriado, capaz de atender às necessidades do escolar com alteração no aprendizado.

Para a identificação das alterações da linguagem oral que intervêm no aprendizado e da própria leitura e escrita, são necessários instrumentos de avaliação confiáveis e válidos, que garantam ao profissional segurança na análise das respostas obtidas e na coleta de evidências que fornecerão suporte ao seu raciocínio clínico (LESLIE e CALDWELL, 2009).

No Brasil poucos são os instrumentos validados disponíveis para avaliação do desempenho de crianças em idade escolar quanto à linguagem oral em suas habilidades e competências correlacionadas ao aprendizado do sistema da escrita, bem como são raros os testes destinados a avaliar a própria leitura e a escrita.

Neste sentido, o presente trabalho tem como propósito apresentar um piloto de uma bateria de testes para avaliação das competências de leitura e de escrita e das habilidades e competências lingüísticas receptivas, expressivas e metalingüísticas implicadas em seus aprendizados.

A partir da apresentação da Bateria de Avaliação de Habilidades e Competências Lingüísticas, de Escrita e Leitura e do estudo de sua confiabilidade, o presente trabalho se propõe a confirmar ou refutar a hipótese de que o instrumento se mostra adequado para avaliar e mensurar o desempenho de escolares de idade entre oito a onze anos e onze meses nas habilidades e competências propostas.

OBJETIVO

2. OBJETIVO

O presente estudo teve como objetivo apresentar um piloto de bateria de testes destinada a avaliar competências de leitura e de escrita, e de habilidades e competências receptivas, expressivas e metalingüísticas de linguagem relacionadas com o aprendizado e investigar sua confiabilidade como instrumento de mensuração do desempenho de crianças de oito a onze anos e onze meses.

LITERATURA

3. LITERATURA

Neste capítulo serão apresentados, em ordem cronológica, resumos de trabalhos compulsados na literatura que, relacionados aos aspectos lingüísticos, aos metalingüísticos, à leitura e à escrita e suas relações com o aprendizado, propiciaram as sustentações teórica e metodológica desta pesquisa.

CRONBACH e MEEHI (1955) propuseram que o coeficiente alpha, medida da consistência interna, deve ser superior a 0,7 para atestar a confiabilidade de um determinado instrumento na avaliação com propósito diagnóstico. Esta confiabilidade demonstraria a presença do que os autores denominam de rede nomológica, ou seja, que as leis que estabelecem relações entre diferentes constructos teóricos devem também relacionar os diferentes comportamentos observáveis na avaliação destes constructos. Neste sentido, a presença de coeficientes alpha superiores a 0,7 indicariam que diferentes testes agrupados em um instrumento, supostamente, medem a mesma variável ou constructo. Os autores propuseram ainda que a ausência de coeficientes alpha em valores admissíveis indicaria, por sua vez, que os vários itens de teste podem não medir um mesmo constructo teórico, que o referencial teórico

utilizado poderia apresentar incorreções, ou ainda que alguns dos métodos de investigação empregados nos testes não possibilitariam avaliar o constructo que se intenciona medir.

BOGOSSIAN e SANTOS (1977) realizaram a adaptação lingüística e cultural do Teste Illinois de Habilidades e Psicolingüísticas. O teste é composto por doze sub-testes: de recepção auditiva, recepção visual, memória seqüencial visual, associação auditiva, memória seqüencial auditiva, associação visual, clusura visual, expressão verbal, clusura gramatical, expressão manual, clusura auditiva e combinação de sons. O ITPA possui critérios bem especificados para análise das respostas e uma normatização realizada em aproximadamente 700 crianças entre 2 e 10 anos de idade. Deste estudo para normatização derivaram os padrões para atribuição dos escores das escalas e as normas de identificação da idade psicolingüística para cada um dos sub-testes.

STEIN e GLENN (1979) pontuaram que a análise do reconto de um texto narrativo é um instrumento apropriado para investigar a construção do texto-base. Para a análise da representação manifesta no reconto, no entanto, é necessário identificar quais os elementos essenciais do textos e as relações causais necessárias entre as categorias de eventos narrativos da história (marco inicial, fato inicial, resposta interna, execução, conseqüência e reação), uma vez que estes indicam uma boa compreensão.

FLOWER e HAYES (1980) propuseram um modelo de produção escrita. Segundo os autores, a redação de um texto exigiria: planejamento, produção ou redação propriamente dita e a revisão. O planejamento envolveria o estabelecimento de um objetivo para a escrita, a geração de idéias e a organização dessas idéias em proposições. A produção se relacionaria ao desenvolvimento efetivo do planejamento que manifesta por meio da escrita de palavras e produção de frases. Por fim, a revisão se relacionaria à avaliação do texto e aos processos de correção decorrentes desta avaliação.

MANN (1984) relatou que as crianças com problemas fonológicos apresentaram como manifestações, dificuldades com a memória de curto prazo para material verbal (como seqüências de números, palavras e até mesmo de palavras de sentenças orais); dificuldades na identificação de palavras faladas em presença de ruído competitivo e dificuldades em recuperar a representação

fonética de palavras. Segundo a autora, estes problemas são atribuídos a alterações no uso de representação fonética pela memória de curto prazo, a qual afetaria negativamente a decodificação e a codificação, bem como determinados aspectos da linguagem oral.

TRABASSO et al. (1984) indica que o reconto é um valioso procedimento de avaliação da compreensão leitora para textos narrativos. Por meio do reconto, o leitor pode representar sua compreensão sobre a rede de relações causais presentes nos textos narrativos. Ou seja, o avaliador pode observar se identifica as idéias centrais da cadeia causal e as reações emocionais, e ainda, se é capaz de conectar estes eventos essenciais para a compreensão do conteúdo expresso no texto.

TRABASSO e van der BROEK (1985) investigaram o efeito do modelo de representação dos eventos narrativos na memória. As representações da rede causal narrativa proposta por OMANSON (1982) foram avaliadas por meio da análise de recontos imediatos e recontos realizados após uma semana da apresentação oral de uma história. Os autores encontraram que a rede narrativa central (marco inicial, fato, execução, consequência) foi mais freqüentemente recontada em ambas às situações avaliadas. Eventos que representam estados internos (resposta interna e reação) foram mais freqüentemente omitidos quando comparados aos da rede narrativa central na situação de reconto imediato, e, por sua vez, não estiveram presentes nos recontos realizados após o intervalo de tempo de uma semana.

GOLDEN (1986) propôs a Bateria Neuropsicológica Luria-Nebraska para crianças, designada para avaliar um grande número de funções neuropsicológicas. A Bateria possui 149 itens, individualmente construídos para avaliar crianças na faixa etária de oito a doze anos, de modo a permitir a identificação de manifestações clínicas sugestivas de lesões corticais e desvelar a extensão e natureza dos déficits apresentados por crianças que possuam diagnóstico neurológico, de maneira a direcionar o planejamento terapêutico. Os itens estão organizados em onze escalas clínicas: Escala de Funções Motoras, Escala Rítmica, Escala de Funções Táteis, Escala de Funções Visuais, Escala de Linguagem Receptiva, Escala de Linguagem Expressiva, Escala de Escrita, Escala de Leitura, Escala de Aritmética, Escala de Memória e Escala de Processos Intelectuais. A utilização da Bateria Luria-

Nebraska na população com transtornos de leitura e de escrita indicou que este grupo apresentou escores abaixo do esperado para a idade quando avaliadas quanto à linguagem expressiva, à linguagem receptiva, à leitura e à escrita.

WAGNER e TORGESEN (1987) indicaram, a partir de uma revisão sistemática da literatura, a presença de uma relação causal entre a consciência fonológica e o aprendizado da leitura. Os autores sugeriram, ainda, a existência de possível influência do acesso ao léxico sobre a recuperação da imagem fonológica e da posterior codificação fonética na memória de trabalho. Desta forma, concebem que as dificuldades no aprendizado da leitura estejam relacionadas ao processamento fonológico. Ressaltaram ainda que pesquisas devem ser realizadas no sentido de buscar correlações entre as alterações do processamento fonológico e o posterior desenvolvimento de aspectos da leitura, tais como o reconhecimento de palavras, a análise de palavras e a compreensão de sentenças.

BRAZ e PELLICCIOTTI (1988) elaboraram um instrumento de avaliação da comunicação oral e escrita denominado TIPITI. O teste é composto por provas que se destinam a avaliar a linguagem expressiva, a linguagem receptiva, a leitura e a escrita. Também contém, complementarmente, tarefas específicas para avaliar a emissão oral ao nível fonético-fonológico, a percepção auditiva e a percepção visual. Para estabelecer o nível de dificuldade das tarefas, as autoras realizaram um estudo preliminar com 50 crianças que permitiu ajustar as tarefas propostas e estabelecer os critérios de correção da prova segundo a idade, para as tarefas de linguagem, e segundo a escolaridade, para as tarefas relacionadas à leitura e à escrita. No entanto, o Exame de Linguagem TIPITI não teve investigado suas propriedades de mensuração relacionadas à confiabilidade, à validade e não teve estabelecidos valores normativos.

JUEL (1988) investigou o desenvolvimento da leitura em crianças e encontrou dados que indicaram uma probabilidade de 0.88 de uma criança manter, até a quarta série do Ensino Fundamental, as dificuldades manifestas ao final da primeira série. Crianças com dificuldades em consciência fonêmica ao final da primeira série tornaram-se leitores que apresentam dificuldades de leitura. Além desses dados, leitores com dificuldades tendem a se tornar escritores pobres.

KINTSCH (1988) propõe um modelo de compreensão de discurso constituído por três tipos de representação mental.

O primeiro tipo de representação, a Superfície do Texto é resultado dos processamentos básicos de decodificação e reconhecimento de palavras e permite a manutenção, na memória, da estrutura literal do texto. Assim, o texto é mantido em sua forma e representação lingüística, ou seja, com as mesmas palavras e organização sintática. Este tipo de representação não incorpora conhecimentos prévios e, em geral, permanece por pouco tempo na memória.

O segundo tipo de representação, o Texto Base, é resultado dos processamentos básicos das orações e atua no acesso ao significado das palavras, na construção das idéias abordadas pelo texto e na conexão entre essas idéias. O processamento das orações permitiria a associação de novas informações processadas durante a atividade da leitura com as anteriormente expressas no texto. Assim, este nível de representação constitui-se do significado de um texto formulado em idéias e proposições que formam uma rede associativa permitindo ao leitor lembrar-se do texto lido, resumir suas idéias ou responder a algumas perguntas sobre seus conteúdos. No Texto Base diferenciam-se, ainda, três planos estruturais: a microestrutura - identificação e relacionamento das proposições ou idéias entre si; a macroestrutura - identificação da idéia global do texto, atribuindo a ele uma coerência global; e a superestrutura - o texto organizado de diferentes formas.

O terceiro tipo de representação, o Modelo de Situação, supõe a integração da informação do texto com os conhecimentos do leitor. Neste nível, apenas o mundo ou situação referidos no texto, permaneceriam retidos na mente do leitor, e não o texto em si. Esta compreensão, mais profunda que o texto base, permite ao leitor utilizar criativamente a informação retirada do texto e responder a perguntas cujas respostas não estão literalmente escritas.

STUART e COLHEART (1988) realizaram um estudo longitudinal sobre a aquisição de leitura, tendo avaliado as habilidades fonológicas de crianças ao início da alfabetização. Os resultados indicaram que a consciência fonológica e o aprendizado da leitura mantêm uma relação interativa e recíproca e que as habilidades metafonológicas assumem um papel importante no primeiro estágio de aprendizado da leitura, promovendo e sendo influenciada pelo aprendizado da relação fono-grafêmica.

BRYANT e MACLEAN (1990) testaram três hipóteses relacionando as habilidades de consciência fonológica e a leitura: a) a experiência durante o aprendizado da leitura conduz a identificação de fonemas, que, por sua vez possibilita o desenvolvimento da habilidade de identificar rimas; b) a habilidade de identificar rimas conduz à consciência dos fonemas, c) a rima contribui diretamente para a leitura, independentemente da conexão entre a leitura e a percepção de fonemas. Os resultados do estudo longitudinal com crianças de quatro a seis anos de idade indicaram que a hipótese dois mostrou-se apropriada. Também se pode observar que a habilidade de percepção fonêmica está relacionada à leitura, contudo a rima também contribuiu diretamente para a leitura do inglês, considerado uma língua predominantemente opaca.

BRYANT e BRADLEY (1990) afirmaram, a partir de resultados obtidos em estudos experimentais, que o desenvolvimento adequado das habilidades de consciência fonológica no período de alfabetização é um excelente preditor da habilidade de decodificação da leitura.

STAHL, HARE, SINATRA e GREGORY (1991) pontuaram que o domínio do vocabulário de um texto afeta o número de unidades recontadas após a leitura, enquanto que o conhecimento prévio sobre um tema determina em quais idéias serão recontadas. Assim, o domínio do vocabulário permitiria o acesso, pelo leitor, a todas as informações necessárias para a formação das proposições que, posteriormente, serão julgadas quanto a sua importância e relacionadas às demais idéias presentes no texto, auxiliando a formação da macroestrutura e da superestrutura.

PHELPS-TERASAKI e PHELPS-GUNN (1992) desenvolveram o “*Test of Pragmatic Language*” (TOPL) como um instrumento de avaliação das habilidades pragmáticas da linguagem oral para indivíduos de seis a dezoito anos. O modelo de avaliação da linguagem pragmática proposto no TOPL envolve as duas modalidades de comunicação (receptiva e expressiva), os dois componentes pragmáticos (contexto e mensagem) e, a partir destes, suas seis variáveis pragmáticas: cenário e audiência - relacionadas ao contexto, tópico, propósito, pistas visuais/gestuais e abstrações - relacionadas à mensagem.

STEFFENS et. al (1992) investigaram a habilidade de percepção de fala em um seletivo grupo de adultos com dislexia de caráter familiar. A percepção de

três pares de estímulos sintéticos de fala foi estudada: a avaliação da percepção das pistas espectrais que distinguem vogais; a percepção de rápidas mudanças de espectros cuja variação produziu estímulos diferentes (/ba/-/da/), e por fim a percepção da pista temporal, para a qual a duração dos intervalos entre os estímulos variaram sistematicamente. Os resultados obtidos sugeriram que o grupo de disléxicos requereu maior duração de silêncio que os sujeitos do grupo controle para a percepção das pistas temporais. Para as demais tarefas, não demonstraram diferenças significativas quando comparados ao grupo controle, embora seus desempenhos tenham sido, em geral, menos acurados.

Quanto à avaliação da leitura e da escrita há o Teste de Desempenho Escolar (STEIN, 1994) foi concebido para a avaliação de escolares de 1^a a 6^a séries do Ensino Fundamental. Este teste contém normas de referência e foi desenvolvido para avaliar capacidades fundamentais para o desempenho escolar tais como a escrita, a aritmética e a leitura. No entanto, o TDE limita-se a avaliar as habilidades de reconhecimento e decodificação na leitura, por meio de uma prova de reconhecimento de palavras isoladas; e de codificação na escrita de palavras isoladas no ditado. Aspectos relacionados à compreensão de leitura e produção escrita não são objetivos de avaliação deste instrumento.

WAGNER, TORGENSEN e RASHOTTE (1994), a partir de um estudo longitudinal realizado com 224 escolares do jardim de infância até a segunda série do Ensino Fundamental, encontraram que o processamento fonológico é melhor caracterizado pelas habilidades de análise fonológica, de síntese fonológica, de codificação fonológica na memória de trabalho e de nomeação rápida seriada. Ao investigarem as associações entre as habilidades do processamento fonológico e a leitura, os autores encontraram que as habilidades de processamento fonológico exerceram forte influência causal sobre a decodificação, enquanto que o conhecimento do nome de letras foi capaz de influenciar, de maneira moderada, as habilidades de processamento fonológico.

CARROW-WOOLFOLK (1996) desenvolveram o teste “Oral and Written Language Scales” composto por três escalas: uma destinada a avaliar a expressão escrita, outra destinada a avaliar a expressão oral e a última para avaliar a compreensão auditiva da linguagem. O teste foi desenvolvido para

avaliar a faixa etária de 3 a 21 anos de idade, oferecendo escores estandardizados segundo a seriação escolar e a faixa etária.

Em sua escala de escrita, o teste OWLS investiga aspectos relacionados à ortografia, ao uso da pontuação, ao uso de formas sintáticas (estruturação de frases e sentenças) e a elaboração escrita, tendo como parâmetros a relevância, a coerência e a organização de idéias. Considerando suas especificidades, esta escala pode ser utilizada na avaliação de crianças a partir de 5 anos.

Em sua escala de compreensão auditiva, o teste OWLS mensura o desempenho em linguagem receptiva, avaliado por meio da apresentação oral de estímulos (sentenças) que devem ser corretamente correlacionados pelo escolar com as figuras representadas nos cartões de teste.

Em sua escala de expressão oral, o teste OWLS mensura o desempenho em linguagem expressiva requerido por meio de questões, da solicitação para completude de sentenças ou da solicitação para elaboração, em resposta a estímulos apresentados oralmente.

GERBER (1996) salientou que os problemas de linguagem associados às dificuldades de aprendizagem apresentam uma característica heterogênea, podendo variar quanto ao grau de severidade, ao acometimento de todos ou parte dos subsistemas da linguagem e a manifestação em nível expressivo, receptivo ou receptivo-expressivo. Estas manifestações determinarão o predomínio dos impactos sobre a leitura, sobre a escrita ou em ambas, o que resultaria em diferentes graus de comprometimento que podem ocasionar, conseqüentemente, o fracasso escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) estabelecem que, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, os escolares devem apresentar competências relacionadas à produção de pequenos textos coesos e coerentes e iniciar a identificação de diferentes gêneros de escrita tais como o narrativo, o explicativo e as histórias em quadrinhos.

CAPOVILLA et al. (1997) realizou estudos preliminares com vistas à normatização do Teste de vocabulário por imagens PEABODY, aplicando-o coletivamente em uma amostra de 687 crianças de pré-escola à oitava série. A partir dos resultados foram realizados estudos de dois sistemas de pontuação: o simples, pela contagem do número de acertos, e o piso-teto, que tem como

parâmetros o intervalo entre a pontuação mínima e máxima admitida segundo a idade. Estudo complementar dos parâmetros de análise propostos indicou que o instrumento mostrou-se fortemente correlacionado ao desempenho acadêmico.

DSM-IVTM (1997) prevê, em seus critérios diagnósticos para os transtornos da leitura e de escrita, que o escolar deve apresentar rendimento de leitura (considerando correção ou compreensão), medido por testes padronizados administrados individualmente, abaixo do esperado considerando a idade cronológica, inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo.

Segundo GRAESSER, MILLIS e ZWANN (1997), variações no desempenho da compreensão leitora podem, também, ser atribuídas a diversos fatores: os textuais, relativos às características do texto que favorecem a compreensão. São elas: gênero textual - narrativo, expositivo, descritivo, dentre outros; a estrutura discursiva e complexidade sintática – tipos de períodos, extensão frasal, uso de marcadores retóricos, elementos anafóricos; o número, os tipos de inferência e a demanda cognitiva por elas exigida; demarcação clara dos objetivos do texto; apresentação do tema desde o título. Os fatores referentes ao leitor estão relacionados a capacidades envolvidas em processamentos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos; ativação do conhecimento prévio; habilidade em construir inferências; motivação, monitoramento e uso de estratégias - releitura e auto-explicação, dentre outras. Todas estas características atuam sobre o processo de construção das representações significativas durante a atividade de compreensão e acabam por determinar qual o nível de representação do discurso é atingido: o nível superficial, o texto-base ou o modelo de situação.

MODY, STUDDERT-KENNEDY e BRADY (1997) desenvolveram um estudo que se propôs a investigar se falhas específicas na representação fonológica ou um déficit geral no processamento auditivo temporal eram responsáveis por dificuldades de decodificação. Deste modo, para testar suas hipóteses dois grupos de crianças de segunda série, um constituído por indivíduos com dificuldades de leitura e outro por crianças típicas pareadas por idade e inteligência, foram submetidos a tarefas de discriminação de sons lingüísticos e não-lingüísticos em seqüência. Os resultados demonstraram que

crianças com dificuldades na decodificação mostraram dificuldades específicas no processamento de sons lingüísticos, revelando maior número de erros na discriminação auditiva de sons foneticamente similares.

MUTER e SNOWLING (1997) investigaram, por meio de um estudo longitudinal, o desenvolvimento fonológico e de leitura entre as idades de quatro e seis anos. Os resultados revelaram que as mensurações das habilidades fonêmicas provaram ser melhores na predição do desempenho relacionado à codificação se comparados à rima. Relações entre a consciência gramatical e o desempenho ortográfico também foram observadas. Diante dos achados as autoras pontuaram que embora as habilidades fonológicas influenciem o aprendizado ortográfico, o conhecimento das regras gramaticais também são importantes para determinar a proficiência ortográfica para crianças mais velhas.

REGO e BUARQUE (1997) realizaram um estudo longitudinal para investigar a influência da consciência fonológica e da consciência sintático-semântica sobre o aprendizado das regras ortográficas, dependentes do contexto grafêmico e morfêmico. Os resultados indicaram a presença de relação entre a consciência sintática e a aquisição de regras que exigem análise gramatical. Um outro dado relevante se refere a ausência de relação entre a consciência sintática e o aprendizado das regras de contexto grafo-fônico que se mostraram, por sua vez, relacionadas à consciência fonológica. A aquisição de regras de contexto, segundo as autoras, seria facilitada pelo desenvolvimento da consciência fonológica.

ARKWRIGHT (1998) relatou que as habilidades de linguagem se desenvolvem a partir de uma boa integração e funcionamento dos sistemas auditivo, visual, vestibular, proprioceptivo e tátil. Segundo a autora, a informação auditiva, base para o desenvolvimento lingüístico, seria obtida no ambiente e encaminhada ao longo de fibras nervosas das estruturas do sistema auditivo e vestibular. Estas fibras, que constituem o nervo vestibulococlear, encaminhariam ao tronco cerebral as informações sobre sons, movimentos, mudanças e modificações no posicionamento da cabeça e a força da gravidade. Esta informação, então, seria processada em conjunto com as informações visuais, proprioceptivas, táteis e vestibulares no tronco cerebral e, finalmente seguiria para formação reticular, cerebelo e por fim, chegaria ao

córtex cerebral, onde se constituiria o sentido sobre o que é ouvido. Esta integração sensorial, segundo a autora, é que possibilitaria o desenvolvimento de habilidades lingüísticas fundamentais ao processo de comunicação.

CAPOVILLA e CAPOVILLA (2000) desenvolveram a Prova de Consciência Fonológica (PCF), composta por dez sub-testes envolvendo as capacidades de síntese silábica, síntese fonêmica, rima, aliteração, segmentação silábica, segmentação fonêmica, manipulação silábica, manipulação fonêmica, transposição silábica e transposição fonêmica. Esta prova foi normatizada para estudantes de pré-escola a segunda série do Ensino Fundamental, de maneira que os escores brutos podem ser convertidos em pontuações-padrão para classificação do desempenho dos escolares. Os estudos de confiabilidade, no teste-reteste, mostraram altas correlações para a maioria dos sub-testes, sendo observáveis correlações fracas entre os de síntese e segmentação silábica. Quanto à validade, os escores de cada sub-teste se mostraram válidos para discriminar crianças com e sem alterações de consciência fonológica e se relacionaram ao desempenho de escolares avaliados em tarefas de leitura e de escrita.

Os textos narrativos, segundo KINTSCH (1998) exigem maior captação da estrutura superficial do texto para o processo de compreensão, bem como dos recursos de memória, quando comparados a outros tipos de texto. Nestes textos, a superfície e o texto-base estão cuidadosamente coordenados com o modelo de situação.

NATION e SNOWLING (1998) compararam crianças com dificuldades específicas de compreensão da leitura e crianças típicas, em testes de avaliação das habilidades de linguagem. Os dois grupos apresentaram desempenho similar em testes que envolveram, predominantemente, as habilidades fonológicas, mas o grupo de crianças com dificuldades de compreensão apresentaram desempenho inferior em testes que envolviam habilidades semânticas. Embora os dois grupos fossem pareados segundo as habilidades de decodificação, o grupo com dificuldades apresentou maior número de erros na leitura de palavras irregulares e de baixa freqüência. Diante dos resultados, as autoras pontuaram que embora tenham demonstrado adequadas habilidades fonológicas e de decodificação, as crianças com dificuldades de compreensão apresentaram problemas na leitura de palavras

que são tipicamente decodificadas com suporte do conhecimento e processamento semântico, achado que corrobora os modelos conexionistas de desenvolvimento da leitura.

SPRENGER-CHAROLES, SIEGEL e BONNET (1998) realizaram um estudo com o objetivo de investigar duas hipóteses: a) a mediação fonológica é um processo primário na aquisição das habilidades de leitura e escrita; b) o uso da mediação pode conduzir a construção do léxico ortográfico. Os achados corroboraram a primeira hipótese, uma vez comprovado o efeito de regularidade tanto na leitura quanto na escrita quando avaliados escolares de primeira série. Diante de sessões de estimulação da leitura e da ortografia, estes escolares mostraram diferenças em seu desempenho que evidenciaram o efeito de frequência e de lexicalidade. As autoras pontuaram, a partir destes achados, que as crianças são hábeis para, rapidamente, construir o léxico ortográfico.

VIEIRA e DENHIÈRE (1998) avaliaram 32 crianças, de 7 a 10 anos, agrupadas segundo o meio social - favorecido e desfavorecido em suas capacidades de compreensão de textos argumentativos, explicativos e narrativos. Os resultados revelaram que, em relação ao meio social, o desempenho dos alunos da classe social favorecida foi superior ao da desfavorecida. Quanto ao tipo de texto, o desempenho dos escolares de ambas as classes sociais foi pior para textos expositivos, quando comparado com os argumentativos e narrativos.

Para GATHERCOLE et al. (1999), os testes de repetição de palavras sem significados ou de sílabas medem com maior precisão a memória fonológica devido ao input ser desconhecido e, portanto, não estar sujeito as influências lexicais, tais como o conhecimento fonológico, semântico e a sintaxe. Em tarefas desta natureza, a criança deverá valer-se exatamente da representação da seqüência de sons para realizar a repetição do estímulo.

QIAN (1999) estudou as relações entre a amplitude e a profundidade do vocabulário e a compreensão da leitura. Os resultados do estudo, realizado com estudantes com um vocabulário mínimo de três mil famílias de palavras e bom desempenho em tarefas de compreensão leitora, revelaram que os escores relacionados à profundidade do vocabulário e a compreensão da leitura mostraram-se altamente correlacionados.

CAPELLINI e CAVALHEIRO (2000) realizaram um estudo que teve por objetivo avaliar o nível e a velocidade de leitura oral e silenciosa em escolares da rede pública de ensino, com e sem dificuldade na leitura. Avaliaram 60 crianças da faixa etária entre 8 a 12 anos de idade, 30 sem dificuldades na leitura (GI) e 30 com dificuldades (GII). Utilizaram como critério de avaliação da leitura silenciosa os dados da pesquisa realizada em 1989 por Condemarim. Quanto ao nível de leitura, o estudo concluiu que 90,0% dos escolares de 2ª série apresentavam leitura em nível ortográfico, enquanto 100% dos escolares de 3ª e 4ª séries já se encontravam nesse nível de leitura. Observaram que a compreensão, avaliada por meio de questões, foi melhor a partir da leitura oral. Após compararem estes resultados com os obtidos às leituras de escolares com dificuldades as autoras concluíram que o desempenho dos escolares do GII foi inferior ao do GI na aplicação do nível e velocidade de leitura oral e silenciosa quando analisados por série, evidenciando que o GII apresentou desempenho inferior ao esperado para seu nível de escolaridade, no que diz respeito ao nível e a velocidade de leitura.

CAPOVILLA e CAPOVILLA (2000) propuseram duas provas para avaliar a escrita e a leitura de escolares ao início do Ensino Fundamental: a Prova de Escrita sob ditado e a Prova de Leitura em voz alta. A Prova de escrita sob ditado e a Prova de leitura em voz alta são constituídas por itens psicolinguísticos (palavras e pseudo-palavras) que variam em termos de sua lexicalidade, regularidade das correspondências grafo-fonêmicas, a frequência de ocorrência no português brasileiro e sua extensão. As normas utilizadas para avaliação estão baseadas no número médio de erros por prova. Estas provas foram normatizadas para estudantes de pré-escola a segunda série do Ensino Fundamental, de maneira que os escores brutos podem ser convertidos em pontuações-padrão para classificação do desempenho dos escolares.

O teste de linguagem infantil ABFW, destinado à avaliar as áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática, é indicado para a faixa etária de 2 a 12 anos de idade. BEFI-LOPES (2000) idealizou a prova de avaliação do vocabulário expressivo, composta por nove campos conceituais: vestuário, animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios, profissões, locais, formas e cores, brinquedos e instrumentos musicais. Como parâmetros de análise do desempenho, a autora propôs a classificação das respostas como

designação de vocábulo usual (DVU), na presença de acertos na nomeação; não-designação (ND), quando na ausência de respostas diante da apresentação das figuras e processo de substituição (PS) quando a nomeação fornecida não se mostra compatível com o estímulo-alvo apresentado.

COUTURE e McCAULEY (2000) observaram que as palavras mais longas foram mais difíceis de serem repetidas por crianças com alterações lingüísticas, supondo, assim, que a extensão aumentou a exigência da memória fonológica de trabalho nesta tarefa.

DOCKHELL e McSHANE (2000) indicam que um total de 16% das crianças com idades entre nove e onze anos apresentam algum tipo de dificuldade que impede seu progresso educacional.

LEWIS, FREEBAIRN, TAYLOR (2000) avaliaram cinqüenta e dois pré-escolares com alterações fonológicas severas. A performance das crianças foi inicialmente avaliada por meio de testes de fonologia, semântica e sintaxe utilizados no intuito de estabelecer preditores para o desenvolvimento da escrita. A primeira avaliação foi realizada em pré-escola, havendo crianças de 4 a 6 anos, e a segunda avaliação dos escolares ocorreu quando os participantes atingiram idade escolar (de 8 a 11 anos). As alterações de fala na idade escolar relacionaram-se com as baixas performances em todos os testes de linguagem realizados. Os problemas de codificação foram preditos pelo desempenho observado em testes de avaliação do processamento fonológico, realizados no período pré-escolar.

MILLER e PAUL (2000) propuseram o "The Clinical Assessment of Language Comprehension", constituído por uma série de procedimentos não estandardizados utilizados para avaliar a compreensão da linguagem oral em crianças de 8 a 12 anos. Os procedimentos de avaliação são específicos para cada um dos distintos estágios: de 8 meses a 2 anos, de 2 anos a 5 anos e de 5 a 12 anos.

Com o objetivo de estudar a consciência sintática em crianças com e sem dificuldades na compreensão da leitura, NATION e SNOWLING (2000) desenvolveram um teste de ordenação de sentenças destinado a avaliar a capacidade da criança de observar as relações estruturais das sentenças e analisar alterações na ordem das palavras que as compõem (mudanças na ordem sujeito / substantivo / adjetivo, ou inversões entre artigos / substantivos /

adjetivos no interior dessas estruturas sintáticas). Os resultados do estudo sugeriram que crianças com problemas de compreensão podem apresentar dificuldades no processamento da linguagem no que diz respeito aos aspectos gramaticais, embora as habilidades de processamento fonológico possam se mostrar intactas.

Como parte do teste de linguagem ABFW, WERTZNER (2000) propôs a prova de fonologia, composta por tarefas de nomeação e imitação. Como parâmetros de análise do desempenho de crianças, a autora propôs a classificação da produção oral segundo a presença de processos fonológicos desenvolvimentais (redução de sílaba, harmonia consonantal, plosivação de fricativas, frontalização de velares, simplificação de líquidas, posteriorização para velar, frontalização da palatal, posteriorização para palatal, simplificação do encontro consonantal, simplificação de consoante final), determinados segundo a faixa etária esperada, ou desviantes (ensurdecimento de plosivas e de fricativas, sonorização de plosivas e de fricativas).

ARAÚJO e PERISSINOTO (2001) caracterizaram o desempenho de adolescentes com e sem queixa escolar em tarefas metalingüística, com a finalidade de verificar a aplicabilidade de quatro sub-testes do “Test of Language Competence - Expanded (TLC-E)”. Os sub-testes envolviam a avaliação das habilidades e capacidades de compreensão de ambigüidades, de inferência, de linguagem figurada, de elaboração sintática e de memória. Em seu estudo, as autoras avaliaram dezesseis estudantes de dezesseis a dezoito anos, destes, oito com e oito sem queixas de dificuldade escolar, por meio da aplicação do TLC-E. Os resultados revelaram presença de diferença estatística entre os desempenhos dos dois grupos em todos os sub-testes aplicados. Diante dos achados, as autoras concluíram que o instrumento diferenciou o desempenho dos grupos estudados.

CAIN et al. (2001) investigaram a habilidade de crianças inferirem o significado de novas palavras a partir de contextos narrativos. Para isso foram avaliados dois grupos: um composto por crianças com boa e outro por crianças com dificuldades de compreensão de leitura. As crianças foram submetidas a uma tarefa de leitura de pequenas histórias contendo uma palavra nova, com variações entre a proximidade da palavra com o contexto que permitira a inferência do seu significado. Os resultados demonstraram que crianças com

dificuldades de compreensão demonstraram problemas relacionados à habilidade de integrar informações do texto, efeito observado particularmente pela dificuldade de inferir o significado de novas palavras especialmente quando estava distanciada do contexto que facilitaria o acesso a sua significação.

CARAVOLAS, HULME e SNOWLING (2001) realizaram estudo longitudinal durante os três primeiros anos de escolaridade de 153 crianças britânicas, com o objetivo de identificar a relação entre o aprendizado da escrita e da leitura com habilidades e competências como a consciência fonológica, o reconhecimento de letras e o conhecimento das relações fono-grafêmicas. Os resultados demonstraram que as tarefas de reconhecimento de letras e segmentação fonêmica foram preditoras do desempenho em escrita, enquanto que para a leitura os preditores de desempenho foram as tarefas de conhecimento de letras, a escrita fonológica e a habilidade de isolar fonemas.

CHIAPPE, CHIAPPE e SIEGEL (2001) realizaram um estudo que examinou a interação entre o desempenho em tarefas de percepção de fala e em atividades de leitura realizadas por crianças de 7 anos. Os participantes foram organizados em dois grupos: um constituído por escolares com dificuldades de decodificação e outro por bons leitores, pareados por idade e nível de inteligência. O desempenho das crianças foi examinado por meio de tarefas de leitura de palavras, de consciência fonológica, de repetição de pseudo-palavras e de percepção categorial de sons lingüísticos. Os achados da pesquisa demonstraram diferenças no desempenho dos grupos em tarefas de percepção categorial. O desempenho obtido em tarefas de percepção categorial também se correlacionou com os resultados da avaliação do processamento fonológico, o que levou os autores a considerar que déficits na percepção de fala podem ser causa de possíveis dificuldades no processamento fonológico e, por seu intermédio, determinar a presença de problemas de leitura.

HERRERO (2001) realizou trabalho que teve como objetivo verificar o desempenho de 72 crianças típicas, de 5 a 7 anos, em tarefas do Teste de Sensibilidade Fonológica de TORGENSEN e BRYANT (1994) em suas formas visuais e auditivas. O teste utilizado é composto por quatro provas: aliteração e rima iguais, onde o escolar deve identificar os estímulos que se assemelham

quanto ao seu início e ao seu final, respectivamente; aliteração e rima diferentes, onde o escolar deve identificar os itens sem semelhança fonológica. Os resultados do estudo indicaram que a idade influenciou positivamente o desempenho nas tarefas. O tipo de tarefa também determinou o desempenho, uma vez que as provas do tipo igual produziram maior número de acertos.

DIXON, STUART e MASTERSON (2002) estudaram a relação entre a competência de segmentação fonêmica e o aprendizado das representações ortográficas. Para isto, os autores avaliaram 40 crianças de 5 anos de idade quanto às suas competências em segmentação fonêmica e leitura. Posteriormente submeteram as crianças a sessões de ensino da leitura de dez palavras, realizado por meio de apresentação repetida dos estímulos impressos em cartões. A partir dos resultados, observou-se que crianças que demonstraram competência em isolar fonemas no pré-treino internalizaram representações ortográficas após as primeiras sessões de ensino, diferenciando-se das demais crianças quanto ao ritmo de aprendizado das relações grafo-fonêmicas.

SANCHEZ (2002) destacou que a construção da representação mental de um texto depende da combinação de variáveis como: o processo perceptivo, o conhecimento prévio sobre o tema e a capacidade de memória de curto e longo prazo. Estas variáveis atuam em diferentes níveis de compreensão. Sobre estes níveis, o autor descreve que a compreensão pode ocorrer de maneira mais superficial, atingir níveis em que seja possível utilizar criticamente uma informação retirada do texto e responder questões sobre fatos implícitos, ou ainda, por meio da auto-regulação, identificar problemas ocorridos durante a leitura buscando resolvê-los.

Quanto à produção escrita, SANCHEZ (2002) pontuou que a redação de um texto coeso e coerente exige que o escritor conecte sua elaboração escrita com os conhecimentos que supõe haver na mente do potencial leitor, construa um texto com proposições conectadas entre si, expresse o significado global que dê sentido às diferentes proposições escritas, organize uma redação por meio do uso de marcadores discursivos e, por fim, auto-avalie se a produção realizada respondeu a todos os objetivos previamente estabelecidos.

SALLES e PARENTE (2002) realizaram um estudo com o objetivo de analisar o uso preferencial de uma das rotas de leitura (modelo Cognitivo de

Dupla-Rota) e as possíveis relações com compreensão e tempo de leitura textual. Foram selecionadas setenta e seis crianças com idades entre 6 anos e 9 anos, estando quarenta delas em início da segunda série e trinta e seis em início da terceira série do Ensino Fundamental. As avaliações consistiam de leitura de palavras isoladas (regulares, irregulares e pseudo-palavras), compreensão e tempo de leitura textual, sendo realizadas individualmente e em uma única sessão. Os estudantes foram divididos em quatro grupos de leitores: BA (bons leitores por ambas as rotas de leitura); PL (leitores preferencialmente lexicais); PF (leitores preferencialmente fonológicos) e MA (maus leitores por ambas as rotas de leitura). Nos resultados foi evidenciado que quase metade da amostra apresentou bom desempenho na leitura de palavras independente do tipo de estímulo (BA), utilizando as duas rotas de leitura (fonológica e lexical). Nos alunos de segunda série houve uma predominância de sujeitos nos grupos PF e BA, enquanto que na terceira série a grande maioria das crianças encontrava-se no grupo BA. Os resultados também mostraram que os grupos de leitores que usaram preferencialmente a rota fonológica (RF) - lendo palavras e pseudo-palavras da mesma forma - desempenharam esta tarefa com maior precisão do que leitores preferencialmente lexicais (RL). As autoras encontraram diferenças estatisticamente significantes entre as médias da porcentagem de acertos total na leitura de palavras e pseudo-palavras ($p < 0,05$ para ambas análises). As crianças de 3ª série apresentaram desempenho superior na leitura de palavras ($m = 84,88\%$, $dp = 11,73$) ao das crianças de 2ª série ($m = 83,44\%$, $dp = 8,17$), enquanto que, na leitura de pseudo-palavras, este padrão inverteu-se. Para as pseudo-palavras, crianças com idade inferior a 8 anos apresentaram escore médio de $93,23\%$ ($dp = 8,32$) enquanto que nas crianças com idade superior a 8 anos este escore foi de $88,00\%$ ($dp = 13,07$). Salles e Parente (2002) concluíram que há uma lexicalização progressiva da rota fonológica no curso do desenvolvimento da leitura, destacando que leitores preferencialmente lexicais podem ter uma leitura mais rápida, pela automaticidade do acesso ao léxico, mas apresentam maiores dificuldades na leitura de palavras não familiares e pseudo-palavras.

SANTOS e SIQUEIRA (2002) referiram que a memória fonológica de trabalho deve ser avaliada por meio de tarefas de repetição de palavras de diferentes extensões e de logatomos.

BARRERA (2003) ressaltou que a aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético pressupõe que a fala passa a ser objeto de reflexão por meio da capacidade metalingüística. Assim, a criança, a partir do conhecimento epilingüístico desenvolve competências metalingüísticas, que são produto e fator importante no processo de alfabetização, com o qual mantém uma perspectiva interativa. A autora destaca que as habilidades de consciência fonológica, especialmente a análise fonêmica, possuem uma importância decisiva no domínio da escrita alfabética, uma vez que esta aprendizagem supõe a associação entre grafemas e fonemas sendo, portanto, necessário isolar estes últimos para poder representá-los por meio de letras.

BISHOP e CLARKSON (2003) investigaram a relação entre dificuldades de linguagem e a produção escrita de crianças de 7 a 13 anos de idade, por meio da comparação do desempenho de setenta e cinco crianças com diagnóstico de distúrbio específico de linguagem e grupos controle. Ao analisar a escrita produzida com base na apresentação de cinco figuras que compunham uma história simples, as autoras observaram que a maior parte das crianças apresentou erros de ortografia e utilizou inapropriadamente a pontuação. Comparativamente a um grupo mais novo, porém pareado quanto ao nível de vocabulário, o grupo com alteração apresentou maior número de erros ortográficos.

CARLISLE e FLEMING (2003) referiram que ao final da quarta série, a habilidade das crianças em segmentar e manipular fonemas de palavras complexas está relacionada a sua experiência de leitura e, ao mesmo tempo, influenciaria o desempenho na codificação e decodificação de palavras, bem como a compreensão de leitura. Ainda sobre CARLISLE e FLEMING (2003) as autoras realizaram um estudo que explorou o desenvolvimento e aquisição do desenvolvimento morfológico e sua relação com a compreensão da leitura. Para isto, avaliaram estudantes de primeira e terceira séries em tarefas de definição, baseada na análise morfológica de palavras complexas. Dois anos após, os mesmos estudantes foram avaliados por meio de tarefas de processamento de palavras derivadas, apresentadas em sentenças, e de tarefas de avaliação da compreensão leitora. Os resultados demonstraram que o processamento morfológico depende da qualidade de acesso às representações em sua forma completa, ou seja, no conhecimento de radicais

e afixos. Posteriormente, também foi comprovado que os conhecimentos sintático e morfológico contribuem para a compreensão da leitura ao final da quarta série.

Para CARLISLE e FLEMING (2003), o processamento morfêmico das palavras envolve a co-ativação de componentes sub-morfêmicos (características fonológicas e ortográficas), morfêmicos (radical, afixos, forma completa) e conceitos ou significados. A possibilidade de decompor palavras fonologicamente transparentes pode fornecer pistas sobre o significado dos morfemas, o que pode ser útil na compreensão de outras palavras simples ou complexas.

GUIMARÃES (2003) apresentou uma proposta de análise de erros ortográficos segundo cinco categorias: erros relacionados com a análise fonológica; erros relacionados às representações gráficas dos segmentos das palavras; erros relacionados com a análise contextual e morfossintática; erros relacionados ao desconhecimento da origem das palavras e erros por generalização de regras. Para a categoria de análise fonológica seriam observados erros por transcrição da fala, pela omissão de letras, pelo acréscimo de letras, pela ausência de nasalização, por contaminação e por trocas surda/sonoras. A categoria de erros relacionados às representações gráficas dos segmentos das palavras seria composta pelas trocas de letras graficamente parecidas de inversão de letras e sílabas. Já os erros relacionados com a análise contextual seriam identificados pelas subcategorias de erros por desconsiderar as regras contextuais, por falhas na segmentação (junção/separação não-convencional de palavras) e erros por desconhecimento de regras morfossintáticas.

Para GOMBERT (2003) os domínios metalingüísticos estão essencialmente relacionados com o aprendizado da leitura. Segundo o autor, o domínio metassintático interage com a leitura essencialmente no auxílio do reconhecimento de palavras. Assim, quanto melhor o monitoramento da sentença, mais facilmente o leitor acessaria um conjunto de palavras possíveis em dado contexto sintático, e conseqüentemente, mais rapidamente faria o reconhecimento da palavra lida.

Para LEÓN (2003), o texto narrativo possui uma ligação mais próxima à experiência cotidiana, podendo beneficiar-se de uma base de conhecimentos

compartilhados culturalmente entre autor e leitor. Esta base de conhecimentos compartilhados tem sua raiz na observação do cotidiano, onde é possível observar pessoas que executam ações para atingir objetivos, a existência de obstáculos na busca por estes objetivos e as reações emocionais dos personagens aos obstáculos. Estes elementos, identificados na vivência diária, estão igualmente presentes na estrutura dos episódios de textos narrativos.

PLAZA e COHEN (2003) estudaram o efeito do processamento fonológico, da consciência sintática e da nomeação rápida sobre a escrita, produzida em situação de ditado, por 267 crianças de primeira série. Os resultados revelaram que as três variáveis pesquisadas foram preditoras do desempenho na codificação.

PESTANA e GAGEIRO (2003) apontam que níveis de covariância aceitável, bom e muito bom ($\alpha > 0,7$) seriam indispensáveis para instrumentos de avaliação com finalidade diagnóstica e complementarmente indicam que níveis de covariância fraca do coeficiente alpha ($0,6 < \alpha < 0,7$) seriam aceitáveis para instrumentos denominados de testes de rastreamento.

SCLIAR-CABRAL (2003) desenvolveu a Bateria de Recepção e Produção da Linguagem Verbal, com o objetivo de detectar manifestações de alteração na recepção e produção oral e escrita. Para esta identificação foram propostos os seguintes sub-testes destinados a avaliar: a recepção auditiva envolvendo a percepção dos traços fonéticos que diferenciam vocábulos do português brasileiro, a compreensão de frases de complexidade gramatical e de extensão crescentes, a produção oral de palavras destinada a avaliar a integridade do sistema fonético-fonológico da linguagem oral, a produção oral de frases, a invenção a partir de uma seqüência de gravuras com a finalidade de analisar o desenvolvimento de esquemas narrativos, o emparelhamento de palavras, o emparelhamento de frases, a produção escrita a partir de gravuras, a produção escrita de palavras, a produção escrita de frases. Além destes sub-testes, a Bateria contém os testes de correspondência fonológico-grafêmica, para avaliar o domínio das regras de codificação dos fonemas em grafemas, e o teste de correspondência grafêmico-fonológica, para avaliar o domínio da decodificação dos grafemas em fonemas, ambas realizadas por meio da apresentação de pseudo-palavras. Para avaliar as capacidades de decodificação de textos também foram propostas por SCLIAR-CABRAL (2003)

um teste de leitura em voz alta e um teste de compreensão que, por sua vez, requer o julgamento de proposições em corretas ou falsas. Esta Bateria, no entanto, não apresenta normas de referência para análise do desempenho, o que impossibilita ao clínico realizar a comparação do desempenho do escolar com o de estudantes de mesma idade ou escolaridade.

CAIN, OAKHILL e BRYANT (2004) realizaram um estudo longitudinal com o objetivo de estabelecer relações entre a capacidade de memória e as habilidades de compreensão de leitura. Oitenta crianças foram avaliadas em três tempos: aos 8, aos 9 e aos 11 anos em tarefas de leitura, de vocabulário, de avaliação das habilidades verbais e de memória, esta última realizada por meio de tarefas de span de sentenças e de dígitos. Os resultados revelaram que a memória de trabalho e as habilidades de compreensão (capacidade de realizar inferências, monitoramento e conhecimento da estrutura da história) predisseram a variância na compreensão leitora nos três momentos avaliados. No entanto, os resultados obtidos ao se controlar variáveis como a habilidade verbal e o vocabulário sugerem que a memória de trabalho não media as relações entre a compreensão e a realização de inferências e de capacidades de monitoramento.

CAPELLINI, TONELOTTO e CIASCA (2004) compararam o julgamento de professores acerca do desempenho de 164 escolares em relação às avaliações formais de seus aprendizados. Deste modo, a opinião dos professores, que classificaram o desempenho dos alunos em normal ou abaixo da média, foi comparada aos resultados obtidos na aplicação do Teste de Desempenho Escolar nos escolares da amostra. Como resultado, as autoras encontraram que as médias de desempenho do grupo identificado como tendo desempenho escolar abaixo da média diferiram significativamente do desempenho dos demais alunos. As autoras concluíram que o julgamento dos professores foi fundamental para a identificação de problemas relacionados à escolaridade.

CASALIS, COLÉ e SOPO (2004) realizaram um estudo que teve como objetivo analisar as implicações do processamento fonológico de disléxicos sobre o desenvolvimento da consciência morfológica. Para isto, a performance de disléxicos em tarefas de análise morfológica foi comparada com a de crianças pareadas por nível de leitura e idade cronológica. Os resultados

indicaram que o grupo disléxico apresentou desempenho inferior ao grupo de mesma idade cronológica, o que, segundo os autores, seria sugestivo de que a consciência morfológica desenvolve-se somente na presença da experiência leitora ou de habilidades fonológicas. Por sua vez, comparações com o grupo de mesma idade de leitura indicaram pior desempenho em tarefas de segmentação morfológica pelo grupo disléxico, o que indicaria que problemas no processamento fonológico poderiam dificultar a explícita segmentação de afixos e interferir no desenvolvimento de conhecimento morfológico.

GOULANDRIS (2004) propôs critérios para a análise do desempenho em leitura, baseados na categorização dos tipos de erros. Seu crivo de tipologia de erros de decodificação é composto pelas categorias de erros visualmente similares; erros baseados no som, tentativas de sons mal-sucedidas, erros de regularização e outros erros. A autora acredita que a análise dos erros cometidos pelos escolares permite ao clínico identificar as estratégias de leitura utilizadas por cada indivíduo e, assim, compreender os fatores que estejam interferindo no aprendizado da decodificação ortográfica.

NATION e SNOWLING (2004) realizaram um estudo longitudinal com 72 crianças de 8 a 13 anos de idade avaliando-as, em diferentes tempos, quanto às habilidades de linguagem oral expressiva, o vocabulário receptivo, a consciência fonológica, a decodificação e compreensão de leitura. Os resultados indicaram que as três medidas que envolveram linguagem e metalinguagem provocaram variâncias no desempenho em tarefas de compreensão da leitura, no reconhecimento de palavras e de pseudo-palavras, sugerindo que a proficiência em linguagem e a consciência fonológica influenciam o desenvolvimento da leitura.

NATION et al. (2004) investigou a linguagem oral de crianças com dificuldades de compreensão de leitura, porém com adequada decodificação e habilidades não-verbais. Foram realizadas avaliações para investigação dos subsistemas fonológico, semântico e morfossintático da linguagem. Em comparação com crianças pareadas por idade e habilidades de decodificação, as crianças com dificuldades apresentaram pior desempenho em todas as mensurações, exceto as relacionadas a habilidades fonológicas.

NATION e SNOWLING (2004) realizaram um estudo longitudinal com setenta e duas crianças dos 8 aos 13 anos de idade, com o intuito de

caracterizar o desenvolvimento das habilidades de leitura. Para atingir tal objetivo as crianças foram avaliadas, no momento inicial, por meio de testes de leitura, de linguagem oral, de habilidades fonológicas e de habilidades não-verbais. Para o segundo momento foram feitas as avaliações quanto ao desempenho em tarefas de reconhecimento de palavras e decodificação de não-palavras. Os resultados demonstraram que o desempenho na tarefa de vocabulário receptivo e de compreensão oral foi preditor do desempenho em compreensão leitora e do reconhecimento de palavras. As capacidades de decodificação e reconhecimento de palavras mostraram-se relacionadas às habilidades fonológicas e metafonológicas (fluência de rima e julgamento de rimas), uma vez que a leitura de não-palavras e as habilidades fonológicas promoveram uma variância significativa da habilidade de reconhecer palavras em ambos os momentos de avaliação.

SALGADO e CAPELLINI (2004) realizaram um estudo de caracterização do desempenho de escolares com transtorno fonológico em tarefas de leitura e de escrita. Os resultados revelaram que entre 57% e 85% dos escolares da primeira à terceira séries do Ensino Fundamental apresentaram transtorno fonológico presente na oralidade e na escrita. Os achados deste estudo demonstraram que a linguagem oral está intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento da leitura e da escrita e que alterações no processamento fonológico da criança podem desencadear alterações no desenvolvimento da leitura e escrita.

SALLES e PARENTE (2004) analisaram a compreensão de leitura de alunos de 2^a a 3^a séries por meio das respostas às questões de múltipla escolha referentes ao texto fornecido e do reconto após a leitura. Os desempenhos dos alunos da 3^a série foram superiores aos da 2^a série quando considerada a identificação do número de proposições menos relevantes do texto, sugerindo que durante os primeiros anos de escolarização ocorre melhor memorização de detalhes. A retenção das idéias essenciais foi influenciada somente pela variação da idade.

ÁVILA et. al (2005) realizaram um estudo com o objetivo de comparar a velocidade de leitura de textos e itens isolados entre escolares da rede pública e particular de ensino. Foram avaliados 40 escolares de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental da Rede Particular (GI) e Pública (GII) de Ensino. Os

procedimentos utilizados foram: leitura em voz alta de palavras, pseudo-palavras e texto adequado à escolaridade. As autoras observaram que os dois grupos apresentaram maior velocidade na leitura de texto em relação à leitura de itens isolados, e aumento da velocidade destes (itens isolados) conforme a progressão das séries escolares. Assim, no GII encontraram as velocidades médias de 57; 114,2; 95,5; e 108 palavras por minuto, na leitura de texto, respectivamente aos desempenhos da 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries. E, na escola da rede particular, encontraram 69,6; 84,3; 99,7; 123,3 palavras por minuto, na leitura de texto, respectivamente aos desempenhos da 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries.

BERNINGER et. al (2005) postulou que a escrita é composta por quatro componentes: um gerador de idéias, um de representação lingüística das idéias na memória de trabalho, outro de transcrição que traduz as representações mentais em um texto visível codificado por meio dos grafemas, e, por fim, o gerador de texto, o qual gera o discurso escrito.

BROGGIO (2005) adaptou o “Test of Language Development Primary 3” (TOLD-3), de NEWCOMER e HAMMILL (1997) para o português brasileiro. Este teste destina-se a avaliar o conhecimento semântico, por meio dos sub-testes de vocabulário a partir da apresentação de figuras, vocabulário relacional e vocabulário oral; o conhecimento sintático, por meio de sub-testes de compreensão gramática, imitação de sentença e fechamento gramatical; e por fim, o sistema fonológico, avaliado por meio de tarefas de discriminação de palavras, análise fonêmica e articulação de palavra. Para isto, a autora aplicou o TOLD em 76 crianças típicas, com idades entre 4 e 8 anos de idade, utilizando os dados para a obtenção de parâmetros de desempenho em cada um dos sub-testes.

Para CORREA (2005), a aquisição da língua escrita requer, inicialmente, o desenvolvimento de competências de análise fonológica prévias que permitam a descoberta do princípio alfabético por parte do aprendiz. Se por um lado esta competência fonológica é crucial para a aquisição da escrita alfabética por parte da criança, o domínio das correspondências grafo-fônicas não é, por sua vez, suficiente para o domínio da escrita de acordo com a norma ortográfica, uma vez que fatores relacionados, por exemplo, à categoria gramatical das palavras determinam a grafia de certos vocábulos. Para escrever ortograficamente é necessário que as crianças desenvolvam

competências que lhes permitam refletir sobre a estrutura das palavras e sua colocação na frase. Este papel seria exercido pelas consciências sintática e morfológica.

GELDEREN e OOSTDAM (2005) postularam que a escrita possui dois componentes: a planificação e a transcrição. Assim, o escritor mantém em mente a mensagem conceptual juntamente com seus objetivos retóricos ao mesmo tempo em que apela ao conhecimento lingüístico para expressar suas idéias corretamente por meio da escrita. Ambos os processos, segundo os autores, competem pela memória de trabalho.

Para KINTSCH e RAWSON (2005), a compreensão da leitura envolve processamentos em diferentes níveis. O primeiro é o nível lingüístico, responsável pelo processamento de palavras particulares e frases que contêm em si o texto. Neste nível, o leitor decodifica os símbolos gráficos por meio da atuação dos processadores perceptivos, o reconhecimento de palavras e o “parsing” sintático. A análise semântica determina o significado do texto, formando as idéias ou proposições que devem ser inter-relacionadas em uma complexa rede conhecida como microestrutura do texto. Psicologicamente a microestrutura é construída pelas unidades proposicionais identificadas de acordo com as palavras do texto e suas relações sintáticas. O texto-base seria, então, resultado da organização das microestruturas, por meio do reconhecimento dos tópicos globais e suas inter-relações, as quais são freqüentemente convencionadas por esquemas retóricos familiares. Por fim, a compreensão profunda depende da criação do modelo de situação, onde as situações descritas no texto são representadas mentalmente a partir de informações e referenciais vindos de uma base de conhecimentos prévios. Neste último nível, as inferências estão diretamente envolvidas.

LINASSI, KESKE-SOARES, MOTA (2005) verificaram, ao estudar a relação entre o grau de severidade do desvio fonológico evolutivo em crianças com idade de 5 a 7 anos, maiores dificuldades das crianças com grau severo de alteração fonológica em repetir logatomos já com menor número de sílabas (di ou trissilábicos), não conseguindo repetir estímulos mais extensos, o que permite supor a influência da extensão de um estímulo sobre a sua retenção na memória fonológica de trabalho.

MALERBI (2005) realizou uma pesquisa com o objetivo de verificar o desempenho das memórias de curto prazo, implícita e semântica em crianças com transtorno e déficit de atenção e hiperatividade medicadas e sem comorbidades em comparação com crianças típicas. Dentre os procedimentos de avaliação utilizados estão as provas de fluência verbal semântica e fonológica propostas por SRINIVAS e ROEDIGER (1990), para os quais foram estabelecidos e descritos, de maneira clara, os critérios utilizados para apreciação das respostas obtidas.

MEIRELES e CORREA (2005) realizaram um estudo que teve como objetivo investigar a apropriação ortográfica por crianças de segunda a quarta séries do Ensino Fundamental. Para isso foi realizado um ditado de palavras de baixa freqüência de exposição contendo regras de natureza morfossintática e regras contextuais. As autoras observaram, a partir da análise dos dados, uma hierarquia no aprendizado de cada uma das regras ortográficas estudadas, sendo mais facilmente aprendidas as regras contextuais. As crianças de quarta série apresentaram maior número de acertos no ditado, as dificuldades encontradas na escrita foram similares em ambas as séries investigadas.

RAMOS (2005) estudou a aplicabilidade de um protocolo de avaliação da leitura e da escrita. Para isto, a autora avaliou 110 escolares de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental com e sem indicação de dificuldades na leitura e na escrita, segundo julgamento realizado por seus professores. Propôs duas listas, sendo uma de palavras e outra de pseudo-palavras, para a avaliação da leitura. Para a análise do desempenho dos escolares em leitura, a autora utilizou um crivo de análise dos tipos de erros de leitura constituído pelas categorias de erros visualmente similares; de regularizações; por tentativas de sons malsucedidas; por falhas na aplicação de regras ortográficas. Os resultados da avaliação da leitura mostraram que o desempenho dos escolares com dificuldades foi inferior ao do grupo controle em todas as tarefas de avaliação da leitura e apresentou melhora no desempenho nas tarefas de leitura com a progressão das séries; empregou maior tempo na leitura e apresentou maior número de erros, de todos os tipos.

Para a avaliação da escrita, RAMOS (2005) propôs igualmente duas listas de ditado, sendo uma de palavras e outra de pseudo-palavras, balanceadas segundo a regularidade ortográfica e extensão. Para a análise do

desempenho em escrita, a autora identificou o número de erros cometidos e os categorizou em representações múltiplas, ausência de acentos, apoio na oralidade, omissão de letras, trocas surdas/sonoras, letras parecidas, acréscimo de letras, troca de vogais, confusão entre -am x -ão, generalização de regras, inversão de letras, uso incorreto de acento e outras trocas. Em seus resultados encontrou desempenho ortográfico inferior do grupo com dificuldades, caracterizado também pela redução de erros com a progressão das séries, pela prevalência de erros de representações múltiplas e pela ausência de acento ortográfico.

A Prova de Consciência Sintática (PCS) proposta por CAPOVILLA e CAPOVILLA (2006) é composta por quatro sub-testes: 1. Julgamento gramatical, em que a criança deve julgar a gramaticalidade de 20 frases, sendo metade gramaticais e metade agramaticais; 2. Correção gramatical, em que a criança deve corrigir frases gramaticalmente incorretas, sendo metade com anomalias morfológicas e metade por inversões na ordenação dos elementos; 3. Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica, em que a criança deve corrigir somente o erro gramatical sem alterar o semântico; 4. Categorização de palavras, em que a criança deve categorizar palavras dizendo se uma determinada palavra é substantivo, verbo ou adjetivo. O teste encontra-se normatizado após a aplicação em 436 alunos de primeiro ao quarto ano do ensino fundamental.

CARLISLE e KATZ (2006) investigaram os fatores que influenciam a leitura de palavras derivadas e, a partir dos resultados da leitura realizada por escolares de quarta a sexta série, os autores encontraram que a familiaridade, o tamanho da família e a extensão da palavra atuaram sobre o desempenho observado. Comparações entre grupos de escolares segundo a escolaridade demonstrou que a leitura da sexta série foi melhor que a de quarta série. Estes dados deram suporte à visão de que a análise fonêmica e a experiência de leitura contribuem para leitura de palavras derivadas.

CATTS, ADLOF, WEISMER (2006) realizaram uma série de estudos com o objetivo de examinar as habilidades de linguagem de crianças com déficits específicos de compreensão de leitura e compará-las com as de crianças típicas e de crianças com déficits específicos de decodificação. Dentre os resultados obtidos, observou-se que crianças com dificuldades de

compreensão apresentaram déficits de compreensão da linguagem oral, mas adequadas habilidades de processamento fonológico. Por sua vez, crianças com dificuldades de decodificação mostraram resultados opostos ao observados na população com dificuldades de compreensão. Segundo os autores, os achados vão ao encontro da teoria da “simple view” da leitura e da hipótese de déficits fonológicos.

GEVA e ZADEH (2006) investigaram o desenvolvimento da eficiência na leitura de palavras e de texto em crianças que estavam em processo de aprendizado da leitura em sua segunda língua. As autoras, em consenso com a literatura e o National Reading Panel, adotaram para esta pesquisa o conceito de fluência de leitura, que envolve os aspectos relacionados à eficiência na leitura de palavras e de texto. A eficiência na leitura de palavras se refere à velocidade e acurácia na leitura de palavras isoladas, enquanto que a eficiência na leitura de textos diz respeito à habilidade de agrupar palavras apropriadamente em unidades gramaticais significativas para interpretação. Para pesquisa, 183 crianças distribuídas em dois grupos (falantes nativos da língua inglesa e em aprendizado da leitura e escrita como segunda língua) foram submetidas à avaliação da eficiência de leitura por meio das provas de leitura de palavras isoladas, de texto por meio dos quais foram obtidos os escores de velocidade e acurácia. Para ambos os grupos foram observadas correlações fortes entre mensurações de leitura de palavras (reconhecimento) e as mensurações de leitura de texto.

KEMP (2006) realizou dois estudos que avaliaram o uso do conhecimento ortográfico por crianças de 5 a 9 anos de idade para a escrita palavras derivadas. Em ambos os estudos observou que as crianças tenderam a preservar, na escrita de pseudopalavras, a estrutura ortográfica da palavra da qual derivou o estímulo, respeitando, assim, as regras ortográficas dependentes do contexto grafêmico que permearam sua escrita. Este desempenho mostrou-se, por sua vez, correlacionado à habilidade de derivar palavras em tarefas de consciência morfológica. Segundo o autor, este dado sugere que as crianças reconhecem e representam as relações de significado presentes em palavras já ao início do aprendizado da escrita, e que a consciência morfológica facilita o aprendizado da ortografia de palavras morfológicamente complexas.

MEIRELES e CORREA (2006) realizaram um estudo que teve como objetivo investigar a influência de diferentes regras sobre o aprendizado ortográfico de escolares de segunda a quarta séries do Ensino Fundamental. Para tal, foram aplicadas provas de ditado de palavras contendo regras de natureza morfossintática (contendo sufixos *esa*, *oso* e *eza*) e regras de ortografia dependentes do contexto grafêmico. Como critério foi utilizado o cômputo dos acertos, segundo cada uma das regras ortográficas estudadas. Observou-se uma hierarquia no aprendizado das regras estudadas, com melhor desempenho para escrita de palavras contendo regras contextuais se comparadas as com regras morfossintáticas. Escolares de quarta série do Ensino Fundamental apresentaram menor número de erros quando comparado o desempenho com as demais séries investigadas.

QUEIROGA, LINS e PEREIRA (2006) realizaram um estudo que investigou a relação entre a consciência morfossintática e o desempenho ortográfico de crianças de segunda e quarta séries do ensino fundamental, avaliado por meio de ditado de palavras e pseudo-palavras. As produções escritas foram analisadas segundo o número de acertos. Os resultados mostraram melhora no desempenho em atividades de escrita de palavras e pseudo-palavras em função da progressão escolar, e do progressivo aumento do conhecimento morfossintático. Encontrou-se, adicionalmente, um efeito preditor do conhecimento morfossintático sobre o desempenho ortográfico na escrita, uma vez que o conhecimento morfossintático possibilitou às crianças uma maior compreensão dos processos de formação de palavras influenciando o domínio ortográfico.

GOIKOETXEA (2006) estudou os erros de leitura de 90 escolares de primeiro e segundo ano, falantes e leitores do espanhol. Para isto propôs um crivo composto por sete categorias de erros: por inversão, por substituição de consoantes dependentes do contexto grafêmico, por substituição de consoantes por vogais, por substituições de vogais, por adições e omissões, por reversão na seqüência de letras. Os resultados do estudo revelaram que os erros mais freqüentes foram os relacionados a substituições de consoantes dependentes do contexto grafêmico.

O teste de Avaliação da Compreensão Leitora de Textos Expositivos desenvolvido por SARAIVA, MOOJEN e MUNARKI (2006) se propõe a

investigar a competência leitora de escolares do ensino fundamental e médio. Dentre os procedimentos de avaliação do teste estão o reconto do texto e a resposta oral a questões abertas relacionadas ao conteúdo lido. Quanto aos parâmetros de análise, o teste não apresenta ao clínico as normas de referência que possibilitam a comparação do desempenho do escolar avaliado com pares de mesma idade ou escolaridade.

OAKHILL e PETRIDES (2007) investigaram a influência do nível de interesse pelo tema do texto a ser lido sobre o desempenho nos testes de compreensão. A autora avaliou a habilidade de compreender textos lidos de 32 escolares (16 do sexo feminino) entre nove e 10 anos de idade. Um dos textos se referia ao tema “aranhas” e o outro se referia a crianças que evacuaram suas casas durante a Segunda Guerra Mundial. Os dois grupos leram ambos os textos e, antes da leitura, foram questionados quanto a suas preferências. A maioria dos meninos relatou preferir o texto sobre “aranhas” e a maioria das meninas mencionou o outro. Este padrão de preferência foi refletido no desempenho dos testes, mas a associação significativa entre conteúdo do texto e desempenho nos testes foi observada somente no grupo dos meninos.

Para PASQUINI, CORRIVEAU, GOSWAMI (2007), a dislexia desenvolvimental, caracterizada por dificuldades no reconhecimento fluente de palavras e no domínio ortográfico, é tipicamente acompanhada por um déficit na representação acurada fonologia. Segundo estudo realizado pelos autores com adultos disléxicos, cujas habilidades fonológicas foram testadas por meio de tarefas de consciência fonológica, de nomeação rápida e de memória fonológica, o desempenho deste grupo mostrou-se inapropriado quando comparado ao do grupo-controle. Os adultos disléxicos revelaram habilidades auditivas de discriminação de intensidade de sons não-verbais e de julgamento temporal inadequadas. O desempenho nestas atividades também demonstrou estar correlacionado com a competência de decodificação, obtida em atividades de leitura de palavras.

PAOLUCCI e ÁVILA (2007) realizaram uma investigação do desempenho de 32 escolares de 4^a série em consciência fonológica, em escrita e leitura de palavras (de diferentes freqüências de aparecimento e de diferentes extensões) e de pseudo-palavras (de diferentes extensões). O estudo, que teve como objetivo investigar as relações entre o desempenho

nestas três atividades, demonstrou que a escrita não influenciou a leitura, mas que a leitura pôde influenciar a escrita. Ambas as atividades sofreram influência do efeito de familiaridade, uma vez que palavras de baixa familiaridade promoveram maiores médias de erros de decodificação e de codificação. Além disso, a consciência fonológica mostrou moderada correlação com a escrita e baixa correlação com a leitura.

PURANIK, LOMBARDINO e ALTMANN (2007), ao reconhecer a importância teórica e clínica da compreensão das relações entre as alterações de linguagem e a escrita, estudaram as diferenças e similaridades entre a escrita de estudantes com alterações de linguagem, dislexia e com desenvolvimento lingüístico típico. Seus resultados indicaram que a performance escrita do grupo típico foi melhor que as dos demais participantes, considerando todos os parâmetros analisados, tais como o número de palavras, extensão de sentenças, número de idéias e correção gramatical e ortográfica. Os estudantes disléxicos apresentaram melhor desempenho que os estudantes com alterações de linguagem quando considerados o número de idéias representadas, a extensão de frases e o número total de palavras. No entanto, o percentual de erros ortográficos e a correção gramatical em sentenças foram similares quando analisadas as produções escritas destes dois grupos.

RICKETTS, NATION e BISHOP (2007) realizaram um estudo sobre o desenvolvimento do vocabulário oral e a compreensão de leitura em oitenta e uma crianças de 8 a 10 anos. Os dados obtidos na análise de regressão indicaram que o vocabulário foi o único fator a provocar variância no desempenho observado nas tarefas de leitura de palavras irregulares e de compreensão de leitura. Este achado foi entendido pelas autoras como sendo resultado da relação indireta entre o vocabulário e as habilidades de reconhecimento de palavras. Concebendo que as palavras irregulares não podem ser decodificadas facilmente por suas inconsistências na relação fonogrfêmica, o conhecimento de palavras pode ser uma estratégia útil para este tipo de aprendizado, uma vez que por meio da combinação entre a decodificação parcial do estímulo e o uso da estratégia top-down que tem suporte no vocabulário oral, o indivíduo pode ler formas visuais novas adquirindo, assim, representações ortográficas.

CAPELLINI e SMYTHE (2008) elaboraram o Protocolo de avaliação de habilidades cognitivo-lingüísticas que tem o objetivo de avaliar diferentes aspectos do processamento cognitivo-lingüístico de crianças em fase de alfabetização, auxiliando na identificação de crianças com mau desempenho em leitura com relação ao seu grupo-classe. O protocolo é composto por duas versões: coletiva e individual. Dentre as habilidades avaliadas estão: a) leitura, avaliada quanto ao conhecimento do alfabeto e a leitura de palavras e pseudo-palavras, b) escrita, avaliada por meio da tarefa de ditado de palavras e pseudo-palavras, c) consciência fonológica, avaliada por meio de tarefas de identificação de rima, de aliteração e de segmentação silábica; d) processamento auditivo, quanto à discriminação de sons, ritmo, repetição de palavras e pseudo-palavras e memória direta e indireta de dígitos, e) processamento visual, avaliada por meio de tarefas cópia de formas e de memória visual, f) velocidade de processamento, avaliada por meio da nomeação automática rápida de figuras e de dígitos, g) raciocínio lógico.

CARVALHO (2008) investigou a associação entre o desempenho de escolares em tarefas de compreensão de leitura e de linguagem pragmática, segundo a série (de terceira a sexta) e rede de ensino (particular e pública). Para avaliação da compreensão de leitura foram propostos textos adequados para cada série investigada. Após a leitura silenciosa do texto, foi solicitado ao escolar que recontasse o texto lido e respondesse questões de múltipla escolha relacionadas a este. Como resultado, os escolares da rede particular apresentaram melhor desempenho ao responderem questões relacionadas a informações implícitas dos textos, quando comparados aos da rede pública. As análises estatísticas indicaram a presença de correlação entre a função pragmática da linguagem e o desempenho na compreensão de leitura de texto.

PURANIK, LOMBARDINO e ALTMANN (2008) observaram a progressão dos elementos da microestrutura de redações realizadas por escolares de terceira a sexta séries, com o objetivo de determinar quais das variáveis selecionadas para investigação seriam válidas para avaliar a natureza multidimensional da escrita. Os resultados demonstraram que a mensuração da produtividade, realizada por meio da identificação do total de palavras e de idéias, aumentou conforme a idade, enquanto que a complexidade e a extensão frasais não mostraram o mesmo aumento. Estudo estatístico pelo

fator de análise sugeriu que a escrita pode ser representada por três fatores: produtividade, complexidade e acurácia.

RAMUS e SZENKOVITS (2008) apresentaram resultados referentes a diversas pesquisas realizadas ao longo de vinte anos de investigações sobre o funcionamento do processamento fonológico em indivíduos disléxicos adultos. Os achados dos autores revelaram que as representações fonológicas de adultos com dislexia não diferiram das de adultos sem queixas de leitura, contudo foi constatada presença de falhas no acesso fonológico, ou seja, todos os processos de acesso às representações fonológicas (lexicais e sublexicais) estariam prejudicados, tais como: a memória operacional verbal, que requer acesso às representações fonológicas para que sejam mantidas no sistema de armazenamento para posteriores recuperações; as habilidades metalingüísticas de consciência fonológica, que envolvem o acesso consciente às representações fonológicas e devem sobrecarregar os mecanismos de acesso e manutenção temporária destas representações; o acesso lexical, que implica em rápido acesso às representações fonológicas. As falhas no acesso fonológico, possivelmente, justificariam as dificuldades de decodificação apresentadas por estes indivíduos.

CAPELLINI e CUNHA (2009) desenvolveram a Prova de Habilidades Metalingüísticas e de Leitura, um protocolo de avaliação para uso no contexto escolar ou clínico para avaliação de crianças que apresentam atraso com relação ao seu grupo-classe. O protocolo tem como objetivo avaliar o desempenho de escolares de primeira a quarta série do Ensino Fundamental em habilidades metalingüísticas e de decodificação. Dentre as provas de avaliação encontram-se as de identificação e manipulação de sílabas e fonemas, de repetição de não-palavras, de leitura de palavras reais e pseudo-palavras. A presença de normas de referência possibilita a comparação do desempenho dos escolares avaliados a estudantes de mesma escolaridade.

LESLIE e CALDWELL (2009), ao referirem-se as avaliações da compreensão, as pontuaram que a análise lógica do conteúdo de um teste e sua confirmação empírica são essenciais para atestar a validade da interpretação que um instrumento de avaliação fornece. Um teste com medidas reconhecidamente confiáveis e válidas possibilita ao pesquisador e ao clínico selecionar apropriadamente as tarefas de avaliação que empregarão em seus

trabalhos, obter maior segurança ao analisar as respostas obtidas, e assim, coletar evidências que darão suporte aos seus raciocínios científico e clínico, respectivamente.

Quanto aos procedimentos de avaliação da compreensão, ao fazerem referência aos protocolos de análise do reconto após a leitura, LESLIE e CADWELL (2009) ressaltaram que este tipo de avaliação está sujeito a demandas de produção lingüística, exigindo do escolar competências lingüísticas expressivas, por meio das quais deve manifestar o produto de todo o processo de compreensão da informação lida.

4. MÉTODO

Este estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em 30 de setembro de 2005 sob o nº do protocolo 11111/05 (ANEXO1).

Para atingir o objetivo de apresentar um piloto de bateria de testes este estudo foi realizado em etapas: a elaboração da bateria destinada a avaliar as competências de leitura e de escrita e de habilidades e competências lingüísticas receptivas, expressivas e metalingüísticas; a seleção de uma amostra de crianças consideradas de bom desempenho acadêmico; a realização de um estudo prévio de aplicabilidade do instrumento; a revisão e definição do material e dos procedimentos de aplicação; a aplicação da Bateria na amostra selecionada; o estabelecimento dos escores e o estudo da consistência interna do instrumento.

A seguir, serão descritos os processos envolvidos em cada uma destas etapas, em ordem distinta da seqüência seguida no estudo, de modo a facilitar a leitura e o entendimento do método empregado na presente pesquisa.

4.1. Seleção da Amostra

Foram selecionadas para este estudo 100 crianças (64 meninas), com idades entre oito anos e onze anos e onze meses. Eram, todas, estudantes regularmente matriculadas desde a 1ª até a 6ª série do Ensino Fundamental de

escolas da rede pública, localizadas na zona central e sul do município de São Paulo.

Inicialmente, foram realizados, em diferentes momentos, contatos pessoais com os coordenadores pedagógicos e diretores de cada uma das escolas participantes do estudo, a fim de esclarecer os objetivos do trabalho e fornecer detalhes sobre os procedimentos de coleta dos dados. O consentimento por parte das administrações escolares foi dado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Institucional (ANEXO 2).

As crianças foram indicadas, a juízo dos professores (RAMOS, 2005; CAPELLINI, TONELOTTO e CIASCA, 2004) que, previamente, receberam orientações por escrito (ANEXO 3) e explicações orais realizadas individualmente, de modo que encaminhassem somente alunos com melhor desempenho acadêmico, que atendessem aos critérios estabelecidos no documento entregue.

A seleção da amostra teve início após o recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 4) assinado pelos pais ou responsáveis das crianças indicadas. A estes foram, anteriormente, enviadas cartas de informação sobre a natureza dos procedimentos envolvidos na pesquisa (ANEXO 5). Desta forma, o estudo seguiu as normas estabelecidas pela resolução 196/96 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Para a seleção da amostra, as crianças indicadas pelos professores foram submetidas à triagem fonoaudiológica, com a finalidade de obter indícios sobre recepção e expressão oral e escrita dos participantes e, desta forma, garantir a observância dos critérios inclusivos.

Foram determinados, a priori, como critérios de inclusão na amostra os seguintes:

- assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido;
- idade de oito anos a onze anos e onze meses;
- ausência de queixas relacionadas ou de indicadores de alterações da audição;

- ausência de queixas relacionadas ou de indicadores de alterações da visão;
- ausência de queixas relacionadas ou de indicadores da presença de distúrbios neurológicos, comportamentais ou cognitivos;
- ausência de queixas relacionadas a dificuldades ou transtornos do aprendizado da leitura e da escrita e a dificuldades de aproveitamento escolar;
- ausência de indicação de retenção no histórico escolar.

Para a seleção da amostra, inicialmente, os escolares de todas as séries passaram por triagem, realizada individualmente, em salas reservadas das próprias escolas, em horários de aula previamente estabelecidos pela coordenação e equipe docente. Foi utilizado o Protocolo de Triagem (ANEXO 6) elaborado a partir da “Bateria de Recepção e Produção da Linguagem Verbal” de SCLiar-CABRAL (2003) e composto pelos sub-testes citados a seguir:

Sub-teste 1: Recepção auditiva – Aplicado para avaliar a percepção dos traços fonéticos que diferenciam os vocábulos do Português Brasileiro (PB), fornecendo informações sobre a habilidade de discriminação de sons lingüísticos (SCLiar-CABRAL, 2003).

Sub-teste 2: Produção oral de palavras – Aplicado para avaliar a integridade do sistema fonético-fonológico da linguagem oral (SCLiar-CABRAL, 2003).

Sub-teste 3: Compreensão de frases – Aplicado para avaliar a compreensão de frases de complexidade gramatical e extensão crescentes, permitindo identificar possíveis dificuldades relacionadas ao conhecimento morfossintático do PB e à memória imediata e de trabalho (SCLiar-CABRAL, 2003).

Sub-teste 4: Invenção a partir de uma seqüência de gravuras - Aplicado para avaliar a competência narrativa da criança, e analisar o desenvolvimento dos esquemas narrativos, particularmente no que diz respeito à ordenação dos episódios numa cadeia causal (SCLiar-CABRAL, 2003).

Sub-teste 5: Teste de correspondência fonológico-grafêmica – Aplicado para avaliar o domínio das regras de codificação dos fonemas em grafemas de forma controlada por meio da apresentação de pseudo-palavras. Também verifica a internalização gradativa das regras ortográficas, das mais simples às mais complexas (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Sub-teste 6: Teste de correspondência grafêmico-fonológica - Aplicado para avaliar o domínio das regras de decodificação dos grafemas em fonemas de forma controlada por meio da apresentação de pseudo-palavras. Permite, a exemplo do teste anterior, verificar a internalização gradativa das regras ortográficas, das mais simples às mais complexas (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Sub-teste 7: Teste de leitura em voz alta e compreensão de leitura – Aplicado para avaliar e confirmar desempenhos anteriores em relação às regras de decodificação, dentro de um contexto, o texto. Também é importante para sondar a compreensão leitora da criança por meio da classificação das proposições apresentadas em corretas ou falsas, de acordo com as informações contidas no texto (SCLIAR-CABRAL, 2003).

Sub-teste 8: Produção escrita - Aplicado para avaliar a habilidade da criança em produzir um texto coerente a partir da compreensão alcançada em tarefa de arranjo de seqüência de figuras. Desta forma, esta prova tem o intuito de verificar se o escolar é capaz de expressar, por meio das frases, relações lineares entre os fatos (microestrutura) e transmitir ao interlocutor a idéia global que permeia sua construção narrativa (macroestrutura) (SÁNCHEZ, 2002).

Os desempenhos dos escolares nessa triagem foram analisados segundo parâmetros estabelecidos por SÁNCHEZ (2002), SCLIAR-CABRAL (2003), GOULANDRIS (2004), PAOLUCCI e AVILA (2007), e obedeceram a

critérios de passa-falha (ANEXO 7). A falha em qualquer dos sub-testes eliminou a criança da amostra.

Os pais e professores das crianças que falharam na triagem foram devidamente orientados quanto à importância da realização de avaliação fonoaudiológica completa e receberam indicações ou encaminhamentos para serviços especializados.

Deve-se ressaltar que o não consentimento de alguns pais ou responsáveis e as falhas na triagem, apesar da indicação dos professores, obrigaram à procura de mais do que uma escola para a obtenção da completude do número de participantes, previamente estabelecido por meio de estudo estatístico para esta pesquisa.

Desta forma, participaram deste estudo cinco escolas da rede pública (02 municipais e 04 estaduais) do município de São Paulo e 122 crianças foram triadas.

Ao final da realização das triagens foram selecionados 100 escolares. Os dados referentes ao desempenho dos sujeitos na triagem fonoaudiológica (passa-falha) encontram-se em anexo (ANEXO 8).

Destes, 20 escolares, cinco de cada faixa etária, foram selecionados ao acaso para integrar a amostra do estudo prévio de aplicabilidade (AMERICAN PSYCHOLOGY ASSOCIATION, 1999; DOMINO e DOMINO, 2006). Este estudo prévio foi realizado com o intuito de auxiliar na identificação de possíveis problemas quanto às instruções propostas ou aos itens da Bateria, permitindo assim realizar previamente modificações no instrumento.

A Tabela 1 ilustra a distribuição, segundo a escola, da amostra destinada ao estudo prévio de aplicabilidade da Bateria.

Tabela 1. Distribuição da amostra do estudo prévio de aplicabilidade segundo a escola

Faixa Etária	Escolas Públicas		Total
	Paulistinha	Lasar Segall	
8 anos	05	-----	05
9 anos	05	-----	05
10 anos	01	04	05
11 anos	-----	05	05
Total	11	9	20

A tabela 2 apresenta a distribuição, segundo a faixa etária e a escola, das 80 crianças que compuseram a amostra desta pesquisa.

Na Tabela 3, a distribuição da amostra da pesquisa é apresentada segundo a média de idade e sexo.

O Gráfico 1 ilustra a distribuição da amostra da pesquisa segundo a variável escolaridade.

Tabela 2. Distribuição da amostra da pesquisa segundo a escola

Faixa Etária	Escolas Públicas				Total
	Pedro Voss	Marechal Floreano	Lasar Segall	Rodrigues Alves	
8 anos	04	07	-----	09	20
9 anos	08	12	-----	-----	20
10 anos	05	04	06	05	20
11 anos	-----	-----	18	02	20
Total	17	23	24	16	80

Tabela 3. Distribuição dos escolares da pesquisa segundo a média de idade e sexo

Escolares	Média de Idade (meses)	Sexo	
		Masculino	Feminino
8 anos	100	10	10
9 anos	113	08	12
10 anos	125	06	14
11 anos	137	04	16
Totais		28	52

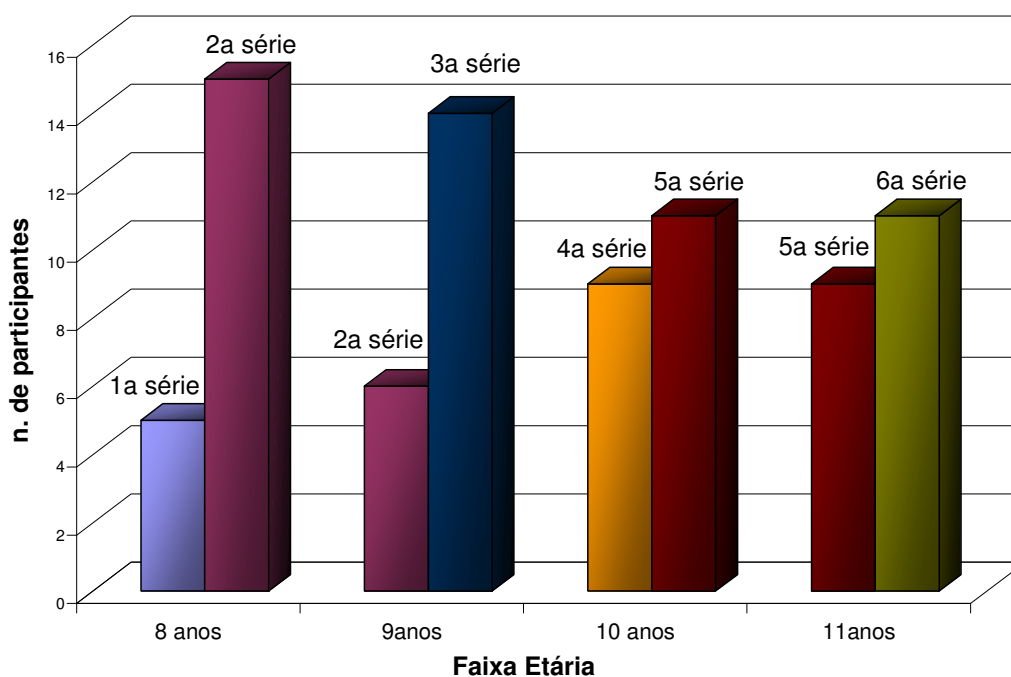


Gráfico 1 - Distribuição gráfica dos escolares da pesquisa segundo a escolaridade

4.2 Elaboração da Bateria

O processo de organização e desenvolvimento da bateria de testes para avaliação das competências de leitura e de escrita, e das capacidades lingüísticas receptivas, expressivas e metalingüísticas obedeceu às etapas descritas a seguir:

Inicialmente, estabeleceram-se, a priori, as áreas a serem avaliadas. Esta escolha foi realizada a partir de indicadores de associações entre diferentes capacidades lingüísticas e metalingüísticas, com o aprendizado da leitura e da escrita (CARAVOLAS, HULME e SNOWLING, 2001; DIXON, STUART e MASTERSON, 2002; CAIN, OAKHILL E BRYANT, 2004; NATION e SNOWLING, 2004; PURANIK, LOMBARDINO, ALTMANN, 2007).

Assim, foram definidas cinco áreas de avaliação: Linguagem Receptiva, Linguagem Expressiva, Metalinguagem, Leitura e Escrita. Para cada área foram definidos os aspectos a serem avaliados e os itens de teste que determinariam os desempenhos das crianças.

Para a definição dos itens de teste realizou-se, inicialmente, um levantamento bibliográfico, em literatura especializada, com o intuito de buscar testes e métodos de avaliação relacionados às áreas previamente estabelecidas. Esta busca bibliográfica restringiu-se a instrumentos que abrangessem a faixa etária entre 08 anos a 11 anos e 11 meses. A partir deste levantamento foram definidos os quarenta e cinco itens de teste da Bateria. Parte destes foi exclusivamente desenvolvida para esta Bateria, com base na pesquisa prévia de métodos de avaliação das habilidades e competências focalizadas neste instrumento, enquanto outros foram selecionados a partir dos testes encontrados.

Decidiu-se, então, desenvolver uma Bateria de Testes organizada em cinco Escalas diferentes, de modo a possibilitar ao fonoaudiólogo clínico a identificação de fragilidades e potencialidades do escolar no que diz respeito às habilidades e competências que compõem cada uma das áreas definidas a priori.

A escolha pela utilização de um sistema de escalas, classificado como método de medição ordinal, se deveu à possibilidade de quantificar os desempenhos observados e compará-los, mesmo quando na presença de diferenças relacionadas à natureza das habilidades e capacidades selecionadas para avaliação.

Deste modo, em sua versão inicial, a bateria, destinada à avaliação de crianças na faixa etária de oito anos a onze anos e onze meses, foi composta por quarenta e cinco itens de teste distribuídos em cinco escalas segundo a descrição a seguir: Escala de Linguagem Oral Receptiva (ELOR) - oito itens;

Escala de Linguagem Oral Expressiva (ELOE) – onze itens; Escala de Metalinguagem (EML) - nove itens; Escala de Leitura (EL) - doze itens; Escala de Escrita (EE) - cinco itens.

4.2.1 Estudo Prévio da Aplicabilidade

Foi realizado um estudo inicial com intuito de verificar a aplicabilidade da primeira versão do instrumento e indicar a necessidade de modificações na Bateria proposta (AMERICAN PSYCHOLOGY ASSOCIATION, 1999; DOMINO e DOMINO, 2006).

Participaram deste estudo inicial os 20 escolares (12 meninas), selecionados ao acaso, a partir da amostra geral, distribuídos em quatro grupos, compostos por cinco escolares cada um, segundo a faixa etária.

Este estudo prévio contou com a versão inicial das Escalas que compuseram a Bateria. Os participantes foram avaliados em cinco sessões, sendo cada uma destas destinada à aplicação de apenas uma das Escalas, prevenindo assim, situações de cansaço ou fadiga que pudessem interferir na atenção necessária para responder aos testes. As avaliações foram individuais e realizadas em salas reservadas da própria escola. Durante as avaliações, o desempenho das crianças foi anotado, consecutivamente à execução das tarefas em Folhas de Registro de Desempenho (ANEXO 9).

Os aspectos observados durante este estudo prévio foram: tempo de aplicação das escalas; efetividade de compreensão das instruções pelos estudantes; grau de dificuldade imposto pelos estímulos de teste propostos por faixa etária, e a funcionalidade das Folhas de Registro de Desempenho.

A partir da observação destes quatro aspectos realizaram-se as seguintes modificações: alterações nas instruções de quatro dos itens de teste, sendo três da ELOR e um da EML; alteração de dois itens de teste da ELOR e de um da EE; alteração de cartões de teste utilizados em um item da ELOR, e em outro da EML; supressão de um item de teste da EML; modificação dos procedimentos de avaliação de um item de teste da ELOR e outro da EML, modificações nas Folhas de Registro de Desempenho de todas as Escalas.

4.2.2 Descrição da Bateria

Após as modificações realizadas, segundo indicação do estudo prévio de aplicabilidade, obteve-se a versão do instrumento de avaliação adotado neste estudo piloto.

Assim, a Bateria de Avaliação de Habilidades e Competências Lingüísticas, de Escrita e Leitura foi estruturada com o intuito de fornecer informações sobre aspectos da linguagem segundo suas modalidades oral e escrita em seus níveis de recepção e expressão. Mediando estas quatro formas de avaliação concebeu-se a avaliação da metalinguagem.

Foi composta por quarenta e quatro itens de teste, organizados primeiramente em Escalas. Estas foram idealizadas com o objetivo de fornecer informações específicas sobre o desempenho do escolar quanto a Linguagem Receptiva, a Linguagem Expressiva, a Metalinguagem, a Leitura e a Escrita. Desta maneira, os itens de teste selecionados para compor a Bateria foram distribuídos em cinco escalas segundo a descrição a seguir: Escala de Linguagem Oral Receptiva (ELOR) - oito itens; Escala de Linguagem Oral Expressiva (ELOE) - onze itens; Escala de Metalinguagem (EML) - oito itens; Escala de Leitura (EL) - doze itens; Escala de Escrita (EE) - cinco itens.

Além da organização em escalas, os itens foram dispostos segundo o campo de habilidade ou competência da linguagem ao qual pertenciam, conforme a indicação da literatura consultada. Desta maneira, as informações fornecidas pelos itens de teste destinados a avaliar uma mesma habilidade e/ou competência lingüística foram reunidas nestes Campos com o intuito de produzir uma Bateria que também fornecesse informações clínicas sobre diferentes habilidades e competências de um mesmo aspecto da linguagem.

Tabela 4. Perfil de distribuição dos itens de avaliação nas Escalas e Campos de Habilidades e Competências

Escalas da Bateria	Número de Itens de Teste por Escala	Campos de Habilidades e Competências	Itens de Teste que compõe os Campos
Escala de Linguagem Oral Receptiva (ELOR)	8 itens	Habilidades Auditivas	Item 1
		Semântico	Itens 2, 3
		Morfossintaxe	Itens 4, 5, 6, 7, 8
Escala de Linguagem Oral Expressiva (ELOE)	11 itens	Produção de Fala	Item 1
		Semântico-lexical	Item 2, 3, 4, 5, 6
		Morfossintaxe	Itens 7, 8, 9, 10, 11
Escala de Metalinguagem (EML)	8 itens	Metafonológico	Itens 1,2,3
		Metassemântico	Item 4
		Metassintático	Item 5,6
		Inferências	Item 7,8
Escala de Leitura (EL)	12 itens	Conhecimento de letras e relação fono-grafêmica	Item 1,2
		Decodificação de itens isolados	Item 3, 4, 5, 6
		Fluência de leitura de texto	Item 7, 8, 9, 10
		Compreensão de leitura	Item 11, 12
Escala de Escrita (EE)	5 itens	Conhecimento de letras e relação fono-grafêmica	Item 1, 2
		Codificação de itens isolados	Item 3,4
		Construção da Escrita	Item 5

Os procedimentos de construção das Escalas, na versão utilizada para esta pesquisa, encontram-se descritos a seguir.

Escala de Linguagem Oral Receptiva (ELOR)

A elaboração desta Escala foi baseada em procedimentos de avaliação de linguagem receptiva propostos por BOGOSSIAN e SANTOS (1977),

GOLDEN (1986), MILLER e PAUL (2000), CAPOVILLA et al. (1997), ARAÚJO e PERISSINOTO (2001), CARROW-WOOLFOLK (1996).

A Escala foi composta por oito itens de teste distribuídos em três campos de Habilidades e Competências: habilidades auditivas; conhecimento semântico e morfossintático.

O item 1 de teste foi elaborado com a finalidade de avaliar a percepção categorial por meio de tarefas de reconhecimento de sons lingüísticos. Para estruturação dos estímulos de teste foram selecionados fonemas distintos, especialmente pelo contraste de frequência (RUSSO e BEHLAU, 1993). Foram escolhidos os fonemas fricativos /ʃ/ /f/ /ʒ/ /v/ /s/ /z/ e os fonemas plosivos /t/ /p/ /k/.

Foram construídas seqüências de três sílabas. Estas continham fonemas consonantais que contrastavam quanto à frequência, constituindo os seguintes padrões de oposição:

- Grave x Agudo: /ʃ/ x /f/ (grave, surdo x agudo, surdo)
 /ʒ/ x /v/ (grave, sonoro x agudo, sonoro)
 /t/ x /p/ (agudo, surdo x grave, surdo)
- Grave x Intermediário: /ʃ/ x /s/ (grave, surdo x intermediário, surdo)
 /ʒ/ x /z/ (grave, sonoro x intermediário, sonoro)
 /p/ x /k/ (grave, surdo x intermediário, surdo)
- Agudo x Intermediário /s/ x /f/ (intermediário, surdo x agudo, surdo)
 /z/ x /v/ (intermediário, sonoro x agudo, sonoro)
 /k/ x /t/ (intermediário, surdo x agudo, surdo)
- Traço de sonoridade /f/ x /v/ (agudo, surdo X agudo, sonoro)
 /ʃ/ x /ʒ/ (grave, surdo X grave, sonoro)
 /z/ x /s/ (intermediário, sonoro X intermediário
 surdo)

Para que o reconhecimento do padrão de frequência fosse adequadamente avaliado, a vogal que compôs as seqüências de sílabas foi constante (/a/). Metade das seqüências foi constituída pela repetição de uma

mesma sílaba e a apresentação de outra sílaba distinta, enquanto a outra metade dos estímulos de teste foi constituída por três sílabas distintas.

Para avaliação do conhecimento semântico foram selecionados na literatura procedimentos de avaliação que deram origem aos itens de teste 2 e 3.

O item de teste 2 foi desenvolvido para fornecer indícios de alterações relacionadas ao vocabulário receptivo. Os estímulos de teste adotados neste item foram selecionados de acordo com a adaptação e padronização brasileira do “Teste de Vocabulário por Imagens Peabody” (CAPOVILLA et al., 1997). Para a seleção destes estímulos foi feita uma análise dos escores de piso/teto das faixas etárias contempladas neste estudo, de forma a escolher vocábulos que estivessem inseridos na média de desempenho obtido para a população brasileira. Desta forma, para compor os estímulos de teste foram escolhidos três vocábulos para a faixa etária de oito anos a nove anos e onze meses, e três vocábulos para a faixa etária de dez a onze anos e onze meses. A partir da escolha dos estímulos-alvo foram estabelecidos os estímulos competitivos a serem inseridos nos cartões de teste. Esses estímulos competitivos foram estabelecidos de acordo com: característica fonológica, por manter similaridade fonológica com o estímulo alvo; característica semântica, por manter relação semântica com o estímulo alvo; e um estímulo aleatório, que não mantinha similaridades ou relações com o estímulo alvo. Estes estímulos competitivos, juntamente com o estímulo alvo, foram representados por meio de figuras que constituíram cada um dos cartões de teste do item. O estímulo demonstrativo utilizado foi extraído do “Test of Language Development Primary 3” (TOLD - 3) estudado por BROGGIO (2005).

O item de teste 3, foi extraído do teste de associação auditiva do “Illinois Test of Psycholinguistics Abilities” (ITPA) adaptado por BOGOSSIAN e SANTOS (1977), e teve como objetivo fornecer indícios sobre a competência lexical da criança por meio da complementação de sentenças. Os estímulos de teste foram especificamente escolhidos segundo a faixa etária de oito a nove anos e onze meses e dez a onze anos e onze meses. Para crianças de oito anos a nove anos e onze meses foram construídos cartões de teste contendo quatro figuras. Uma das figuras contidas era o estímulo adequado para completar a sentença apresentada pelo avaliador e três estímulos eram

competitivos. Crianças de dez a onze anos e onze meses forneceram resposta oral para a prova, sem contar com o apoio de cartões de teste. O uso de cartões de teste para escolares na faixa etária de oito anos a nove anos e onze meses teve como objetivo manter o caráter receptivo da Escala, pela exclusão da possibilidade de responder oralmente ao item. Para crianças de dez a onze anos e onze meses, no entanto, o estudo prévio demonstrou que o uso de cartões facilitou a execução da prova. Desta forma, para esta faixa etária não foram propostos cartões de teste.

O item de teste 4 foi desenvolvido com o objetivo de avaliar a compreensão de aspectos relacionados ao gênero e número dos substantivos. Para estruturação das sentenças fornecidas oralmente como estímulos de teste foram escolhidos substantivos na sua forma plural (cachorros, girafas), no plural de locução adjetiva (os pares de botas) e substantivos masculinos invariáveis sem número implícito cujo número fica definido pelo artigo (tênis, ônibus). Para a investigação do conhecimento de gênero foi selecionado um substantivo comum de dois gêneros (maratonista). Definidos os estímulos de teste, foram construídos os cartões de teste contendo três figuras: uma que representou a sentença fornecida oralmente e duas de competição, construídas de maneira a prever possíveis erros quanto ao domínio dos aspectos de gênero e número investigados.

O item de teste 5 teve o propósito de avaliar a compreensão de pronomes indefinidos. Para isto, foram adotados os mesmos procedimentos de avaliação propostos pela Listening Comprehension Scale do teste "Oral and Written Language Scales (OWLS)" (CARROW-WOOLFOLK, 1996). Dos doze estímulos de teste, três destinados a avaliar crianças na faixa etária de dez a onze anos e onze meses, foram traduzidos e adaptados da Listening Comprehension Scale - OWLS (CARROW-WOOLFOLK, 1996). Seis estímulos de teste destinados a avaliar a faixa etária de oito a nove anos e onze meses, e três, para a faixa etária de dez a onze anos e onze meses, foram especialmente desenvolvidos para este estudo. Para estruturação destes estímulos de teste foram selecionados pronomes indefinidos (todos, nenhum, cada, alguém, qualquer, nenhuma) que compuseram as sentenças apresentadas durante a avaliação. Definidos esses estímulos, foram construídos os cartões de teste contendo três figuras: uma que representou a

sentença fornecida oralmente e duas de competição, construídas de maneira a prever possíveis erros quanto à compreensão dos pronomes indefinidos.

O item de teste 6 foi desenvolvido para esta pesquisa com a finalidade de investigar o conhecimento dos escolares quanto aos pronomes pessoais oblíquos, possessivos e relativos. Para isto, foram selecionados os pronomes dele; lhe; - a comigo; cujo; que. Posteriormente, os pronomes foram utilizados em sentenças que compuseram os estímulos de teste. Este material não foi especificado por faixa etária, sendo apresentado a todas as idades.

O item de teste 7 teve como propósito investigar o conhecimento sobre a conjugação verbal, e utilizou diversas flexões de número, pessoa, tempo, modo e vozes verbais (SACONNI, 1994). Os estímulos de teste foram definidos por faixa etária: quatro sentenças para avaliação de escolares de oito anos a nove anos e onze meses e quatro destinadas a crianças de dez anos a onze anos e onze meses. Seis das oito sentenças de teste destinadas a esta avaliação, sendo quatro para a faixa etária de dez a onze anos e onze meses, foram extraídas da Listening Comprehension Scale - OWLS (CARROW-WOOLFOLK, 1996) e traduzidas e adaptadas para o Português Brasileiro. As demais foram desenvolvidas especificamente para este estudo. Foram confeccionados cartões de teste contendo três figuras: uma que representa a sentença fornecida oralmente e duas de competição, construídas de maneira a prever possíveis erros quanto ao domínio da conjugação verbal.

O item de teste 8 teve como objetivo avaliar a compreensão da criança para advérbios e conjunções. Para a avaliação da compreensão foram selecionadas seis sentenças como estímulos de teste para cada faixa etária. Para a faixa etária de oito anos a nove anos e onze meses foram utilizadas quatro sentenças traduzidas e adaptadas de subtestes propostos por MILLER e PAUL (2000). Ainda para esta faixa etária, dois subtestes propostos por GOLDEN (1986) foram traduzidos, adaptados e utilizados neste estudo.

Para a faixa etária de dez anos a onze anos e onze meses foram utilizadas quatro sentenças traduzidas e adaptadas de MILLER e PAUL (2000). Duas outras sentenças foram traduzidas da Listening Comprehension Scale - OWLS (CARROW-WOOLFOLK, 1996), e a última sentença utilizada para esta faixa etária foi desenvolvida para avaliação do conhecimento da conjunção subordinativa condicional.

Escala de Linguagem Oral Expressiva (ELOE)

Esta Escala foi baseada em procedimentos de avaliação de linguagem expressiva propostos por BRAZ e PELLICCIOTTI (1988), SRINIVAS e ROEDIGER (1990), PHELPS-TERASAKI e PHELPS-GUNN (1992), MILLER e PAUL (2000), BROGGIO (2005), MALERBI (2005).

A ELOE foi composta por onze itens de teste distribuídos nos seguintes campos de Habilidades e Competências: produção de fala, aspecto semântico-lexical e morfossintático.

O item de teste 1 foi desenvolvido para fornecer indícios sobre o desenvolvimento da produção de fala. Deste modo, para compor esta prova de nomeação, foram selecionadas trinta e uma figuras cujos nomes exigissem a produção de todos os fonemas da língua portuguesa em posição de sílaba tônica. Para apresentação dessas figuras foi construído, no programa PowerPoint do Microsoft Windows versão XP, um arquivo específico contendo trinta e uma figuras coloridas encontradas em Internet por meio do arquivo Microsoft Office Online (<http://office.microsoft.com/pt-br/clipart/default.aspx>).

O item de teste 2 foi construído com o propósito de avaliar o vocabulário acadêmico expressivo. Foram definidos, com base nas disciplinas acadêmicas e materiais didáticos, quatro campos semânticos: Ciências, Animais, História e Geografia, Conceitos Matemáticos e Formas Geométricas. Além destes, definiu-se, também, o campo semântico Esportes (modalidades, locais e objetos esportivos) a partir da disciplina curricular Educação Física. Para a escolha dos estímulos de teste realizou-se pesquisa em três livros didáticos por série escolar desde a primeira até a quinta série. Cada vocábulo foi selecionado somente quando esteve presente no conteúdo didático dos três livros pesquisados de uma mesma série. Cada campo semântico contou com dez estímulos, de forma que a prova total constituiu-se de cinquenta figuras para nomeação. Para apresentação das figuras que eliciaram a nomeação dos estímulos foi construído, no programa PowerPoint do Microsoft Windows versão XP, um arquivo específico contendo cinquenta figuras coloridas, retiradas dos livros didáticos e da Internet. As figuras da Internet foram selecionadas por meio do arquivo Microsoft Office Online (<http://office.microsoft.com/pt-br/clipart/default.aspx>).

Os itens de teste de 3 a 6 tiveram como objetivo avaliar a fluência verbal. As provas de fluência verbal a partir de pista semântica e fonológica seguiram a avaliação proposta por SRINIVAS e ROEDIGER (1990). Os itens de teste 5 e 6 avaliaram a fluência verbal eliciada por pista sintática. O item 5 foi destinado à evocação de adjetivos e locuções adjetivas, e o item 6 visou à evocação de verbos.

O item de teste 7 teve o objetivo de avaliar o uso apropriado de regras de concordância nominal, quanto a gênero e número. Este item de teste foi baseado no teste de Compreensão Gramatical do “Test of Language Development Primary 3” (TOLD), adaptado por BROGGIO (2005). A avaliação da concordância nominal foi realizada por meio de tarefa de fechamento, para o qual foram utilizados cartões de teste com a finalidade de direcionar a identificação do vocábulo necessário para completar a sentença fornecida como estímulo de teste. As figuras utilizadas neste item foram reproduzidas do material apresentado por BROGGIO (2005). Desta forma, ao ouvir o estímulo de teste, uma sentença lacunada, o escolar deveria identificar o vocábulo que completaria a frase e, ao fornecer a resposta, adequá-lo no que se referiu à concordância nominal exigida pelo contexto da sentença.

O item de teste 8 avaliou a competência sintático-semântica da criança e envolveu o uso da concordância verbo-nominal. Este item de teste foi baseado no instrumento “The Clinical Assessment of Language Comprehension” (MILLER e PAUL, 2000). A avaliação da concordância verbo-nominal foi realizada por meio de tarefa de fechamento, para o qual foram utilizados cartões de teste com a finalidade de direcionar a identificação do verbo necessário para completar a sentença fornecida como estímulo de teste. As figuras utilizadas neste item foram reproduzidas do material de subtestes propostos por MILLER e PAUL (2000). Desta forma, ao ouvir o estímulo de teste, uma sentença com lacuna, o escolar deveria identificar o verbo que completaria a frase e, ao fornecer a resposta, adequá-lo no que se referiu à concordância verbo-nominal exigida pelo contexto da sentença.

O item de teste 9 procurou analisar o conhecimento relacionado ao emprego de conjunções coordenativas e subordinativas nas relações de espaço, tempo e causa. Este item foi extraído do “Exame de linguagem Tipiti”

(BRAZ e PELLICCIOTTI, 1988). Seus estímulos de teste foram diferenciados para as faixas etárias de oito a nove anos e onze meses e de dez a onze anos e onze meses. Os estímulos de teste 1 e 2 foram destinados a avaliar a compreensão e o uso apropriado de orações coordenadas sintéticas adversativas, enquanto os demais destinaram-se a avaliar a competência de uso de estruturas subordinadas adverbiais temporais, finais, condicionais e proporcionais.

Os itens de teste 10 e 11 destinaram-se a avaliar a capacidade de estruturação sintática frasal e discursiva, respectivamente.

O item de teste 10 foi extraído do “Exame de linguagem Tipiti” (BRAZ e PELLICCIOTTI, 1988), e seus estímulos de teste especificados para as faixas etárias de oito a oito anos e onze meses, nove a dez anos e onze meses e de onze a onze anos e onze meses. Cada estímulo de teste constou da apresentação de substantivos, adjetivos, verbos, preposições e conjunções selecionados em função do aumento da complexidade sintática esperada ao longo das faixas etárias. Estes elementos foram apresentados oralmente e deveriam ser utilizados pelas crianças na elaboração de sentenças. A partir da idade de nove anos, os verbos foram apresentados no infinitivo exigindo que o escolar realizasse a conjugação do verbo no momento de elaboração da sentença.

O item de teste 11 foi estruturado de maneira a permitir a elaboração discursiva a partir de proposições ou questões emitidas oral e presencialmente pelo examinador, baseadas em situações-problema. As situações utilizadas nesta avaliação foram traduzidas e adaptadas do “Test of Pragmatic Language (TOPL)” (PHELPS-TERASAKI e PHELPS-GUNN, 1992).

Escala de Metalinguagem (EML)

A EML foi composta por oito itens de teste distribuídos para avaliação de quatro campos de Habilidades e Competências: metafonológica, metassemântica, metassintática e inferências. Esta Escala foi baseada em procedimentos de avaliação de metalinguagem propostos por BOGOSSIAN e SANTOS (1977), PHELPS-TERASAKI e PHELPS-GUNN (1992), MILLER e PAUL (2000), CAPOVILLA e CAPOVILLA (1998), NATION e SNOWLING

(2000), ARAÚJO e PERISSINOTO (2001), HERRERO (2001), CAPOVILLA e CAPOVILLA (2006).

O item de teste 1 foi desenvolvido especialmente para este trabalho com a finalidade de avaliar a percepção categorial por meio de uma tarefa que envolveu o reconhecimento de sons lingüísticos, a capacidade de manipulação fonêmica e a memória de trabalho fonológica, aspectos importantes para o processamento fonológico. Para estruturação dos estímulos de teste foram utilizados os mesmos fonemas consonantais escolhidos para o item de teste 1 da ELOR, selecionados segundo o contraste de característica acústica (freqüência). Assim, os estímulos de teste 1 e 2 constituíram-se de seqüências de três sílabas, os estímulos 3 e 4 de quatro sílabas e, por fim, os estímulos 5 e 6 de cinco sílabas. O aumento progressivo da extensão dos estímulos lingüísticos permitiu observar se a maior exigência de aspectos relacionados à memória de trabalho (COUTURE e McCAULEY, 2000; LINASSI, KESKESOARES e MOTA, 2005) interferiria sobre o reconhecimento auditivo e a manipulação fonêmica.

O item de teste 2 foi desenvolvido com o objetivo de avaliar a consciência fonológica por meio da identificação de rimas. Os estímulos de teste foram desenvolvidos especialmente para este estudo, sendo constituídos por rimas verdadeiras, categorizadas em: simples (estímulos de teste 1, 2, 4, 5, 6) e complexa (estímulo de teste 3). Foram inseridos ao final do item de teste, dois estímulos específicos (pseudo-palavras), por exigirem maior participação da memória de trabalho (GATHERCOLE et al., 1999; SANTOS e SIQUEIRA, 2002).

O item de teste 3 teve como objetivo avaliar a consciência fonológica por meio da síntese fonêmica, capacidade diretamente envolvida no processamento da leitura, quando esta se realiza no processo de decodificação. Para a faixa etária de oito anos a nove anos e onze meses, o item contou com cartões de teste, de forma a permitir a identificação da figura representativa do estímulo de teste apresentado de forma segmentada (fonemas) pelo examinador. Buscou-se com isto minimizar os impactos da memória fonológica de trabalho. Os estímulos de teste (alvo) foram retirados do “Teste de Sensibilidade Fonológica - forma visual”, adaptado por HERRERO (2001). Posteriormente foram estabelecidos estímulos aleatórios ou competitivos.

Dentre estes últimos, alguns apresentaram a sílaba inicial idêntica à do estímulo alvo (ex. *faca* para o estímulo alvo *fada*), outros, foram resultado da exclusão de um fonema do estímulo alvo (exemplo: *lua* para o estímulo alvo *luva*). Este item de teste contou ainda com a apresentação de duas pseudo-palavras segmentadas, de forma a permitir ao avaliador observar eventuais mudanças de desempenho quando se exige maior participação da memória fonológica de trabalho. Para escolares na faixa etária de dez anos a onze anos e onze meses foram selecionados quatro estímulos de teste compostos por palavras de diferentes extensões (duas dissilábicas e duas trissilábicas) e duas pseudo-palavras dissilábicas. Na escolha dos estímulos utilizaram-se diversas estruturas silábicas (CV; CCV; CVV; CVC). A avaliação de escolares de dez anos a onze anos e onze meses foi feita sem o apoio de figuras, exigindo, conseqüentemente, maior participação da memória fonológica de trabalho.

O item de teste 4 teve como objetivo avaliar o desempenho metasssemântico por meio de uma prova de definições. Os estímulos de teste que compuseram o item foram extraídos do “Illinois Test of Psycholinguistics Abilities” (ITPA) adaptado por BOGOSSIAN e SANTOS (1977), do qual se selecionaram somente os substantivos. Foram fornecidos os mesmos estímulos de teste a todas as faixas etárias.

O item de teste 5 (baseado em NATION e SNOWLING, 2000) permitiu a análise da consciência sintática por meio da correção na ordenação de palavras de uma sentença. Este item de teste teve como objetivo verificar a capacidade da criança de observar as relações estruturais das sentenças e analisar alterações na ordem das palavras que as compõem (mudanças na ordem sujeito/substantivo/adjetivo, ou inversões entre artigos/substantivos/adjetivos no interior dessas estruturas sintáticas). Os estímulos que compuseram o item de teste (sentenças desordenadas) foram construídos levando-se em conta três variáveis: extensão da sentença; complexidade sintática; e ambigüidade semântica. Para avaliar o conhecimento sintático foram estruturadas sentenças consideradas simples (estrutura: sujeito-verbo-predicado) e sentenças consideradas complexas (estrutura: uso de voz passiva) de modo a aumentar, progressivamente, o grau de dificuldade da prova. Para neutralizar a possível influência dos aspectos semânticos sobre a correção gramatical foram utilizados seis estímulos de teste que continham a

descrição de um cenário irreal. Do total de seis sentenças apresentadas, duas eram reversíveis (Ex. A **ovelha** lavou o **macaco**), permitindo duas formas de organização sintática, e quatro irreversíveis (Ex. O **coelho** atacou a **flor**), pela presença de substantivos animados e inanimados, que acabaram por determinar o agente da sentença. Outro aspecto considerado foi a extensão: as sentenças que constituíram os estímulos de teste apresentaram no máximo seis elementos, de modo a reduzir a interferência da memória de trabalho.

O item de teste 6 utilizou como estímulos de teste sentenças agramaticais e semanticamente incoerentes, com o propósito de avaliar a capacidade de identificação exclusiva de alterações gramaticais. Foi extraído da “Prova de Consciência Sintática” normatizada e validada por CAPOVILLA e CAPOVILLA (2006).

Os itens de teste 7 e 8 tiveram como objetivo fornecer indícios sobre a capacidade de realizar inferências. O item de teste 7 contou com estímulos de teste específicos por faixa etária. Para a faixa etária de 8 a 10 anos e 11 meses os dois primeiros estímulos de teste foram resultado da tradução e adaptação de subtestes propostos por MILLER e PAUL (2000). O último estímulo, baseado em subtestes propostos por ARAÚJO e PERISSINOTO (2001), foi adaptado para esta pesquisa.

O item de teste 8 contou com estímulos lingüísticos extraídos do “Test of Pragmatic Language (TOPL)” (PHELPS-TERASAKI e PHELPS-GUNN, 1992). A partir de situações-problema propostas no material do teste foram construídas respostas para a composição de questões de múltipla escolha. Estas questões constituíram os estímulos de teste deste item.

Escala de Leitura (EL)

A EL foi composta por doze itens de teste destinados a avaliar quatro campos de Habilidades e Competências: conhecimento de letras e da relação grafo-fonêmica, de decodificação de itens isolados, de fluência da leitura de texto e de compreensão da leitura de texto. Esta Escala foi baseada em procedimentos de avaliação de leitura propostos por BRAZ e PELLICCIOTTI (1988), SALLES e PARENTE (2004), RAMOS (2005), GOIKOETXEA (2006), TRABASSO et. al (1984); TRABASSO e van der BROEK (1985) e CARVALHO

(2008) e estudos desenvolvidos por SCLIAR-CABRAL (2001) e SCLIAR-CABRAL (2006).

Os itens de teste 1 e 2 foram destinados à avaliação do conhecimento de letras e dos fonemas respectivos e possíveis (RAMOS, 2005).

O itens de teste 3 e 4, 5 e 6 tiveram como objetivo avaliar a decodificação na leitura de palavras e pseudo-palavras, respectivamente. Para esta avaliação foram utilizadas uma lista de palavras, contendo trinta e oito itens, e uma lista de pseudo-palavras, constituída por vinte e nove itens psicolingüísticos. A lista de palavras foi resultado da adaptação do material lingüístico proposto por RAMOS (2005) e revisado por SCLIAR-CABRAL (2006). Estas modificações tiveram como objetivo garantir o aparecimento de todas as regras de decodificação do sistema ortográfico brasileiro nos estímulos de teste adotados, permitindo a análise qualitativa da competência relacionada a este aspecto (GOIKOETXEA, 2006). A lista de pseudo-palavras, proposta por RAMOS (2005), foi utilizada na íntegra, sem modificações. Cabe destacar que as listas foram balanceadas quanto à extensão, freqüência e ortografia (RAMOS, 2005).

Os itens de teste de 7 a 10 foram desenvolvidos para avaliar a fluência na leitura de texto, nas situações de primeira e segunda leitura. Foram utilizados os mesmos procedimentos propostos por RAMOS (2005). Contudo, para este trabalho, foram selecionados quatro diferentes textos, retirados de materiais didáticos apropriados a cada série escolar. Deste modo, o texto selecionado da segunda série foi destinado a avaliar crianças de oito anos de idade; os de terceira série a crianças de nove anos; os de quarta a crianças de dez anos e os de quinta série a crianças de onze anos.

Foram escolhidos os seguintes textos:

- 8 anos: “O jabuti e a onça” - Fonte: Barros, M.I.S.. Língua Nacional e Educação Artística. 2ª série. Ed. do Brasil, 1995. Texto de Monteiro Lobato;
- 9 anos: “O veterinário maluco” – Fonte: Pereira, T.M. Isto é aprender: comunicação e expressão. 3ª série. São Paulo. Ed. do Brasil, 1981. Texto de Milton Camargo;

- 10 anos: “A coruja e a águia” – Fonte: Pereira, T.M. Isto é aprender: comunicação e expressão. 4ª série. São Paulo. Ed. do Brasil, 1981. Texto de Monteiro Lobato;
- 11 anos: “O pequeno engraxate” – Fonte: Cegalla, D.P. João-de-Barro. 110 edição. Rio de Janeiro: Série Cadernos Didáticos, 1974, p.56.

Os textos foram apresentados aos escolares em sua forma impressa conforme a formatação que se encontra no Caderno de Avaliação.

Os itens de teste 11 e 12 permitiram a avaliação da compreensão da leitura de texto. Para esta foi selecionado um texto específico para a idade de oito anos, e adotados os textos propostos por CARVALHO (2008). A escolha do texto destinado a crianças de oito anos foi realizada por uma banca composta de quatro fonoaudiólogas, incluindo a pesquisadora. Optou-se por um texto narrativo uma vez que escolares podem encontrar menos dificuldades na interpretação de uma narração que diante de um texto expositivo (KINTSCH, 1998; VIEIRA e DENHIÈRE, 1998; SÁNCHEZ, 2002; LEÓN, 2003).

Assim, os textos narrativos utilizados para estes itens foram selecionados a partir da análise de materiais didáticos próprios de cada série escolar. Além destes, um foi extraído de SALLES e PARENTE (2004). Assim como no item anterior, o mesmo procedimento adotado para escolha dos textos foi utilizado: o texto selecionado da segunda série foi destinado a avaliar crianças de oito anos de idade; os de terceira série a crianças de nove anos; os de quarta a crianças de dez anos e os de quinta série a crianças de onze anos.

Os textos foram apresentados aos escolares em sua forma impressa conforme a formatação que se encontra no Caderno de Avaliação.

Foram selecionados para este trabalho os seguintes textos narrativos:

- 8 anos: “O macaco e o coelho” - Fonte: Barros, M.I.S. Língua Nacional e Educação Artística. 2ª série. Ed. do Brasil, 1995. Texto de Monteiro Lobato;
- 9 anos: “A aposta” - Fonte: Passos, L.; Fonseca, A.; Chaves, M. Alegria do Saber Português. 3ª série. São Paulo. Ed. Scipione, 1990. Texto de Luciana M. Passos;

- 10 anos: “A coisa” – Fonte: Carvalho, C.S.; Baraldi, M.D. (Orgs.), Construindo a escrita: leitura e interpretação de textos (pp. 86-95). São Paulo: Ática, 1997. Texto de Ruth Rocha;
- 11 anos: “O telegrama” - Fonte: Garcia, C.L.; Cavenquia, M.P.; Almeida, M.A. De olho no futuro. Editora Quinteto. Texto de Alexandre Azevedo.

Para avaliação da compreensão foram desenvolvidos dois itens de testes, um envolvendo a análise do reconto do texto lido (TRABASSO et. al, 1984; TRABASSO e van der BROEK, 1985) e outro, envolvendo respostas a questões de múltipla-escolha.

Para avaliação da faixa etária de oito anos foram elaboradas seis questões de múltipla-escolha, ou subordinadas à memória de curto prazo – referentes a proposições explícitas do texto ou destinadas à avaliação da compreensão inferencial – referentes a informações implícitas do texto. As demais foram extraídas de CARVALHO (2008).

Escala de Escrita (EE)

A EE foi composta por cinco itens de teste destinados a avaliar três campos de Habilidades e Competências: escrita de letras e relação fonogrfêmica; codificação e construção da escrita. Esta Escala foi baseada em procedimentos de avaliação de escrita propostos por CARROW-WOOLFOLK (1996) e RAMOS (2005) e no trabalho de SCLIAR-CABRAL (2001).

Os itens de teste 1 e 2 tiveram como objetivo avaliar a escrita de letras a partir de sua nomeação e do fornecimento dos seus valores sonoros, respectivamente.

Para a codificação foram desenvolvidos os itens de teste 3 e 4, destinados a avaliar a escrita de palavras e pseudo-palavras sob ditado. Para esta avaliação foram utilizadas: uma lista de palavras, constituída por trinta e cinco itens psicolingüísticos; e uma lista revisada de pseudo-palavras, contendo vinte e um itens psicolingüísticos propostos por RAMOS (2005).

A lista de palavras contou com itens psicolingüísticos balanceados segundo a familiaridade, pressuposta por um grupo de professoras do ensino

fundamental, e segundo a extensão (dissilábicas e trissilábicas). A seleção das palavras obedeceu às regras ortográficas do português brasileiro (SCLIAR-CABRAL, 2001).

O item de teste 5, baseado em CARROW-WOOLFOLK (1996), teve como objetivo avaliar a qualidade da elaboração escrita a partir de uma situação-problema proposta. As situações-problema utilizadas nos estímulos de teste foram construídas especificamente para esta avaliação. A escolha do material visual de apoio, que deu origem aos cartões de teste, seguiu as determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) segundo os quais escolares brasileiros, a partir do primeiro ano do ensino fundamental, devem ser capazes de produzir textos coesos e coerentes começando a identificar gêneros de escrita, como, por exemplo, histórias em quadrinhos.

Cada elaboração foi eliciada a partir da apresentação de uma seqüência de figuras que compunham uma pequena história, acompanhada da situação-problema emitida oralmente pela avaliadora. Solicitou-se, então, à criança que escrevesse a possível fala do personagem indicado.

Três aspectos foram avaliados: o uso adequado da pontuação, coerência e coesão discursivas. Estes três indicadores da produção escrita foram eleitos com base em pressupostos teóricos de FLOWER e HAYES (1980), GELDEREN e OOSTDAM (2005) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

4.3 Procedimentos gerais da coleta de dados

A partir do estudo prévio de aplicabilidade definiram-se os procedimentos de aplicação das Escalas que foram utilizados na avaliação dos oitenta estudantes selecionados para composição da amostra.

Os participantes foram avaliados em cinco sessões, sendo cada uma destas realizada em um dia específico e destinada à aplicação de uma das Escalas, prevenindo assim, situações de cansaço ou fadiga que pudessem interferir na atenção necessária para responder aos testes. Não foi estabelecida uma ordem para a aplicação das escalas.

A avaliação foi individual, realizada em uma sala cedida pela direção da escola, em tempo que variou, em função da escala aplicada, de quinze a trinta e cinco minutos. Durante as sessões de avaliação a criança manteve-se sentada à mesa (nem sempre apropriada ao tamanho da criança) ou em carteira posicionada de frente para a avaliadora. Foi adotada como condição para a avaliação a presença de ruídos em níveis que não interferissem na detecção da voz e na compreensão da mensagem oralmente apresentada. Na ausência de tais condições, a sessão foi interrompida e retomada posteriormente.

Os procedimentos de avaliação, os materiais utilizados, os estímulos de teste e as instruções fornecidas à criança no momento da avaliação e os procedimentos de coleta e registro dos dados foram elaborados de acordo com a especificidade de cada item de teste e encontram-se descritos no Manual de Orientação ao Avaliador (APÊNDICE). Todas as informações contidas neste manual orientaram os procedimentos das avaliadoras na aplicação das escalas.

A avaliação foi realizada por três fonoaudiólogas. Uma fonoaudióloga administrou a ELOR e a EML; outra aplicou a ELOE e EE; e uma terceira ficou responsável pela avaliação de crianças por meio da EL. Desta forma, foi mantido um mesmo avaliador para cada um dos procedimentos.

Houve, previamente à aplicação da Bateria, a apresentação do Manual de Orientação ao Avaliador e dos materiais às três fonoaudiólogas. As três avaliadoras realizaram leitura atenta do Manual e contaram com a orientação da pesquisadora, que esclareceu dúvidas relacionadas à aplicação das escalas. Posteriormente, acompanharam uma sessão de aplicação da Bateria, realizada pela pesquisadora, e só então realizaram duas avaliações monitoradas. Cabe destacar que os resultados obtidos nas avaliações de treinamento não compuseram os dados destinados a esta pesquisa.

Durante as avaliações, as respostas obtidas foram anotadas, subseqüentemente à execução das tarefas orais ou após a escuta das gravações realizadas, pelo avaliador nas Folhas de Registro de Desempenho (ANEXO 9). Especificamente para a Escala de Escrita, as respostas foram registradas pelos próprios escolares nas Folhas de Resposta EE (ANEXO 10). Para a Escala de Leitura, o item 12 relacionado à compreensão, também teve

as respostas às questões de múltipla escolha registradas pelos próprios escolares nas Folhas de Resposta EL (ANEXO 11).

4.3.1 Procedimentos específicos de coleta dos dados – Manual de Orientação ao Avaliador

Os procedimentos específicos da coleta dos dados encontram-se extensivamente descritos no Manual de Orientação ao Avaliador (APÊNDICE), que foi elaborado como um instrumento norteador da avaliação da criança nas etapas de aplicação e de análise, sendo, assim, considerado complemento obrigatório da Bateria.

O Manual contém informações sobre a estruturação da Bateria, orientações para aplicação das escalas, normas de aplicação, registro e análise das respostas.

4.4 Definição dos critérios de análise, de categorização e de quantificação das respostas

Os critérios de análise das respostas obtidas durante a aplicação do instrumento foram definidos segundo parâmetros encontrados na literatura. Assim, pautados por critérios previamente estabelecidos, as respostas contidas nas Folhas de Registro de Desempenho foram julgadas, categorizadas e quantificadas conforme descrição que será apresentada por Escala.

Os procedimentos de registro das respostas adotados para cada escala serão apresentados para contextualizar a informação sobre os critérios de análise.

Escala de Linguagem Oral Receptiva (ELOR)

As respostas das crianças aos itens da ELOR foram registradas, subseqüentemente à aplicação do instrumento, nas Folhas de Registro de Desempenho. O procedimento de registro e os critérios empregados em sua análise encontram-se descritos a seguir.

- Item 1 - Avaliação da percepção categorial de sons

Registro: as seqüências de sílabas repetidas pela criança foram anotadas subseqüentemente na Folha de Registro de Desempenho.

Critério de análise:

- Respostas certas: repetição correta da seqüência de sílabas.
- Respostas erradas: presença de inversões, omissões de sílabas, substituições de consoantes ou vogais que compõem as sílabas das seqüências apresentadas.

Quantificação do desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

- Item 2 - Avaliação do vocabulário receptivo

Registro: anotou-se na Folha de Registro de Desempenho o nome da figura apontada pela criança frente à apresentação oral de um vocábulo.

Critério de análise:

- Respostas certas: identificação da figura correta.
- Respostas erradas: indicação de mais do que uma figura ou de uma incorreta.

Quantificação do desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

Os critérios de análise e de quantificação do desempenho adotados para este item foram pautados pelos procedimentos propostos no “Teste de Vocabulário por Imagens Peabody” (CAPOVILLA et al., 1997).

- Item 3 – Avaliação da Competência Lexical

Registro: o registro das respostas obedeceu aos critérios estabelecidos segundo a faixa etária.

- Para 8 a 9 anos e 11 meses: registrou-se o nome de uma única figura indicada pela criança como resposta à completude da sentença apresentada como estímulo de teste. - Para 10 a 11 anos e 11 meses: registrou-se a resposta fornecida oralmente pelo escolar.

Critério de análise: a análise das respostas obedeceu a critérios estabelecidos segundo a faixa etária.

Para 8 a 9 anos e 11 meses

- Respostas certas: indicação correta da figura que completava a sentença fornecida oralmente, segundo resposta especificada no Manual de Orientação ao Avaliador na página 53.

- Respostas erradas: todas as respostas fornecidas que foram distintas das especificadas como corretas no Manual de Orientação ao Avaliador.

Para 10 a 11 anos e 11 meses

- Respostas certas: resposta do escolar que completou adequadamente a sentença fornecida oralmente, segundo resposta especificada no Manual de Orientação ao Avaliador na página 54.

- Respostas erradas: todas as respostas fornecidas que foram distintas das especificadas como corretas no Manual de Orientação ao Avaliador.

Quantificação do desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

Os critérios de análise (os estímulos definidos como respostas corretas) e de quantificação do desempenho adotados para este item foram pautados pelos procedimentos propostos no “Illinois Test of Psycholinguistics Abilities (ITPA)” adaptado por BOGOSSIAN e SANTOS (1977).

- Item 4 - Avaliação da compreensão gramatical de gênero e número dos substantivos

Registro: no registro da resposta anotou-se a figura (A, B ou C) apontada pela criança, no cartão de teste.

Critérios de análise: a análise das respostas obedeceu a critérios estabelecidos segundo a faixa etária.

- Respostas certas: figura apontada representativa da sentença apresentada como estímulo de teste. As figuras consideradas corretas para cada uma das faixas etárias encontram-se especificadas no Manual de Orientação ao Avaliador na página 54.

- Respostas erradas: todas as respostas fornecidas que foram distintas das especificadas como corretas no Manual de Orientação ao Avaliador.

Quantificação do desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

Os critérios de análise (identificação dos acertos) e de quantificação do desempenho adotados para este item foram pautados pelos procedimentos propostos na Listening Comprehension Scale da “Oral and Written Language Scales” (CARROW-WOOLFOLK, 1996).

- Item 5 - Avaliação do reconhecimento de pronomes indefinidos

Registro: no registro da resposta anotou-se a figura (A, B ou C) apontada pela criança, no cartão de teste, indicada como a representativa da sentença apresentada como estímulo de teste.

Critérios de análise:

- Respostas certas: figura apontada representativa da sentença apresentada como estímulo de teste. As figuras consideradas corretas para cada uma das

faixas etárias encontram-se especificadas no Manual de Orientação ao Avaliador na página 55.

- Respostas erradas: qualquer outra figura indicada pela criança que foi distinta da especificada como correta no Manual de Orientação ao Avaliador.

Quantificação de desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

Os critérios de análise e de quantificação do desempenho adotados para este item foram pautados pelos procedimentos propostos na Listening Comprehension Scale da “Oral and Written Language Scales” (CARROW-WOOLFOLK, 1996).

- Item 6 - Avaliação do reconhecimento de pronomes oblíquos, possessivos e relativos

Registro: as respostas fornecidas oralmente pelos escolares às questões foram transcritas na Folha de Registro de Desempenho.

Critérios de análise:

- Respostas certas: as respostas transcritas foram comparadas com as respostas especificadas como corretas no Manual de Orientação ao Avaliador, na página 55. As respostas contidas no Manual foram definidas previamente, considerando-se as possibilidades de resposta às questões direcionadas no momento do teste. Deste modo, as respostas corretas deveriam expressar a relação anafórica entre pronomes e elementos previamente apresentados na história. Neste item, após esse processo de análise, as respostas dúbias foram submetidas à apreciação de uma banca composta por duas fonoaudiólogas. A partir do consenso entre os membros da banca, os padrões de respostas corretas presentes no Manual de modo a permitir o julgamento apropriado das respostas.

- Respostas erradas: qualquer outra resposta fornecida pela criança, distinta da especificada como correta no Manual de Orientação ao Avaliador e que,

portanto, não contemplou a relação anafórica solicitada pela questão contida no estímulo de teste.

Quantificação de desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

- Item 7 - Avaliação do reconhecimento de aspectos relacionados à flexão verbal

Registro: o registro das respostas foi realizado de duas maneiras: para os estímulos de teste de 1 a 4 registrou-se a identificação da figura (A, B ou C) apontada pela criança no cartão de teste como representativa da sentença apresentada como estímulo. Para os estímulos de teste 5 e 6, as respostas orais fornecidas pelos escolares foram diretamente transcritas na Folha de Registro de Desempenho.

Crítérios de análise: a análise das respostas obedeceu a critérios estabelecidos segundo a faixa etária e a natureza do estímulo de teste.

Estímulos de Teste de 1 a 4:

- Respostas certas: indicação correta da figura que completava a sentença fornecida oralmente, segundo resposta especificada no Manual de Orientação ao Avaliador na página 56.

As respostas corretas contidas no Manual foram as mesmas propostas pela Listening Comprehension Scale da “Oral and Written Language Scales” (CARROW-WOOLFOLK, 1996). Estas foram diferenciadas segundo as faixas etárias (de oito a nove anos e onze meses; de dez a onze anos e onze meses) em virtude da especificidade dos itens de teste.

- Respostas erradas: todas as indicações de figuras que foram distintas das especificadas como corretas no Manual de Orientação ao Avaliador.

Estímulos de Teste de 5 a 6:

- Respostas certas: as respostas transcritas foram comparadas com as respostas especificadas como corretas no Manual de Orientação ao Avaliador na página 56. Os padrões contidos no Manual foram definidos previamente, considerando-se as respostas possíveis frente à questão e ao conhecimento das regras de conjugação verbal. As respostas corretas para cada item foram diferenciadas segundo as faixas etárias (de oito a nove anos e onze meses; de dez a onze anos e onze meses) em virtude da especificidade dos itens de teste.
- Respostas erradas: todas as respostas fornecidas que foram distintas das especificadas como corretas no Manual de Orientação ao Avaliador.

Quantificação de desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

- Item 8 - Avaliação do reconhecimento e compreensão para advérbios e conjunções

Registro: o método de registro do desempenho dos escolares foi distinto para cada faixa etária, considerando a especificidade dos estímulos de teste. Para crianças de 8 a 9 anos e 11 meses foi realizado o registro das figuras apontadas pela criança (A, B ou C) como representação apropriada para as sentenças oralmente apresentadas referentes aos estímulos de teste de 1 a 4; o registro da ação realizada pela criança no momento da execução da ordem apresentada oralmente referente ao estímulo de teste 5 e a transcrição das respostas oralmente fornecidas pelos escolares para o estímulo de teste 6. Para crianças de 10 a 11 anos e 11 meses foi realizado o registro das figuras apontadas pela criança (A, B ou C) como representação apropriada para as sentenças oralmente apresentadas referentes aos estímulos de teste de 1 a 5 e a transcrição da alternativa selecionada pelos escolares como resposta para o estímulo de teste 6.

Crítérios de análise: a análise das respostas obedeceu a critérios estabelecidos segundo a faixa etária.

Para 8 a 9 anos e 11 meses

- Respostas certas: as figuras consideradas representativas das sentenças oralmente apresentadas nos estímulos de teste de 1 a 4, a compatibilidade da ação com a solicitação de execução fornecida ao escolar no estímulo de teste 5 e a correto fornecimento de resposta segundo as especificações contidas no Manual de Orientação ao Avaliador na página 57.

- Respostas erradas: todas as indicações de figuras distintas da estabelecida como correta no Manual de Orientação ao Avaliador para os itens de 1 a 4, toda a execução de ordem distinta da descrição contida no Manual de Orientação ao Avaliador, e toda a resposta fornecida que foi distinta da especificada como correta no Manual de Orientação ao Avaliador.

Para 10 a 11 anos e 11 meses

- Respostas certas: as figuras consideradas representativas das sentenças oralmente apresentadas nos estímulos de teste de 1 a 5 e a seleção correta de alternativa para o estímulo de teste 6. As respostas estabelecidas como corretas encontram-se especificadas no Manual de Orientação ao Avaliador na página 57.

- Respostas erradas: todas as indicações de figuras distintas da estabelecida como correta no Manual de Orientação ao Avaliador para os itens de 1 a 5 e toda a seleção de alternativa distinta da descrita como correta no Manual de Orientação ao Avaliador.

Quantificação do desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

Os critérios de análise e quantificação das respostas foram pautados pelos propostos pelos autores dos estímulos de teste que compuseram este item (GOLDEN, 1986; MILLER e PAUL, 2000; CARROW-WOOLFOLK, 1996).

Escala de Linguagem Oral Expressiva (ELOE)

As respostas dos escolares aos itens da ELOE foram registradas na Folha de Registro de Desempenho consecutivamente à aplicação do instrumento, ou, posteriormente, a partir da transcrição de gravações feitas no momento da avaliação. O procedimento de registro e os critérios empregados em sua análise encontram-se descritos a seguir.

- **Item 1 - Avaliação da Produção de Fala**

Registro: as respostas gravadas no momento da avaliação foram ouvidas e transcritas na Folha de Registro de Desempenho.

Critério de análise:

- Respostas certas: produções corretas, que não apresentaram qualquer processo fonológico. Não foram considerados erros as distorções de fala.
- Respostas erradas: produções que apresentaram processos fonológicos tais como a redução de sílabas, harmonia consonantal, plosivação de fricativas, frontalização de velares, simplificação de líquidas, posteriorização para velar, frontalização da palatal, posteriorização para palatal, simplificação de encontro consonantal, simplificação de consoante final, ensurdecimento de plosivas, ensurdecimento de fricativas, sonorização de plosivas, sonorização de fricativas (WERTZNER, 2000).

Quantificação do desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

- **Item 2 - Avaliação do vocabulário acadêmico expressivo**

Registro: transcrição da nomeação fornecida pela criança para cada uma das figuras contidas nos cartões de teste.

Critério de análise:

- Respostas certas: consideradas corretas somente as designações usuais expressas à nomeação das figuras.
- Respostas erradas: substituições, caracterizadas pela nomeação incorreta do estímulo-alvo e não-designações.

Quantificação do desempenho: para cada designação usual creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

Os critérios de análise do desempenho adotados para este item foram pautados nos procedimentos estabelecidos por BEFI-LOPES (2000).

- Item 3 – Avaliação da fluência verbal a partir de pista semântica

Registro: após a escuta das gravações realizadas no momento da aplicação da Escala, transcreveram-se, canonicamente, todos os vocábulos verbalizados pela criança no tempo de um minuto.

Critério de análise:

- Respostas certas: somente nomes de animais.
- Respostas erradas: itens que não fossem nomes de animais, itens repetidos, variações de gênero, número ou grau de um substantivo já pronunciado, co-hipônimos de um substantivo evocado (ex. passarinho: pardal, periquito).

Quantificação do desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

Os critérios de análise e de quantificação do desempenho adotados para este item foram pautados pelos procedimentos propostos por MALERBI (2005).

- Item 4 - Avaliação da fluência verbal a partir de pista fonológica

Registro: após a escuta das gravações realizadas no momento da aplicação da Escala, transcreveram-se, canonicamente, todos os vocábulos verbalizados pela criança no tempo de um minuto.

Critério de análise:

- Respostas certas: palavras iniciadas pelo fonema /p/.
- Respostas erradas: itens iniciados por outros fonemas que não o /p/, itens repetidos, neologismos, variações de gênero, número ou grau de um substantivo já pronunciado, co-hipônimos de um substantivo evocado (ex. passarinho: pardal, periquito).

Quantificação do desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

Os critérios de análise e de quantificação do desempenho adotados para este item foram pautados pelos procedimentos propostos por MALERBI (2005).

- Item 5 - Avaliação da fluência a partir de pista sintática (adjetivos)

Registro: após a escuta das gravações realizadas no momento da aplicação da Escala, transcreveram-se, canonicamente, todos os vocábulos verbalizados pela criança no tempo de um minuto.

Critério de análise:

- Respostas certas: adjetivos e locuções adjetivas.
- Respostas erradas: itens que não fossem adjetivos ou locuções adjetivas, itens repetidos, variações de gênero ou número de um adjetivo já pronunciado.

Quantificação do desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

Os critérios de análise e de quantificação do desempenho adotados para este item foram pautados pelos procedimentos propostos por MALERBI (2005).

- Item 6 - Avaliação da fluência a partir de pista sintática (verbos)

Registro: a partir da escuta das gravações realizadas no momento da aplicação da Escala, transcreveram-se, canonicamente, todos os vocábulos verbalizados pela criança no tempo de um minuto.

Critério de análise:

- Respostas certas: verbos.
- Respostas erradas: itens nomeados que não fossem verbos, itens repetidos, flexões (número, pessoa, tempo ou modo) de um verbo já pronunciado.

Quantificação do desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

Os critérios de análise e de quantificação do desempenho adotados para este item foram pautados pelos procedimentos propostos por MALERBI (2005).

- Item 7 – Avaliação do domínio da concordância nominal

Registro: a resposta do escolar foi transcrita na Folha de Registro de Desempenho no momento de aplicação da Escala.

Critérios de análise:

- Respostas certas: para o julgamento das respostas como corretas ou incorretas, foi considerado o contexto apresentado pelas figuras fornecidas e as possibilidades gramaticais pertinentes à sentença apresentada como estímulo de teste. As respostas consideradas corretas encontram-se especificadas no Manual de Orientação ao Avaliador na página 61.
- Respostas erradas: todas as respostas distintas das especificadas como corretas no Manual de Orientação ao Avaliador.

Quantificação de desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos pela criança neste item.

- Item 8 - Avaliação do domínio da concordância verbo-nominal

Registro: a resposta do escolar foi transcrita na Folha de Registro de Desempenho no momento de aplicação da Escala.

Critérios de análise:

- Respostas corretas: para o julgamento das respostas como corretas ou incorretas, foi considerado o contexto apresentado pelas figuras fornecidas e as possibilidades gramaticais pertinentes à sentença apresentada como estímulo de teste. As respostas consideradas corretas encontram-se especificadas no Manual de Orientação ao Avaliador na página 62.
- Respostas erradas: todas as respostas distintas das especificadas como corretas no Manual de Orientação ao Avaliador.

Quantificação de desempenho: para cada resposta considerada correta creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número de acertos obtidos neste item.

- Item 9 – Avaliação do domínio no uso de conjunções coordenativas e subordinativas nas relações de espaço, tempo e causa

Registro: as complementações das sentenças fornecidas oralmente pelo escolar foram transcritas na Folha de Registro de Desempenho no momento de aplicação da Escala.

Critérios de análise:

- Respostas certas: respostas que respeitaram os elementos coesivos (conjunções coordenativas e subordinativas) ao realizar as complementações das sentenças.

- Respostas erradas: respostas que desrespeitaram os elementos coesivos (conjunções coordenativas e subordinativas) ao realizar as complementações das sentenças.

Quantificação de desempenho: para cada complementação correta das sentenças creditou-se um ponto e, posteriormente, computou-se o número acertos obtidos pela criança neste item.

- Item 10 - Avaliação da estruturação sintática frasal

Registro: a partir da escuta das gravações realizadas no momento da aplicação da Escala, transcreveram-se, canonicamente, na Folha de Registro de Desempenho, as frases elaboradas pelo escolar.

Critérios de análise:

A avaliação deste item considerou: a. presença das palavras fornecidas; b. adequação sintática; c. adequação semântica. Os critérios de análise encontram-se especificados no Manual de Orientação ao Avaliador nas páginas 62 e 63.

Quantificação de desempenho: as sentenças que a partir das palavras fornecidas pelo examinador apresentaram adequação semântica foram avaliadas por um sistema de pontuação atribuída para cada tipo de construção sintática apresentada. As sentenças que apresentaram inadequações semânticas e/ou ausência de pelo menos um dos vocábulos fornecidos pelo examinador receberam pontuação zero.

Para cada tipo de período classificado foi atribuído um valor correspondente: a) Período Simples - 1 ponto; b) Período composto por coordenação - 2 pontos; c) Período composto por subordinação - 3 pontos; d) Período composto por coordenação e subordinação - 4 pontos.