

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

**LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS COM DESVIO
FONOLÓGICO E DE CRIANÇAS COM
DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO TÍPICO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Fabieli Thaís Backes

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO E DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO TÍPICO

Fabieli Thaís Backes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Área de Concentração em Fonoaudiologia e Comunicação Humana: clínica e promoção, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Helena Bolli Mota

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Backes, Fabieli Thaís

Leitura e escrita de crianças com desvio fonológico e de crianças com desenvolvimento fonológico típico / Fabieli Thaís Backes.-2014.

109 p.; 30cm

Orientador: Helena Bolli Mota

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, RS, 2014

1. Desenvolvimento Infantil 2. Desenvolvimento da Linguagem 3. Linguagem Infantil 4. Aprendizagem I. Bolli Mota, Helena II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Fabieli Thaís Backes. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

Endereço: Av. Uruguai, n. 690, Bairro Centro, Três de Maio, RS. CEP: 98910-000
Fone (055) 8139-6866; E-mail: fabibackes@yahoo.com.br

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

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

**LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO E
DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO TÍPICO**

elaborada por
Fabieli Thaís Backes

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

COMISSÃO EXAMINADORA


Helena Bolli Mota, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientador)


Ana Paula Blanco-Dutra, Dra. (UFSM)


Gabriele Donicht, Dra. (UFPel)

Santa Maria, 31 de março de 2014

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Helena Bolli Mota, por ter me oportunizado inúmeras experiências no decorrer do mestrado e pelos conhecimentos compartilhados no desenvolvimento desta pesquisa.

À Dr^a Gabriele Donicht e Dr^a Ana Paula Blanco-Dutra, por terem aceitado fazer parte da banca examinadora deste trabalho e pelas valiosas contribuições. Também, à Dr^a Carolina Lisbôa Mezzomo por ter aceitado ser suplente da banca examinadora.

Aos meus pais Márcia e Rogério, por fazerem o possível e o impossível pela minha felicidade. Pai e mãe, vários foram os momentos em que percebi em suas vozes a angústia por não poderem resolver os meus “problemas”. Saibam que me ajudaram e muito, sem o apoio de vocês não teria conseguido!

À minha irmã Gracieli, que mesmo longe nunca deixou de se fazer presente. Talvez eu não tenha demonstrado, mas suas palavras de incentivo foram muito importantes.

Ao Rodrigo, meu namorado, amigo, companheiro, por apoiar as minhas escolhas, compreender a minha ausência e me fazer lembrar várias vezes que: “*eu não vim até aqui pra desistir agora!*”. Amo você!

Às amigas, Jociane Schardong e Silvana Pegoraro, pela amizade verdadeira mantida mesmo com meu afastamento. É muito bom sentir em nossas poucas conversas que nada mudou. Sinto muita falta de vocês!

Às amigas e colegas do mestrado, em especial à Silvana Lopes, Josiane Vendruscolo, Amanda Gresele, Jayne de Mello, Angélica Zanini e Fernanda Mahl, pelos momentos agradabilíssimos que juntas passamos amenizando as tensões do mestrado.

Às bolsistas e ex-bolsistas do Centro de Estudos de Linguagem e Fala (CELF), Fernanda Wiethan, Roberta Melo, Vanessa Costa, Silvana Pegoraro, Débora Durigon, Letícia Nóro, Kátia Liberalesso, Valéria Angts, Letícia Hanauer e

Yasmin Alves pela parceria nos trabalhos desenvolvidos. Agradeço em especial à Roberta Melo e à Fernanda Wiethan por tantos conhecimentos compartilhados, pela paciência de ensinar e esclarecer minhas dúvidas, praticamente minhas coorientadoras. Admiro muito vocês! E também, à Daniela dos Santos, que muito me fez rir em meio a tantas angústias.

Às diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras das escolas que aceitaram a realização da pesquisa. Obrigada pelo acolhimento!

Às crianças que participaram desta pesquisa e seus responsáveis, sem os quais este trabalho não seria possível.

A Deus, pelas bênçãos concedidas.

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram com a realização deste trabalho.

RESUMO

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

LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO E DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO TÍPICO

AUTORA: FABIÉLI THAÍS BACKES
ORIENTADORA: HELENA BOLLI MOTA

Data e Local da Defesa: 31 de março de 2014 - Santa Maria.

Algumas habilidades identificadas como preditivas do bom desempenho em leitura e escrita podem encontrar-se prejudicadas nas crianças que apresentam desvio fonológico. Dessa forma, este trabalho objetiva analisar e comparar o desempenho em leitura e escrita entre crianças com desvio fonológico e crianças com desenvolvimento fonológico típico. Além disso, busca caracterizar e diferenciar a leitura e a escrita dos dois grupos de crianças e verificar como as estratégias de reparo, presentes na fala das crianças com desvio fonológico, são reproduzidas nas habilidades em questão. O levantamento de dados foi realizado a partir de avaliação da leitura e escrita de palavras isoladas, de avaliação da compreensão de texto e de produção textual. Para isso, fizeram parte da amostra 50 crianças frequentando o segundo ano do ensino fundamental, sendo cinco com desvio fonológico – grupo estudo – e 45 com desenvolvimento fonológico típico – grupo controle. Aos dados aplicou-se estatística descritiva e inferencial. Assim, pode-se constatar diferença estatisticamente significativa em relação à média do percentual de acertos na leitura e escrita de palavras isoladas quando comparados os grupos. Os tipos de erros cometidos na leitura e na escrita pelos dois grupos foram semelhantes, contudo, a média de ocorrência desses foi maior no grupo de crianças com desvio fonológico, com diferença estatisticamente significativa para alguns erros. Na compreensão da leitura de texto, não houve diferença entre os grupos, já na produção textual houve diferença, sendo que as crianças com desenvolvimento fonológico típico apresentaram melhor desempenho que as crianças com desvio fonológico. Por fim, em relação às estratégias de reparo presentes na fala das crianças com desvio fonológico, verificou-se que na leitura a maioria foi reproduzida com uma estratégia diferente da realizada na fala, enquanto que a minoria foi produzida corretamente. Já na escrita, a maioria foi reproduzida corretamente. Conclui-se, então, que as crianças com desvio fonológico apresentaram desempenho inferior na leitura e escrita de palavras isoladas, assim como na produção textual, quando comparadas às crianças com desenvolvimento fonológico típico. Observaram-se, ainda, certas semelhanças entre os grupos quanto aos tipos de erros cometidos na leitura e escrita de palavras, porém, a média de ocorrência dos erros foi maior no grupo de crianças com desvio fonológico. E, quanto às estratégias de reparo presentes na fala das crianças com desvio fonológico, verificou-se que nem sempre elas são reproduzidas na leitura e na escrita.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil. Desenvolvimento da Linguagem. Linguagem Infantil. Aprendizagem. Leitura. Escrita Manual.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Post-Graduate Program in Human Communication Disorders
Federal University of Santa Maria

READING AND WRITING OF CHILDREN WITH PHONOLOGICAL DISORDER AND OF CHILDREN WITH TYPICAL PHONOLOGICAL DEVELOPMENT

AUTHOR: FABIÉLI THAÍS BACKES

ADVISOR: HELENA BOLLI MOTA

Date and Place of the Presentation: March 31st, 2014 - Santa Maria.

Some skills identified as predictive of the good performance in reading and writing are impaired in children with phonological disorders. Then, this work aims to analyze and compare the performance in reading and writing among children with phonological disorders and children with typical phonological development. Besides, it aims to characterize and differentiate the reading and the writing of both groups of children and verify how the repair strategies, presented in the speech of children with phonological disorders, are reproduced in the mentioned abilities. The data collection was carried out from assessments of reading and writing of isolated words, assessment of reading comprehension and text production. The sample consisted of fifty children, five with phonological disorders - study group - and forty five with typical phonological development - control group. It was applied a descriptive and an inferential statistics to the data. So, it observed a statistically significant difference in relation to the average of the percentage of success in reading and writing of isolated words when comparing the groups. The kind of errors made in reading and writing by the two groups were similar, however, the average of occurrence of these errors was higher in the group of children with phonological disorders, with a statistically significant difference for some errors. In reading comprehension, it was found no difference between the groups, but, in relation to the textual production differences were verified. Finally, for the repair strategies presented in the speech of children with phonological disorders, it was found that in reading the majority was reproduced with a different strategy from that one used in speech, while a minority was produced correctly. However, in terms of writing, the majority was reproduced correctly. Therefore, we conclude that children with phonological disorder showed lower performance in reading and writing of isolated words, as well as in textual production, when compared to children with typical phonological development. It was also noticed some similarities between the groups regarding the kinds of errors in reading and writing of words, however, the average of errors occurrence errors was higher in the group of children with phonological disorders. And, for the repair strategies presented in the speech of children with phonological disorders, it was found that they are not always reproduced in reading and writing.

Keywords: Child Development. Language Development, Child Language, Learning, Reading. Handwriting.

LISTA DE QUADROS

ARTIGO 1

Quadro 1 - Estratégias de reparo observadas na fala das crianças com desvio fonológico e a reprodução na leitura.....35

ARTIGO 2

Quadro 1 - Estratégias de reparo observadas na fala das crianças com desvio fonológico e a reprodução na escrita.....60

LISTA DE TABELAS

ARTIGO 1

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Média do percentual de acertos na leitura de palavras isoladas: comparação entre os grupos estudo e controle | 30 |
| Tabela 2 - Média do percentual de acertos na leitura de palavras isoladas: comparação entre os grupos estudo e controle I e II..... | 31 |
| Tabela 3 - Tipos de erros na leitura de palavras isoladas: comparação da média do número de erros entre os grupos estudo e controle | 32 |
| Tabela 4 - Tipos de erros na leitura de palavras isoladas: comparação da média do número de erros entre os grupos estudo e controle I e II | 32 |
| Tabela 5 - Média da porcentagem de acertos na avaliação da compreensão da leitura textual: comparação entre os grupos estudo e controle | 33 |
| Tabela 6 - Média da porcentagem de acertos na avaliação da compreensão da leitura textual: comparação entre os grupos estudo e controle I e II | 33 |

ARTIGO 2

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Média do percentual de acertos na avaliação da escrita de palavras das crianças com desvio fonológico e das crianças com desenvolvimento fonológico típico..... | 54 |
| Tabela 2 - Média do percentual de acertos na avaliação da escrita de palavras das crianças com desvio fonológico e das crianças com desenvolvimento fonológico típico avaliadas no primeiro e segundo semestre letivo. | 55 |
| Tabela 3 - Média do número de erros no ditado de palavras de crianças com desvio fonológico e de crianças com desenvolvimento fonológico típico | 57 |
| Tabela 4 - Média do número de erros no ditado de palavras de crianças com desvio fonológico e de crianças com desenvolvimento fonológico típico avaliadas no primeiro e segundo semestre letivo | 57 |
| Tabela 5 - Níveis de produção textual de crianças com desvio fonológico e de crianças com desenvolvimento fonológico típico..... | 59 |
| Tabela 6 - Produção textual de crianças com desvio fonológico e de crianças com desenvolvimento fonológico típico avaliadas no primeiro e segundo semestre letivo | 59 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo A – Anamnese..... | 78 |
| Anexo B – Protocolo de avaliação do sistema estomatognático..... | 80 |
| Anexo C – Avaliação perceptivo-auditiva da voz..... | 84 |
| Anexo D – Avaliação fonológica da criança | 85 |
| Anexo E – Avaliação da leitura de palavras isoladas | 86 |
| Anexo F – Avaliação da compreensão de leitura | 87 |
| Anexo G – Avaliação da escrita de palavras isoladas..... | 90 |
| Anexo H – Escala de coerência da produção textual | 91 |
| Anexo I – Termo de Consentimento Institucional da Secretaria Municipal de Educação..... | 92 |
| Anexo J – Termos de Consentimento Institucional das Escolas..... | 93 |
| Anexo K – Normas de submissão de artigos ao periódico Revista CoDAS..... | 95 |
| Anexo L – Normas de submissão de artigos ao periódico Revista Psicologia Escolar e Educacional..... | 101 |

LISTA DE APÊNDICE

| | |
|--|-----|
| Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) | 108 |
|--|-----|

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| ARTIGO 1 - LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO DE CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO E DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO TÍPICO | .20 |
| Resumo | 20 |
| Abstract..... | 21 |
| Introdução..... | 22 |
| Métodos..... | 24 |
| Resultados | 30 |
| Discussão | 37 |
| Conclusão | 40 |
| Referências | 41 |
| ARTIGO 2 - ESCRITA DE CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO E CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO TÍPICO | 44 |
| Resumo | 44 |
| Abstract..... | 45 |
| Introdução..... | 46 |
| Método..... | 48 |
| Resultados e Discussão | 54 |
| Referências..... | 62 |
| DISCUSSÃO | 66 |
| CONCLUSÃO | 70 |
| REFERÊNCIAS | 72 |
| ANEXOS | 78 |
| APÊNDICE | 108 |

INTRODUÇÃO

Muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo do desvio fonológico¹, suas características e relações com outras habilidades importantes para o desenvolvimento da linguagem. Este estudo tem como tema a leitura e a escrita de crianças com desvio fonológico (DF), sendo o desempenho dessas comparado com o de crianças com desenvolvimento fonológico típico (DFT). Portanto, a seguir, será apresentada uma breve revisão de literatura abordando este tema.

A fonologia se ocupa com o aspecto abstrato do nível sonoro da linguagem, em outras palavras, refere-se ao modo como os sons se organizam e funcionam dentro de uma língua (CHOMSKY, HALLE, 1968). Na aquisição fonológica normal, o domínio do sistema fonológico da língua alvo é atingido espontaneamente, em uma sequência e faixa etária comum à maior parte das crianças (quatro a seis anos) (LAMPRECHT, 2004). Quando a criança apresenta uma desorganização, inadaptação ou anormalidade no sistema fonológico em relação ao sistema padrão de sua comunidade linguística, sem que haja comprometimento na mecânica de produção articulatória, diz-se que a criança apresenta DF (GRUNWELL, 1990).

O DF é caracterizado por alterações que ocorrem na fala da criança, em que esta realiza a produção inadequada dos fonemas, bem como faz uso inadequado das regras fonológicas da língua (WERTZNER, 2002). Podem ocorrer apagamentos, substituições, inserções e/ou reordenamentos de sons no sistema fonológico da criança, fazendo com que a fala torne-se, às vezes, incompreensível para o ouvinte (GRUNWELL, 1981, 1990).

Não se sabe a causa desse desvio, no entanto, sabe-se que ele ocorre na ausência de determinados fatores etiológicos, como: dificuldade geral de aprendizagem, déficit intelectual, desordem neuromotora, distúrbios psiquiátricos, problemas otológicos ou fatores ambientais (MOTA, 1996).

Outra característica do DF é a presença de estratégias de reparo, que são recursos utilizados no lugar do segmento e/ou da estrutura silábica que as crianças ainda não conhecem ou não dominam, na tentativa de adequar seu sistema fonológico em relação ao sistema alvo adulto. As estratégias de reparo também podem ser percebidas no desenvolvimento fonológico típico, porém com diferenças

¹ A literatura traz diferentes terminologias para o desvio fonológico, contudo, nesta pesquisa optou-se por utilizar este termo devido às bases teóricas adotadas.

cronológicas, pois elas perduram por mais tempo nas crianças com DF (LAMPRECHT, 2004; GHISLENI, KESKE-SOARES, MEZZOMO, 2010).

Como já referido anteriormente, este estudo aborda a leitura e escrita de crianças que apresentam DF, sendo o desempenho dessas comparado com o de crianças com DFT. Dessa forma, torna-se importante conhecer como essas habilidades se desenvolvem.

Segundo Frith (1985), o desenvolvimento da leitura e da escrita é um processo que ocorre em três fases: logográfica, alfabética e ortográfica.

Na fase logográfica, espera-se que a criança seja capaz de reconhecer palavras familiares, tomando como referência suas características gráficas. As palavras não são analisadas em suas partes constituintes, mas são tratadas como um todo. Somente quando essa habilidade atinge um nível mais avançado na leitura, torna-se pronta para ser adotada na escrita.

Na fase alfabética, a criança começa a adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético, com utilização de correspondências individuais entre fonemas e grafemas, o que requer consciência fonológica. A estratégia alfabética é inicialmente adotada para a escrita, enquanto a estratégia logográfica continua sendo empregada na leitura.

Na fase ortográfica, a criança é capaz de analisar as palavras em unidades ortográficas, sem conversão fonológica. As palavras são processadas analiticamente e as representações lexicais são completamente especificadas, até atingir um grau de desenvolvimento que passam a ser adotadas na escrita.

Segundo a teoria de Frith (1985), somente quando a habilidade logográfica atinge um nível mais avançado na leitura, é que ela começa a ser adotada na escrita. O contrário ocorre na fase alfabética: a estratégia alfabética é inicialmente adotada na escrita e depois transferida para a leitura. Na fase ortográfica a leitura torna-se outra vez o processo que marca o início dessa fase. Ressalta-se que nessa teoria, cada nova estratégia se desenvolve a partir da estratégia anterior. Portanto, o desenvolvimento das estratégias é estritamente sequencial e resultante de uma fusão das habilidades características das fases anteriores (PINHEIRO, 1994).

Morton (1989), baseado no modelo de desenvolvimento de estratégias ao longo das etapas proposto por Frith (1985), sugere que o processo de alfabetização ocorre na seguinte ordem: a) leitura logográfica, b) escrita logográfica, c) escrita

alfabética, d1) leitura alfabética sem compreensão, d2) leitura alfabética com compreensão, e) leitura ortográfica, f) escrita ortográfica.

Para esse autor, quando uma nova estratégia se desenvolve, a anterior não desaparece, mas sua aplicação e sua importância relativa diminuem. Assim, as estratégias não são mutuamente excludentes, e podem coexistir simultaneamente no leitor e no escritor competente.

Stuart e Coltheart (1988) explicam o desenvolvimento da leitura em termos do papel desempenhado pela consciência e conhecimento fonológicos. Os autores refutam o ponto de vista de que todas as crianças passam necessariamente pelo estágio logográfico. Somente as crianças que não apresentam habilidade fonética e às quais falta o conhecimento sobre segmentação fonética e sobre a correspondência letra-som serão leitores logográficos. Considerando o relacionamento entre as habilidades de leitura e escrita, os autores salientam que as crianças que apresentam consciência fonológica serão boas leitoras e boas soletradoras.

Segundo alguns autores (ZORZI, 2003; NAVAS, SANTOS, 2004; PESTUN, 2005), a relação entre a consciência fonológica no âmbito do fonema e a aquisição da leitura e da escrita é recíproca e bidirecional, ou seja, à medida que a consciência fonológica se desenvolve, ela facilita o aprendizado da leitura e da escrita que, por sua vez, propicia o estabelecimento da consciência fonológica. Portanto, a criança que é capaz de refletir sobre os sons da fala tem mais facilidade de associar esses sons às letras, adquirindo o princípio alfabético. Outros estudos reforçam a importância da consciência fonológica no desenvolvimento/aprendizagem da leitura e escrita (CARDOSO-MARTINS, 1995; COSTA, 2003; RIGATTI-SCHERER, 2008; NUNES, FROTA, MOUSINHO, 2009).

Apesar de ser relativamente fácil aprender a ler e a escrever para a maioria das crianças, para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória são necessárias complexas habilidades. Algumas habilidades identificadas como preditivas do bom desempenho em leitura e escrita, são: habilidades de aritmética, memória fonológica, vocabulário, consciência fonológica e sequenciamento (CAPOVILLA, GÜTSCHOW, CAPOVILLA, 2004). Prejuízo em algumas dessas habilidades são observadas em crianças que apresentam DF.

Os estudos de Marchetti, Mezzomo e Cielo (2010) e Kaminski, Mota e Cielo (2011) demonstram que crianças com DF apresentam baixo desempenho nas

atividades de consciência fonológica. Segundo Donicht e Nazari (2010), crianças com DF podem apresentar dificuldades no processo de alfabetização, uma vez que a aquisição fonológica desviante influencia na capacidade metafonológica dos indivíduos, ou seja, a alteração fonológica estende-se para a conscientização dos sons, influenciando conseqüentemente na aquisição da leitura e da escrita.

A habilidade de vocabulário também pode se encontrar prejudicada nas crianças com DF, como se observa no estudo realizado por Brancalioni et al. (2011). Além disso, o estudo de Linassi, Keske-Soares e Mota (2005) demonstra que a memória fonológica está relacionada com a produção da fala, uma vez que, no estudo, as crianças com DF que repetiram palavras sem significado com um menor número de sílabas, apresentaram a fala mais ininteligível.

Dessa forma, percebe-se que habilidades, aparentemente relacionadas ao déficit fonológico, podem manifestar-se conseqüentemente no processo de alfabetização.

A partir das informações expostas anteriormente, questiona-se se as crianças com DF apresentarão necessariamente dificuldades na leitura e escrita e, ainda, se as substituições ou omissões de fonemas presentes na fala irão influenciar no processo de conversão fonema-grafema ou grafema-fonema.

Há na literatura nacional uma grande diversidade de estudos sobre a leitura e a escrita, alguns buscam compreender o processo de aquisição e desenvolvimento destas habilidades, outros as caracterizam e diferenciam nos casos de dificuldades e transtornos (CAPOVILLA et al., 2004; SALLES, PARENTE, 2004; SALLES, PARENTE, 2007; SALLES, PARENTE, FREITAS, 2010; CAPELLINI et al., 2012; CORSO, SPERB, SALLES, 2013; CUNHA et al., 2013). Há ainda, aqueles que se preocupam com as mesmas questões levantadas no presente estudo, alguns destes serão apresentados a seguir.

Em um estudo de revisão de literatura, realizado com o objetivo de verificar a relação entre a aquisição da fala e o posterior desenvolvimento da linguagem escrita, verificando as possíveis implicações do DF em outras áreas da aquisição da linguagem, evidencia-se a importância do desenvolvimento da linguagem oral, pois essa pode ser fator preditivo no desenvolvimento da linguagem escrita (MELO-FILHA, 2006).

Estudo realizado com o objetivo de caracterizar o desempenho em leitura e escrita de escolares com DF revelou que: a maioria dos escolares de 1^a, 2^a e 3^a

séries apresentou DF na oralidade e na leitura e escrita, sendo a porcentagem respectivamente de 85%, 75% e 57%. Os achados do estudo demonstram que alterações no processamento fonológico podem desencadear alterações no desenvolvimento da leitura e escrita (SALGADO, CAPELLINI, 2004).

Aos seis anos de idade, estudantes do jardim de infância foram divididos em dois grupos, crianças com aquisição fonológica completa e incompleta, e aos nove anos, foram avaliadas quanto à escrita por meio de ditado de palavras isoladas e produção textual. Ao comparar os resultados dos dois grupos quanto aos erros do ditado, houve diferença significativa na quantidade de erros do tipo regras de conversão fonema-grafema, regras contextuais, arbitrárias e no total de erros. Na produção textual, houve diferença significativa entre os dois grupos no resultado global e no percentual de erros do tipo regra contextual. Todos os resultados foram favoráveis ao grupo controle, indicando que a desorganização fonológica pode persistir como uma desorganização da linguagem escrita (FRANÇA et al., 2004).

Outros trabalhos que investigam o desempenho em leitura e escrita de crianças com DF, após a terapia fonoaudiológica, mostram que essas crianças continuam com algum déficit na linguagem mesmo após intervenção. No estudo realizado por Mota e Melo-Filha (2009) observou-se que, após a terapia fonológica e a superação dos desvios, o grupo estudo (crianças com histórico de DF) apresentou desempenho inferior ao do grupo controle (crianças sem histórico de DF) em provas de compreensão de texto, complementação, formação e combinação de sentenças e sequencialização de parágrafos. Em outra pesquisa, crianças com DF, também após terapia, apresentaram desempenho deficiente em habilidades de consciência fonológica. Como já descrito, essas habilidades podem influenciar no processo de alfabetização (MOTA, MELO-FILHA, LASCH, 2007).

Parece existir concordância na literatura de que o DF pode repercutir na escrita, contudo, os autores são cautelosos e deixam claro que tal fato não pode ser generalizado. Não é regra que as crianças com DF irão necessariamente reproduzir seus desvios na escrita, como apontam os estudos de Santos (1998) e Menezes e Lamprecht (2001). No primeiro, um dos objetivos foi detectar se os processos fonológicos encontrados na fala de crianças com DF reapareceriam na escrita desses sujeitos após a superação dos processos. A autora constatou que não há transcrição completa da fala na produção escrita, mas sim uma interferência parcial, já que alguns processos ocorridos na fala reapareceram na escrita. No segundo

trabalho, as autoras encontraram que a maioria dos sujeitos registrou na escrita os desvios apresentados na fala. No entanto, alguns sujeitos escreveram corretamente palavras que reproduziram oralmente de forma desviante.

Outro trabalho teve como objetivo analisar as produções escritas de um menino com DF e verificar como esse sujeito se apropria da escrita. Foi analisado o fonema /t/, ausente no seu inventário fonológico, sendo realizado como uma plosiva dorsal [k]. Pôde-se observar que a criança representou o segmento ausente em seu inventário fonológico de forma adequada na escrita. Esse achado reforça que a presença do DF não é fator determinante para o insucesso na alfabetização (LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011).

Alguns estudos internacionais indicam que o histórico de DF prediz dificuldades de alfabetização e essa relação é mais forte para o DF associado a distúrbios de linguagem (LEWIS, FREEBAIRN, TAYLOR, 2000ab; PETERSON et al., 2009). Lewis, Freebairn e Taylor (2000b) observaram que 18% das crianças que participaram do estudo e apresentavam DF isolado, tinham problemas de leitura no ensino fundamental, em comparação a 75% daquelas com DF associado a distúrbios de linguagem.

Notam-se algumas contradições, enquanto para alguns autores, o déficit fonológico sozinho não determina o resultado da alfabetização (PETERSON et al., 2009), para outros, apesar de as crianças com DF isolado não apresentarem risco de dificuldades de leitura, elas apresentam risco de dificuldades de ortografia, especialmente se o distúrbio de fala persistir após os seis anos de idade (LEWIS, FREEBAIRN, TAYLOR, 2000ab; LEWIS, FREEBAIRN, TAYLOR, 2002).

A partir do exposto, observa-se a necessidade de mais investigações em relação ao desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com DF. O levantamento de dados que confirmem ou não a relação entre o DF e a dificuldade de leitura e escrita e, se confirmada essa relação, a caracterização dessas dificuldades, torna-se importante para que os profissionais envolvidos nesses casos (fonoaudiólogos, professores, psicopedagogos, entre outros) possam elaborar estratégias a fim de prevenir possíveis alterações no processo de alfabetização, bem como, facilitar o seu desenvolvimento.

Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo principal, comparar e analisar o desempenho em leitura e escrita entre crianças com DF e crianças com DFT. Além disso, objetiva caracterizar e diferenciar a leitura e escrita dos dois

grupos de crianças e verificar como as estratégias de reparo, presentes na fala das crianças com DF, são reproduzidas na leitura e escrita.

Acredita-se que as crianças com DF, por apresentarem prejuízos em algumas habilidades descritas na literatura como sendo pré-requisitos para o desenvolvimento da leitura e escrita, terão desempenho inferior nas tarefas de leitura e escrita investigadas nesse estudo, quando comparadas as crianças com DFT.

Esta dissertação está estruturada no modelo alternativo, conforme proposto pela Estrutura e Apresentação de Monografias, Dissertações e Teses (MDT) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Sua composição inclui: introdução, seguida de dois artigos científicos, discussão integrando os resultados de ambos os artigos, considerações finais concluindo a dissertação, por fim, as referências bibliográficas, os anexos e o apêndice.

ARTIGO 1 – LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO POR CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO E POR CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO TÍPICO²

READING AND UNDERSTANDING OF TEXTS OF CHILDREN WITH PHONOLOGICAL DISORDER AND OF CHILDREN WITH TYPICAL PHONOLOGICAL DEVELOPMENT

Resumo

Objetivo: comparar e analisar o desempenho em leitura entre crianças com desvio fonológico e crianças com desenvolvimento fonológico típico. **Métodos:** o levantamento de dados foi realizado a partir de avaliação da leitura de palavras isoladas e de avaliação da compreensão de texto. Fizeram parte da amostra 50 crianças frequentando o segundo ano do ensino fundamental, sendo cinco com desvio fonológico – grupo estudo – e 45 com desenvolvimento fonológico típico – grupo controle. Aos dados aplicou-se estatística descritiva e inferencial. **Resultados:** constatou-se diferença significativa em relação à média do percentual de acertos na leitura de palavras isoladas quando comparados os grupos. Assim, as crianças com desvio fonológico apresentaram menor percentual de acertos em todas as categorias analisadas – palavras regulares, irregulares, pseudopalavras e total de acertos. Os tipos de erros cometidos nos dois grupos foram semelhantes, predominando o neologismo. Contudo, a média de ocorrência desses foi maior no grupo de crianças com desvio fonológico, com diferença significativa para alguns erros. Já na compreensão da leitura de texto, não houve diferença entre os grupos. Observou-se que a maioria dos fonemas substituídos na fala das crianças com desvio fonológico foi reproduzida na leitura com uma estratégia diferente da realizada na fala, enquanto que a minoria foi produzida corretamente. **Conclusão:** a presença do desvio fonológico parece estar relacionada ao baixo desempenho na leitura de palavras isoladas, no entanto, parece não se relacionar à compreensão da leitura de texto. Observou-se, também, que as estratégias de reparo presentes na fala das crianças com desvio fonológico nem sempre são reproduzidas na leitura. **Descritores:** desenvolvimento infantil, desenvolvimento da linguagem, linguagem infantil, aprendizagem, leitura.

² Artigo formatado segundo as normas da revista CoDAS.

Abstract

Purpose: Comparing and analyzing the performance in reading among children with phonological disorder and children with typical phonological development. **Methods:** Data collection was carried out through an assessment of single words reading and the assessment of reading comprehension. The sample consisted of fifty children, five presenting phonological disorder - study group - and forty-five presenting typical phonological development - control group. It was applied a descriptive and an inferential statistics to these data. **Results:** Significant difference was found in relation to the average percentage of correct answers in single words reading when comparing the groups. Thus, children with phonological disorders presented lower percentage of correct answers in all analyzed categories - regular words, irregular nonwords and the total of right answers. The kinds of errors were similar in both groups, predominantly neologism. However, the average occurrence of these was higher in the group of children with phonological disorder, with a significant difference for some errors. Nevertheless, in reading comprehension text, no differences between groups were found. Most of the phonemes replaced in the speech of children with phonological disorder was reproduced in reading with a different strategy from that used in speech, while a minority was produced correctly. **Conclusions:** The presence of phonological disorder seems to be related to the low performance in isolated words reading, however, does not seem to be related to reading comprehension. It was also observed that repair strategies present in the speech of children with phonological disorders are not always reproduced in reading.

Keywords: child development, language development, child language, learning, reading.

Introdução

A aprendizagem satisfatória da leitura e da escrita, apesar de ser relativamente fácil para a maioria das crianças, exige o domínio de complexas habilidades. Autores⁽¹⁾ identificaram as seguintes habilidades como preditivas do bom desempenho em leitura e escrita: habilidades de aritmética, memória fonológica, vocabulário, consciência fonológica e sequenciamento.

Contudo, prejuízos em algumas dessas habilidades são observadas em crianças que apresentam desvio fonológico (doravante DF), tais como: na consciência fonológica^(2,3), no vocabulário⁽⁴⁾ e na memória fonológica⁽⁵⁾. Dessa forma, percebe-se que habilidades, aparentemente relacionadas ao déficit fonológico, podem manifestar-se conseqüentemente no processo de alfabetização.

Muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo do DF, suas características e relações com outras habilidades fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. Este estudo pretende investigar a relação entre o DF e a leitura, sendo o desempenho de crianças com DF comparado com o de crianças com desenvolvimento fonológico típico (doravante DFT). Alguns estudos que investigaram essa relação, mesmo que de forma indireta, serão brevemente descritos a seguir.

Ao caracterizar o desempenho em leitura e escrita de escolares com alterações fonológicas, observou-se que a maioria dos escolares de 1ª, 2ª e 3ª séries apresentou DF presente na oralidade, na leitura e na escrita. Isso demonstra que a linguagem oral está relacionada ao desenvolvimento da leitura e da escrita e que alterações no processamento fonológico também podem desencadear alterações no desenvolvimento da leitura e escrita⁽⁶⁾.

Estudos que investigaram o desempenho em leitura e escrita de crianças com DF após a terapia fonoaudiológica mostram que essas crianças continuam a apresentar algum déficit na linguagem mesmo após a intervenção. Em um estudo⁽⁷⁾, as crianças com histórico de DF evidenciaram um desempenho inferior ao das crianças sem histórico de DF em provas de compreensão de texto, complementação, formação e combinação de sentenças, bem como de sequencialização de parágrafos. Em outro estudo⁽⁸⁾, observou-se correlação entre habilidades de consciência fonológica e escrita de crianças com DF, também após

terapia. Constatou-se, ainda, que as crianças com DF poderiam apresentar dificuldades relacionadas à escrita mesmo após fonoterapia.

Já no âmbito internacional, alguns estudos indicam que o histórico de DF prediz dificuldades de alfabetização e que essa relação é mais forte para o DF associado a distúrbios de linguagem^(9,10,11). Autores⁽¹⁰⁾ observaram que 18% das crianças que participaram do estudo e que apresentavam DF isolado demonstravam ter problemas de leitura no ensino fundamental, em comparação a 75% daquelas com DF associado a distúrbios de linguagem.

A partir do exposto, observa-se a necessidade de mais investigações em relação ao desenvolvimento da leitura de crianças com DF. O levantamento de dados que confirmem ou não a relação entre o DF e a dificuldade de leitura e, se confirmada essa relação, a caracterização dessas dificuldades torna-se importante para que os profissionais envolvidos nesses casos (fonoaudiólogos, professores, psicopedagogos, dentre outros) possam elaborar estratégias com o objetivo de prevenir possíveis alterações no processo de alfabetização, assim como facilitar o seu desenvolvimento.

Acredita-se que as crianças com DF, por apresentarem prejuízos em algumas habilidades descritas na literatura como sendo pré-requisitos para o desenvolvimento da leitura e escrita, terão desempenho inferior nas tarefas de leitura investigadas nesse estudo, quando comparadas as crianças com DFT. Além disso, acredita-se que as estratégias de reparo presentes na fala podem ser menos frequentes durante a leitura pelo apoio visual que os grafemas oferecem.

Dessa forma, esse estudo tem como objetivo principal comparar e analisar o desempenho em leitura entre crianças com DF e crianças com DFT. Além disso, como finalidades secundárias, objetiva caracterizar e diferenciar a leitura dos dois grupos de crianças e verificar como as estratégias de reparo, presentes na fala das crianças com DF, são reproduzidas na leitura.

Métodos

Essa pesquisa caracteriza-se como sendo descritiva, transversal e quantitativa. Ela foi registrada no Gabinete de Projetos do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e devidamente aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da mesma instituição sob número 07303012.0.0000.5346.

Inicialmente, obteve-se permissão por meio do Termo de Consentimento Institucional (TCI) (ANEXO I) na Secretaria Municipal de Educação para a realização da coleta de dados em escolas municipais. Após, entrou-se em contato com a direção de duas escolas, sendo, dessa forma, expostos os objetivos e metodologia da pesquisa e, posteriormente, solicitou-se a autorização para a realização da coleta de dados, mediante a assinatura do TCI (ANEXO J).

Durante conversas com os alunos, apresentou-se a pesquisa e enviou-se aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (APÊNDICE A). Por meio desse, foi solicitada a autorização para participação da criança na pesquisa, sendo a assinatura dos responsáveis e o assentimento das crianças condições imprescindíveis para a coleta de dados.

As escolas onde foram realizadas as coletas foram selecionadas de modo aleatório. Contudo, mesmo assim, estabeleceu-se que essas deveriam estar localizadas na região central do município, a fim de se obter uma amostra mais homogênea possível. Já que, em um estudo observou-se variabilidade no desempenho em leitura e escrita de alunos de escolas de diferentes regiões, mesmo sendo todas da rede pública⁽¹²⁾.

Cada escola apresentava duas turmas de 2º ano e todas foram avaliadas. Na primeira escola as avaliações foram realizadas no último semestre letivo, e na segunda escola, no primeiro semestre. Isso ocorreu, pois não foi possível realizar toda a coleta em um semestre apenas e considerou-se pouco o número de sujeitos avaliados inicialmente.

Optou-se por avaliar turmas de 2º ano do ensino fundamental, por ser nesse ano que se inicia o processo formal de alfabetização.

Os critérios de inclusão para os sujeitos do grupo estudo (GE) fazerem parte da amostra foram os seguintes: ter autorização dos pais ou responsáveis para participar da pesquisa, mediante assinatura do TCLE, e a criança assentir; estar matriculada no 2º ano do ensino fundamental; ter idade máxima de 8:11³; e apresentar DF. Os mesmos critérios foram considerados para a seleção da amostra do grupo controle (GC), exceto o critério de apresentar DF, sendo esse substituído por apresentar DFT.

Com isso, os critérios de exclusão adotados foram os seguintes: comprometimento neurológico, auditivo e/ou suspeita de alteração visual; alterações no sistema estomatognático relacionadas com alterações de fala (como por exemplo, a presença de alteração na oclusão dentária e/ou tensão diminuída de língua ocasionando o ceceio); alteração em outro nível linguístico que não o fonológico; realização de fonoterapia previamente às avaliações pretendidas; não realização das avaliações de leitura e escrita.

A coleta foi realizada pela pesquisadora com auxílio de bolsistas de iniciação científica do Centro de Estudos de Linguagem e Fala (CELF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E, para a seleção da amostra, levou-se em conta a triagem fonoaudiológica, que foi composta de anamnese, avaliação da linguagem compreensiva e expressiva, avaliação do sistema estomatognático (protocolo adaptado)⁽¹³⁾ e triagem auditiva.

A partir dos resultados da triagem fonoaudiológica foi selecionada a amostra para o estudo, sendo excluídas aquelas crianças que não atenderam os critérios adotados. Essas foram encaminhadas para as devidas avaliações e profissionais necessários a cada caso.

Foram avaliadas 88 crianças e dessas 13 foram excluídas porque se negaram a realizar as avaliações de leitura e escrita, 11 por apresentarem suspeita de alteração visual, sete por apresentarem alterações no sistema estomatognático, causando desvios fonéticos, duas por terem realizado terapia fonoaudiológica anteriormente, duas por não estarem na faixa etária delimitada para o estudo, duas por apresentarem comprometimentos neurológicos e uma criança por não ter passado na triagem auditiva.

³ A idade máxima foi determinada levando em conta alguns autores que consideram que o DF ocorre até os 8:11, tal alteração após essa idade passa a ser considerada como erros residuais de fala⁽¹⁴⁾

A amostra foi dividida em grupo estudo (GE), sendo esse composto por crianças com DF, e grupo controle (GC), composto por crianças com DFT. Fez-se, ainda, uma subdivisão do GC em crianças avaliadas no 1º semestre letivo (GCI) e crianças avaliadas no 2º semestre (GCII). Essa subdivisão foi realizada a fim de verificar se os dados coletados nos dois períodos seriam muito discrepantes, pois se sabe que se tratando de leitura e escrita, em pouco tempo, o desempenho pode modificar-se.

Assim, a amostra total ficou composta por 50 crianças. O GE, composto por cinco crianças com DF, apresentava média de idade de 7:0, sendo formado por três meninos e duas meninas. Uma criança desse grupo foi avaliada no segundo semestre letivo e as demais no primeiro semestre.

O GC, composto por 45 crianças com DFT, apresentava média de idade de 7:3, sendo formado por 21 meninos e por 24 meninas. Considerando os subgrupos controles, o GCI ficou composto por 22 crianças, nove meninos e 13 meninas, com média de idade de 7:1. Já o GCII ficou composto por 23 crianças, 12 meninos e 11 meninas, com média de idade de 7:5.

As crianças que passaram na triagem fonoaudiológica e apresentaram alteração na produção da fala foram submetidas à avaliação fonológica completa, seguida por avaliações de leitura e escrita. Por outro lado, as crianças que não apresentaram alteração na produção da fala foram submetidas apenas às avaliações de leitura e escrita.

Para a avaliação do sistema fonológico foi aplicado o instrumento Avaliação Fonológica da Criança⁽¹⁵⁾. As amostras de fala espontânea foram gravadas e armazenadas em CD-R. Os dados de fala foram transcritos foneticamente pela pesquisadora e por mais duas julgadoras que atuam como bolsistas de iniciação científica, a fim de confirmar as transcrições. Foram excluídas as palavras que não concordaram em pelo menos duas das três transcrições.

Em seguida foi realizada a análise contrastiva com o objetivo de conhecer o inventário fonológico das crianças, bem como identificar as estratégias de reparo empregadas na fala. Foram consideradas as estratégias de reparo que ocorreram com porcentagem igual ou superior a 40%⁽¹⁶⁾.

Para esse artigo foram utilizados apenas os dados referentes à leitura. Assim sendo, as avaliações utilizadas serão descritas abaixo.

A avaliação de leitura de palavras isoladas^(17,18,19) permite, conseqüentemente, a avaliação da leitura oral de palavras e pseudopalavras isoladamente. Os estímulos da avaliação variam suas características psicolinguísticas de regularidade (palavras regulares e irregulares), lexicalidade (palavras reais e pseudopalavras), extensão (estímulos curtos e longos) e frequência de ocorrência na língua (palavras frequentes e não frequentes). O instrumento consiste de 60 estímulos, sendo 20 de cada categoria – palavras regulares, irregulares e pseudopalavras.

A avaliação foi realizada individualmente, os estímulos foram apresentados em fichas, um de cada vez. A criança foi orientada a ler em voz alta as palavras das fichas, sendo essa leitura gravada para posterior transcrição e análise. A transcrição foi realizada pela pesquisadora e mais duas julgadoras, a fim de confirmar os resultados, quando não houve concordância em pelo menos duas transcrições, as julgadoras entraram em consenso. Os resultados foram analisados considerando a média do percentual de acertos no total da tarefa e, separadamente, em cada categoria – palavras regulares, irregulares e pseudopalavras.

Os estímulos lidos incorretamente foram enquadrados em uma das categorias⁽²⁰⁾ descritas abaixo. As categorias foram exemplificadas com dados das avaliações realizadas com os sujeitos desta pesquisa.

1. Regularização: correspondência grafema-fonema irregular de uma palavra é substituída por uma correspondência regular (ex.: boxe lido como “boche”).
2. Paralexia verbal formal: leitura com substituição lexical mantendo uma semelhança de forma com a palavra alvo, mas sem relação semântica (ex.: porta lida como “pronta”).
3. Paralexia verbal: quando a palavra-alvo e a que substitui não tem semelhança quanto ao significado, nem quanto à forma (ex.: tiro lida como “digo”).
4. Lexicalização: quando uma pseudopalavra é lida como uma palavra real, mantendo relação de semelhança formal (ex.: azercico lida como “exercício”).
5. Neologismo: quando a resposta gera uma não-palavra, quando é de leitura de palavras reais, ou outra pseudopalavra diferente do estímulo alvo (ex.: crucifixo lida como “cruficho”, varpa lida como “verpa”).
6. Desconhecimento de regra contextual: emissões incorretas devido ao desconhecimento de regras contextuais da língua portuguesa (ex.: resultado lida como “ressultado”, zure lida como “zurre”).

7. Desconhecimento de regra de acentuação: a leitura não leva em conta as regras de acentuação (ex.: parágrafo lida como “paragrafo”).
8. Não resposta: quando não é enunciada nenhuma resposta ao estímulo apresentado.
9. Nomeação de letras: quando a criança soletra a palavra ou a pseudopalavra (ex.: truga lida como “terrugea”).
10. Substituição de fonemas surdos e sonoros: quando a criança emite a palavra substituindo o fonema surdo pelo sonoro ou vice-versa (ex.: mago lida como “maco”; porta lida como “borta”).

Quanto aos tipos de erros, os resultados foram analisados considerando a média do número de erros em cada categoria.

Além disso, no GE, observaram-se como algumas estratégias de reparo presentes na fala das crianças foram representadas na leitura de palavras, se ocorreu a mesma substituição, outra substituição diferente da observada na fala, ou a produção correta.

Outra avaliação aplicada foi a da compreensão de leitura textual, realizada através da resposta a questões de múltipla escolha sobre uma história^(17,19). Realizou-se em sala de aula, sendo que, primeiramente a pesquisadora orientou que as crianças prestassem atenção na história que seria lida por ela, pois após teriam que responder algumas questões.

O questionário sobre a história era composto de 10 questões, nas quais cada uma era acompanhada de quatro itens de múltipla escolha. Metade das questões está relacionada à memória para eventos e caracteres descritos na própria história, as demais questões avaliam a compreensão inferencial. A pesquisadora leu oralmente as questões e as opções de respostas, enquanto as crianças acompanhavam a leitura e em seguida marcavam a opção que consideravam correta.

Os resultados foram apresentados em termos de média do percentual de acertos no total da tarefa e separadamente em questões de memória e de inferência.

Os dados referentes ao presente estudo foram processados e analisados de forma eletrônica a partir da construção de um banco de dados (*Excel*® 2007) e de um programa de análise específico para o cumprimento dos objetivos da pesquisa (*Software Statistical Package for Social Science 15.0 - SPSS*).

A fim de comparar as variáveis palavras regulares, irregulares, pseudopalavras, total de acertos na leitura, questões de memória, questões de inferência e total de acertos na compreensão do texto, entre os grupos GE e GC, foi aplicado o Teste *Man-Whitney* – uma vez que se trata da comparação de dois grupos com distribuição não normal.

Já para cruzar as variáveis palavras regulares, irregulares, pseudopalavras, total de acertos na leitura, questões de memória, questões de inferência e total de acertos na compreensão de texto entre os grupos GE, GCI e GCII, como as variáveis possuem mais de dois grupos e distribuição não normal, o teste aplicado foi o teste de *Kruskall-Wallis*.

Resultados

O desempenho na avaliação da leitura de palavras isoladas das crianças com DF e das crianças com DFT, bem como a comparação entre os dois grupos, podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Média da porcentagem de acertos na leitura de palavras isoladas: comparação entre os grupos estudo e controle

| Variáveis | GE | GC | p-valor |
|----------------------|---------------|---------------|---------|
| | MÉDIA (DP) | MÉDIA (DP) | |
| Palavras regulares | 34,00 (22,19) | 87,00 (14,63) | 0,001* |
| Palavras irregulares | 20,00 (16,96) | 69,78 (19,71) | 0,001* |
| Pseudopalavras | 26,00 (8,94) | 78,90 (16,78) | 0,001* |
| Total de acertos | 26,67 (15,50) | 78,56 (15,60) | 0,001* |

Legenda: GE = grupo estudo, GC = grupo controle, DP = desvio padrão. Teste estatístico: teste de *Mann Whitney*, considerando $p < 0,05$. Os asteriscos (*) representam valores estatisticamente significantes.

Observa-se que o GE apresentou as médias menores de percentual de acertos em todas as categorias analisadas – palavras regulares, irregulares, pseudopalavras e total de acertos. Assim, nota-se que as crianças com DF apresentaram desempenho inferior na leitura de palavras, quando comparadas às crianças com DFT.

As análises apresentadas anteriormente foram também realizadas dividindo-se o GC em GCI e GCII, crianças com DFT avaliadas no primeiro e segundo semestre letivo, respectivamente. Resultados semelhantes aos descritos acima foram encontrados, conforme se observa na Tabela 2.

Tabela 2 – Média da porcentagem de acertos na leitura de palavras isoladas: comparação entre os grupos estudo e controle I e II

| Variáveis | GE | GCI | GCII | p-valor |
|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------|
| | MÉDIA (DP) | MÉDIA (DP) | MÉDIA (DP) | |
| Palavras Regulares | 34,00 (22,19) | 82,50 (19,01) | 91,30 (6,61) | 0,001* |
| Palavras Irregulares | 20,00 (16,96) | 67,27 (24,72) | 72,17 (13,47) | 0,003* |
| Pseudopalavras | 26,00 (8,94) | 76,10 (20,87) | 81,50 (11,52) | 0,002* |
| Total | 26,67 (15,50) | 75,30 (20,13) | 81,67 (8,90) | 0,002* |

Legenda: GE=grupo estudo, GCI=grupo controle avaliado no primeiro semestre letivo, GCII= grupo controle avaliado no segundo semestre letivo, DP = desvio padrão. Teste estatístico: teste de comparação *Kruskal-Wallis*, considerando $p < 0,05$. Os asteriscos (*) representam valores estatisticamente significantes.

Verifica-se que para todas as variáveis, a maior média percentual de acertos é a do GCII, seguida do GCI e a menor média é do GE. É importante destacar que a relação estatisticamente significativa encontrada está entre o GE e o GCI e o GE e o GCII, não havendo diferença significativa entre o GCI e GCII.

Observa-se, ainda, que o desempenho na leitura de palavras das crianças com DF é inferior tanto em relação ao desempenho das crianças com DFT avaliadas no primeiro semestre, quanto em relação às crianças com DFT avaliadas no segundo semestre letivo.

Em relação aos tipos de erros na leitura de palavras isoladas, observaram-se nas crianças com DF, em ordem decrescente de média de ocorrência, os seguintes erros: neologismo (25,40), não resposta (15,00), desconhecimento de regra contextual (5,50), regularização (3,00), substituição de fonema surdo-sonoro (2,20), nomeação de letras (0,80) e paralexia verbal formal (0,40). Não ocorreram erros do tipo paralexia verbal, lexicalização e desconhecimento de regras de acentuação.

Já os erros observados nas crianças com DFT foram, em ordem decrescente de média de ocorrência: neologismo (6,17), regularização (3,05), desconhecimento de regra contextual (2,11), substituição fonema surdo-sonoro (1,00), desconhecimento de regra de acentuação (0,60), não resposta (0,50), paralexia verbal formal (0,30), lexicalização (0,10) e paralexia verbal (0,02). Não ocorreu o erro do tipo nomeação de letras.

Dos erros cometidos na leitura de palavras pelo GE e GC, foi possível apenas realizar o teste estatístico proposto para as variáveis descritas nas Tabelas 3 e 4, devido a pouca ocorrência dos demais tipos de erros.

Tabela 3 – Tipos de erros na leitura de palavras isoladas: comparação da média do número de erros entre os grupos estudo e controle

| Variáveis | GE | GC | p-valor |
|--|---------------|--------------|---------|
| | MÉDIA (DP) | MÉDIA (DP) | |
| 1. Regularização | 3,00 (1,00) | 3,05 (1,54) | 0,981 |
| 5. Neologismo | 25,40 (8,38) | 6,17 (6,18) | 0,001* |
| 6. Desconhecimento de regra contextual | 5,50 (0,58) | 2,11 (1,24) | 0,001* |
| 8. Não resposta | 15,00 (11,14) | 10,50 (4,95) | 0,564 |
| Total de erros | 44 (9,30) | 12,87 (9,39) | 0,001* |

Legenda: GE = grupo estudo, GC = grupo controle, DP = desvio padrão. Teste estatístico: teste de *Mann Whitney*, considerando $p < 0,05$. Os asteriscos (*) representam valores estatisticamente significantes.

Analisando a Tabela 3, observa-se diferença estatisticamente significativa, quando comparados os dois grupos, em relação aos erros do tipo neologismo, desconhecimento de regra contextual e no total de erros, sendo que, para essas variáveis, a maior média de erros ocorre no GE. Nota-se, portanto, que as crianças com DF apresentam menos conhecimento no que se refere à leitura, que as crianças com DFT.

Tabela 4 – Tipos de erros na leitura de palavras isoladas: comparação da média do número de erros entre os grupos estudo e controle I e II

| Variáveis | GE | GCI | GCI | p-valor |
|--|--------------|---------------|--------------|---------|
| | MÉDIA (DP) | MÉDIA (DP) | MÉDIA (DP) | |
| 1. Regularização | 3,00 (1,00) | 3,58 (1,71) | 2,59 (1,30) | 0,167 |
| 5. Neologismo | 25,40 (8,38) | 6,90 (8,04) | 5,43 (3,53) | 0,004* |
| 6. Desconhecimento de regra contextual | 5,50 (0,58) | 2,50 (1,21) | 1,81 (1,21) | 0,001* |
| Total de erros | 44 (9,30) | 14,82 (12,08) | 11,00 (5,43) | 0,002* |

Legenda: GE=grupo estudo, GCI=grupo controle avaliado no primeiro semestre letivo, GCII= grupo controle avaliado no segundo semestre letivo, DP = desvio padrão. Teste estatístico: teste de comparação *Kruskal Wallis*, considerando $p < 0,05$. Os asteriscos (*) representam valores estatisticamente significativos.

Quanto aos resultados apresentados na Tabela 4, pode-se notar que erros do tipo neologismo e desconhecimento de regra contextual, assim como total de erros, apresentaram diferenças significativas entre os grupos, sendo que para todas essas

variáveis a maior média de erros encontrada é do GE, seguida do GCI e depois do GCII. Observa-se então, evolução na leitura de um semestre para o outro, pois há diminuição de erros do GCI para o GCII. Porém, a diferença estatística encontrada está entre o GE com relação ao GCI e GE em relação ao GCII, não existindo, diferença entre o GCI e o GCII.

Portanto, entende-se que as crianças com DF apresentam menos conhecimento no que se refere à leitura, tanto em relação às crianças com DFT avaliadas no primeiro semestre letivo, como em relação às crianças avaliadas no segundo semestre.

O desempenho na avaliação da compreensão da leitura textual, bem como a comparação entre os grupos, podem ser observados nas Tabelas 5 e 6.

Tabela 5 – Média da porcentagem de acertos na avaliação da compreensão da leitura textual: comparação entre os grupos estudo e controle

| Variáveis | GE | GC | p-valor |
|------------------------|---------------|---------------|---------|
| | MÉDIA (DP) | MÉDIA (DP) | |
| Questões de memória | 76,00 (26,08) | 82,20 (23,83) | 0,531 |
| Questões de inferência | 76,00 (43,36) | 79,10 (19,98) | 0,496 |
| Total de acertos | 76,00 (28,81) | 80,70 (18,76) | 0,895 |

Legenda: GE = grupo estudo, GC = grupo controle, DP = desvio padrão. Teste estatístico: teste de *Mann Whitney*, considerando $p < 0,05$.

Tabela 6 – Média da porcentagem de acertos na avaliação da compreensão da leitura textual: comparação entre os grupos estudo e controle I e II

| Variáveis | GE | GCI | GCII | p-valor |
|------------------------|---------------|---------------|---------------|---------|
| | MÉDIA (DP) | MÉDIA (DP) | MÉDIA (DP) | |
| Questões de memória | 76,00 (26,08) | 83,60 (17,06) | 80,90 (29,22) | 0,739 |
| Questões de inferência | 76,00 (43,36) | 80,90 (15,71) | 77,40 (23,59) | 0,783 |
| Total de acertos | 76,00 (28,81) | 82,30 (10,66) | 79,10 (24,29) | 0,798 |

Legenda: GE=grupo estudo, GCI=grupo controle avaliado no primeiro semestre letivo, GCII = grupo controle avaliado no segundo semestre letivo, DP = desvio padrão. Teste estatístico: teste de comparação *Kruskal-Wallis*, considerando $p < 0,05$.

Analisando a Tabela 5, observa-se que não houve diferença estatisticamente significativa na comparação da média do percentual de acertos nas questões de

memória, de inferência e no total de acertos na compreensão da leitura, entre os grupos. Percebe-se, com isso, que há desempenhos semelhantes na compreensão da leitura textual entre as crianças com DF e com DFT.

Quando comparado o GE com os grupos controles I e II (Tabela 6), também não foram encontradas diferenças significativas em relação ao percentual de acertos na avaliação da compreensão textual. Além disso, nota-se que o desempenho das crianças do GCI foi discretamente superior ao desempenho das crianças do GCII. Sabe-se que no processo de alfabetização muitos são os fatores que podem influenciar, no entanto, acredita-se que tal achado possa estar relacionado às diferentes estratégias adotadas pelas professoras para alfabetizar.

A seguir, o Quadro 1 apresenta algumas estratégias de reparo e as substituições observadas na fala das crianças com DF. Além disso, ele apresenta a forma como os alvos, substituídos na fala, foram reproduzidos na leitura.

| SUJEITO | ESTRATÉGIAS DE REPARO | SUBSTITUIÇÕES | REPRODUÇÃO NA LEITURA | | |
|---------------|--|----------------|-----------------------|--------------|------------------|
| | | | Mesma troca | Outra troca | Produção correta |
| S1 | Anteriorização de fricativa | /S/ → [s] OM | 1 | | 1 |
| | Posteriorização de fricativa | /z/ → [Z] OM | | 1 | 4 |
| | Redução de encontro consonantal | /br/ → [b] OI | 1 | | |
| | | /br/ → [b] OM | | | 1 |
| | | /tr/ → [t] OI | 2 | | |
| | | /tr/ → [t] OM | 4 | | |
| | | /dr/ → [d] OI | | 1 | |
| | | /kr/ → [k] OI | | 5 | |
| /gr/ → [g] OM | 1 | | | | |
| S2 | Dessonorização de fricativa | /z/ → [s] OI | | | 2 |
| | Omissão de líquida lateral | /lh/ → O OM | | 1 | |
| | Semivocalização de líquida não lateral | /r/ → [y] OM | | 10 | |
| | Omissão de líquida não lateral | /r/ → O CM | 1 | 11 | |
| | Redução de encontro consonantal | /br/ → [b] OI | | 1 | |
| | | /br/ → [b] OM | | 1 | |
| | | /tr/ → [t] OI | | 2 | |
| | | /tr/ → [t] OM | | 4 | |
| /kr/ → [k] OI | | | 5 | | |
| /gr/ → [g] OM | | | 1 | | |
| S3 | Omissão de líquida não lateral | /r/ → O CM | 5 | 6 | 1 |
| | Redução de encontro consonantal | /br/ → [b] OI | | | 1 |
| | | /kr/ → [k] OI | | 5 | |
| | | /gr/ → [g] OM | | 1 | |
| S4 | Dessonorização de fricativa | /v/ → [f] OI | | | 2 |
| | | /z/ → [s] OM | | 3 | 2 |
| S5 | Dessonorização de plosiva | /b/ → [p] OI | 3 | | |
| | | /d/ → [t] OI | 1 | | |
| | | /g/ → [k] OI | 1 | | |
| | Dessonorização de fricativa | /v/ → [f] OI | 2 | | |
| | | /z/ → [s] OM | 5 | | |
| | Anteriorização de fricativa | /S/ → [s] OM | 1 | 1 | |
| | Dessonorização e anteriorização de fricativa | /Z/ → [s] OM | 1 | | |
| | Omissão de líquida não lateral | /r/ → O OM | 1 | 5 | 6 |
| | Dessonorização de africada | [dZ] → [tS] OM | 1 | | |
| | Redução de encontro consonantal | /br/ → [b] OI | | | 1 |
| | | /br/ → [b] OM | | | 1 |
| | | /tr/ → [t] OI | | | 2 |
| /tr/ → [t] OM | | 1 | | 3 | |
| /gr/ → [g] OM | | | | 1 | |
| | | TOTAL | 32 | 72 | 20 |
| | | % | 25,81 | 58,06 | 16,13 |

Quadro 1 – Estratégias de reparo observadas na fala das crianças com desvio fonológico e a reprodução na leitura

Observa-se que algumas substituições realizadas na fala foram reproduzidas na leitura. No entanto, a maioria dos alvos substituídos na fala, foi reproduzida na leitura com uma estratégia diferente da realizada na fala, enquanto que a minoria foi produzida corretamente.

Discussão

Nesse estudo, verificou-se que as crianças com alteração na linguagem oral, caracterizada como DF, apresentaram desempenho inferior na tarefa de leitura de palavras isoladas, quando comparadas às crianças sem a alteração na linguagem oral. Dessa forma, esse achado parece confirmar a relação existente entre a presença de déficit fonológico e dificuldades no desenvolvimento da leitura, conforme mencionada em outros estudos^(6,7,9,10,11).

Na busca pela caracterização do desempenho em leitura e escrita de crianças com alterações fonológicas, autoras⁽⁶⁾ verificaram que houve influência direta entre os aspectos investigados. Assim como no presente estudo, as crianças com alteração fonológica apresentaram os piores resultados na leitura de palavras, em comparação com um grupo controle. Segundo as autoras, o processo fonológico alterado compromete o acesso ao léxico mental, ocasionando, por sua vez, problemas no mecanismo de conversão letra-som, tão exigido no início do processo de aquisição da leitura e escrita do português.

Em relação aos erros na leitura de palavras isoladas, observou-se que os tipos de erros cometidos pelas crianças com DF e com DFT foram semelhantes, predominando o neologismo em ambos os grupos. Porém, a média de ocorrência dos erros foi maior no grupo de crianças com DF. Outro dado que se destacou foi a elevada média de não respostas no GE.

Ao analisar a precisão no uso das rotas de leitura e escrita em crianças de 2ª série (correspondente ao 3º ano do ensino fundamental), autoras encontraram que o erro de maior ocorrência na leitura de palavras reais foi do tipo neologismo, seguido de regularização. Na leitura de pseudopalavras, predominou também o erro do tipo neologismo. E as não respostas foram raras⁽²¹⁾.

Dessa forma, observa-se concordância parcial entre esses achados e os resultados da presente pesquisa, pois no GC predominou o erro do tipo neologismo, seguido de regularização e foram raras as não respostas. Porém, no GE, predominou o neologismo seguido das não respostas. O achado reforça que essas crianças estão atrasadas no processo de desenvolvimento da leitura, em relação àquelas com DFT.

Ao comparar o desempenho na avaliação da compreensão de leitura textual entre as crianças com DF e as crianças com DFT, encontraram-se resultados muito semelhantes. Dessa forma, o DF parece não ter prejudicado essa habilidade nas crianças do estudo.

A compreensão de texto foi uma das habilidades analisadas em um estudo que acompanhou o desempenho de linguagem em um grupo de crianças com histórico de DF após a realização de terapia fonológica, comparando-o com um grupo controle. O estudo também não evidenciou diferença significativa entre os grupos quanto à compreensão de texto⁽⁷⁾.

Em um estudo que investigou a compreensão textual de alunos de 2ª e 3ª séries, observou-se que a amostra respondeu corretamente 81, 71% das questões. Sendo o desempenho levemente superior para as questões de memória para eventos descritos na história, do que para as questões envolvendo inferências⁽²²⁾. Esses resultados assemelham-se aos resultados encontrados no presente estudo. Contudo, deve-se enfatizar a diferença em relação ao ano escolar, pois 2ª e 3ª séries correspondem, respectivamente, aos 3º e 4º anos do ensino fundamental, e no presente estudo as crianças frequentavam o 2º ano do ensino fundamental. Assim pode-se dizer que as crianças do presente estudo tiveram desempenho satisfatório nessa avaliação.

Ao analisar como as crianças com DF realizaram na leitura os fonemas ausentes ou substituídos na fala, pôde-se notar que nem todas as estratégias de reparo presentes na fala foram reproduzidas na leitura. Não foram encontrados estudos que investigaram a reprodução das estratégias de reparo observadas na fala na leitura. No entanto, um estudo⁽²³⁾ investigou a reincidência do DF na escrita de crianças após a superação da alteração fonológica. Verificou-se que não houve a transcrição completa da fala na produção escrita, mas sim uma interferência parcial.

Contudo, observaram-se diferenças individuais entre os sujeitos com DF quanto à reprodução das estratégias de reparo, realizadas na fala, na leitura. Dessa forma, acredita-se que outras variáveis possam ter influenciado nesse resultado, como por exemplo, o nível de consciência fonológica e de consciência do próprio desvio de fala.

Quanto à consciência fonológica, vários autores referem existir relação no desenvolvimento dessa habilidade com o desenvolvimento da leitura e escrita^(24,25,26). E, algumas crianças com DF têm consciência que apresentam uma

fonologia desviante, ou seja, essas crianças parecem ter acesso a representações fonológicas normais^(27,28). Assim, sugere-se para estudos futuros, a realização de uma análise mais detalhada das estratégias de reparo, levando em conta os aspectos supracitados.

A partir do exposto, acredita-se que essa pesquisa possa contribuir para a clínica fonoaudiológica, e também para outras áreas envolvidas com o processo de aprendizagem. Especificamente para a fonoaudiologia, contribui uma vez que reforça a importância de, frente a casos de alteração de linguagem oral, avaliar e acompanhar não somente este aspecto, mas também a aprendizagem. Enquanto que para professores de série iniciais, pedagogos e psicopedagogos, que estão presentes desde as fases iniciais de alfabetização, pode contribuir, pois, sabendo da possível influência da fala na leitura, podem trabalhar conjuntamente com a fonoaudiologia, facilitando o diagnóstico e auxiliando na intervenção.

Conclusão

Ao término deste estudo, acredita-se que o objetivo principal de comparar e analisar o desempenho de leitura de crianças com DF e crianças com DFT, foi atingido.

Os achados permitiram concluir que a presença do DF parece estar relacionada com o baixo desempenho em leitura de palavras isoladas destas crianças. No entanto, na compreensão da leitura de texto, o DF pareceu não influenciar tal habilidade.

Observou-se, ainda, semelhança quanto aos tipos de erros cometidos na leitura de palavras isoladas, sendo que o erro do tipo neologismo predominou em ambos os grupos. Porém, a média de ocorrência dos erros foi maior no grupo de crianças com DF, com diferença significativa para alguns tipos de erros.

Por fim, observou-se que as estratégias de reparo presentes na fala das crianças com DF nem sempre foram reproduzidas na leitura.

Referências Bibliográficas

1. Capovilla AG, Gütschow CR, Capovilla FC. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicol Teor Prática*. 2004;6(2):13-26.
2. Marchetti PT, Mezzomo CL, Cielo CA. Desempenho em consciência silábica e fonêmica em crianças com desenvolvimento de fala normal e desviante. *Rev CEFAC*. 2010;12(1):12-20.
3. Kaminski TI, Mota, HB, Cielo CA. Consciência fonológica e vocabulário expressivo em crianças com aquisição típica da linguagem e com desvio fonológico. *Rev CEFAC*. 2011;13(5):813-24.
4. Brancalioni AR, Marini C, Cavalheiro LG, Keske-Soares M. Desempenho em prova de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal. *Rev CEFAC*. 2011;13(3):428-36.
5. Linassi LZ, Keske-Soares M, Mota HB. Habilidades de memória de trabalho e o grau de severidade do desvio fonológico. *Pró-Fono Rev. At. Ci*. 2005;17(3):383-92.
6. Salgado C, Capellini SA. Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtornos fonológicos. *Psicol Esc Educ*. 2004;8(2):179-88.
7. Mota HB, Melo-Filha MGC. Segmento tardio do desempenho em linguagem de crianças com desvio fonológico após terapia fonológica. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 2009;14(3):476-8.
8. Mota HB, Melo-Filha MGC, Lasch SS. A consciência fonológica e o desempenho na escrita sob ditado de crianças com desvio fonológico após realização de terapia fonoaudiológica. *Rev CEFAC*. 2007;9(4):477-82.
9. Lewis BA, Freebairn LA, Taylor HG. Follow-up of children with early expressive phonology disorders. *J Learn Disabil*. 2000a;33(5):433-44.
10. Lewis BA, Freebairn LA, Taylor HG. Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. *J Commun Disord*. 2000b;33(1):11-30.
11. Peterson RL, Pennington BF, Shriberg LD, Boada R. What influences literacy outcome in children with speech sound disorder? *J Speech Lang Hear Res*. 2009;52:1175-88.
12. Salles JF, Parente MAMP, Freitas LBL. Leitura/escrita de crianças: comparação entre grupos de diferentes escolas públicas. *Paidéia*. 2010;20(47):335-44.
13. Genaro KF, Berretin-Felix G, Rehder MIBC, Marchesan IQ. Avaliação Miofuncional Orofacial – Protocolo MBGR. *Rev. CEFAC*. 2009;11(2):237-55.

14. Shriberg LD, Flipsen PJr., Heather B, Karlsson HB, McSweeny JL. Acoustic phenotypes for speech-genetics studies: an acoustic marker for residual distortions. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 2001;15(8):631-50.
15. Yavas M, Hernandorena CLM, Lamprecht RR. Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas; 1991.
16. Bernhardt B. The application of nonlinear phonological theory to intervention with one phonologically disorders child. *Clin Linguist Phon*. 1992;6(4):283-316.
17. Salles JF. O uso das rotas de leitura fonológica e Lexical em escolares: relação com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica [dissertação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento; 2001.
18. Salles JF, Parente MAMP. Relação entre processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-Fono Rev. At. Ci*. 2002a;14(2):141-286.
19. Salles JF, Parente MAMP. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicol. Refl. Crít*. 2002b;15(2):321-31.
20. Salles JF. Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva [tese]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento; 2005.
21. Salles JF, Parente MAMP. Avaliação da Leitura e Escrita de Palavras em Crianças de 2ª Série: Abordagem Neuropsicológica Cognitiva. *Psicol. Refl. Crít*. 2007;20(2):220-8.
22. Salles JF, Parente MAMP. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*. 2004;9(1):71-80.
23. Santos RM. Reincidência de desvios fonológicos na escrita de crianças. In: Marchesan IQ, Zorzi JL, Gomes ICD. *Tópicos em Fonoaudiologia*. São Paulo: Lovise; 1998.
24. Gindri G, Keske-Soares M, Mota HB. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. *Pró-Fono Rev. At. Ci*. 2007;19(3):313-22.
25. Rigatti-Scherer AP. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. *Letras de Hoje*. 2008;43(3): 81-8.

26. Nunes C, Frota S, Mousinho R. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. *Rev. CEFAC*. 2009;11(2):207-12.
27. Dias RF, Melo RM, Mezzomo CL, Mota HB. Variáveis extralinguísticas, sexo e idade, na consciência do próprio desvio de fala. *Pró-Fono Rev. At. Ci.* 2010;22(4):439-44.
28. Mezzomo CL, Mota HB, Dias RF. Desvio fonológico: aspectos sobre produção, percepção e escrita. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.* 2010;15(4): 554-60.

ARTIGO 2 – ESCRITA DE CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO E CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO TÍPICO⁴

WRITING OF CHILDREN WITH PHONOLOGICAL DISORDER AND CHILDREN WITH TYPICAL PHONOLOGICAL DEVELOPMENT

Resumo

Esse estudo teve como objetivo analisar e comparar o desempenho em escrita entre crianças com desvio fonológico e crianças com desenvolvimento fonológico típico. Para isso, foram avaliadas 50 crianças frequentando o segundo ano do ensino fundamental, cinco apresentando desvio fonológico – grupo estudo – e 45 apresentando desenvolvimento fonológico típico – grupo controle. O levantamento de dados foi realizado a partir de avaliação da escrita de palavras isoladas e da avaliação da produção textual. Após a aplicação de estatística descritiva e inferencial, constatou-se que: as crianças com desvio fonológico apresentaram desempenho inferior na escrita de palavras isoladas e na produção textual, quando comparadas às crianças com desenvolvimento fonológico típico; os tipos de erros que mais ocorreram foram observados na escrita de palavras isoladas - semelhantes nos dois grupos, porém mais frequentes nas crianças com desvio fonológico e; a maioria das estratégias de reparo, observadas na fala das crianças com desvio fonológico, não foi reproduzida na escrita.

Palavras-chave: desenvolvimento da linguagem, aprendizagem, escrita.

⁴ Artigo formatado segundo as normas da Revista Psicologia Escolar e Educacional

Abstract

This study aimed to analyze and compare the writing performance among children with phonological disorders and children with typical phonological development. So, fifty children were assessed, five presenting phonological disorders - study group - and forty-five presenting typical phonological development - control group. The data collection was carried out from writing evaluation of isolated words and also from textual production evaluation. After the application of descriptive and inferential statistics, it was verified that: children with phonological disorder presented lower performance on writing of isolated words and on text production, when compared to children with typical phonological development; the most occurred kinds of errors were observed more in the writing of single words - similar in both groups, but more common in children with phonological disorders and; the majority of the repair strategies, observed in the speech of children with speech disorders, was not reproduced in writing.

Keywords: language development, learning, writing.

Introdução

Para a maioria das crianças o desenvolvimento da leitura e escrita ocorre facilmente, no entanto algumas crianças encontram dificuldades nesse processo. Com isso, para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória, são necessárias complexas habilidades. Segundo Capovilla, Gütschow e Capovilla (2004), as habilidades de aritmética, memória fonológica, vocabulário, consciência fonológica e sequenciamento são preditivas do bom desempenho em leitura e escrita.

Da mesma forma, prejuízos em algumas dessas habilidades são observados em crianças que apresentam desvio fonológico (doravante DF). Marchetti, Mezzomo e Cielo (2010) e Kaminski, Mota e Cielo (2011) observaram que crianças com DF apresentam baixo desempenho nas atividades de consciência fonológica. Brancalioni e cols. (2011) encontraram prejuízo no vocabulário de crianças com DF. Já Linassi, Keske-Soares e Mota (2005) confirmaram que a memória fonológica está relacionada à produção da fala, sendo que as crianças com DF que repetiram palavras sem significado com um menor número de sílabas, conseqüentemente, apresentaram uma fala mais ininteligível.

Logo, percebe-se que habilidades, aparentemente relacionadas ao *déficit* fonológico, podem manifestar-se, portanto, no processo de alfabetização.

Muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo do DF, suas características e relações com outras habilidades importantes para o desenvolvimento da linguagem. Assim sendo, esse estudo aborda aspectos da escrita de crianças que apresentam DF, sendo o desempenho dessas comparado com o de outras com desenvolvimento fonológico típico (doravante DFT).

Alguns estudos que investigaram esse aspecto evidenciam que alterações na linguagem oral podem desencadear alterações no desenvolvimento da leitura (França e cols., 2004; Salgado & Capellini, 2004; Melo-Filha, 2006). No entanto, os autores são cautelosos e claramente afirmam que tal fato não pode ser generalizado. Não é regra que as crianças com DF irão necessariamente reproduzir seus desvios na escrita, como apontado nos estudos de Santos (1998), Menezes e Lamprecht (2001) e Lazzarotto-Volcão (2011).

Alguns estudos internacionais indicam que o histórico de DF prediz dificuldades de alfabetização e que essa relação é mais forte para o DF associado a distúrbios de linguagem (Lewis, Freebairn e Taylor, 2000ab; Peterson e cols., 2009). Porém, notam-se algumas contradições, pois enquanto para alguns autores o *déficit* fonológico sozinho não determina o resultado da alfabetização (Peterson e cols., 2009), para outros, apesar de as crianças com DF isolado não apresentarem risco de dificuldades de leitura, elas apresentam risco de dificuldades de ortografia, especialmente se o distúrbio de fala persistir após seis anos de idade (Lewis, Freebairn e Taylor, 2000ab; Lewis, Freebairn e Taylor, 2002).

A partir do exposto, observa-se, então, a necessidade de haver mais investigações em relação ao desenvolvimento da escrita de crianças com DF. O levantamento e análise de dados que confirme ou não a relação entre o DF e a dificuldade de escrita e a caracterização dessas dificuldades, torna-se importante para que os profissionais envolvidos nesses casos (fonoaudiólogos, professores, psicopedagogos, entre outros) elaborem estratégias a fim de prevenir possíveis alterações no processo de alfabetização, bem como facilitar esse processo.

Acredita-se que as crianças com DF, por apresentarem prejuízos em habilidades descritas na literatura como sendo pré-requisitos para o desenvolvimento da leitura e escrita, terão desempenho inferior nas tarefas de escrita investigadas nesse estudo, quando comparadas com as crianças com DFT. Além disso, acredita-se que as estratégias de reparo presentes na fala possam estar sendo reproduzidas da mesma forma na escrita.

Dessa forma, esse estudo tem como objetivo analisar e comparar o desempenho em escrita de crianças com DF e de crianças com DFT. Além disso, também, objetiva caracterizar e diferenciar a escrita dos dois grupos de crianças, assim como verificar como as estratégias de reparo presentes na fala das crianças com DF são reproduzidas na escrita.

Método

A pesquisa caracteriza-se como descritiva, transversal e quantitativa. Ela, por sua vez, foi registrada no Gabinete de Projetos do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e devidamente aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da mesma instituição sob número 07303012.0.0000.5346.

Inicialmente, obteve-se permissão, por meio do Termo de Consentimento Institucional (TCI) da Secretaria Municipal de Educação para a realização da coleta de dados em escolas municipais. Após, entrou-se em contato com a direção de duas escolas, sendo expostos os objetivos e metodologia da pesquisa e, posteriormente, solicitou-se a autorização para a realização da coleta de dados, mediante a assinatura do TCI.

Em conversa com os alunos, apresentou-se a pesquisa e enviou-se aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por meio desse, foi solicitado a autorização da participação da criança na pesquisa, sendo a assinatura dos responsáveis e o assentimento das crianças condições imprescindíveis para a coleta de dados.

As escolas onde foram realizadas as coletas foram selecionadas de modo aleatório. Contudo, estabeleceu-se que essas deveriam estar localizadas na região central do município, a fim de se obter uma amostra mais homogênea possível, já que, em um estudo observou-se variabilidade no desempenho em leitura e escrita de alunos de escolas de diferentes regiões, mesmo sendo todas da rede pública (Salles, Parente e Freitas, 2010).

Cada escola apresentava duas turmas de 2º ano e todas foram avaliadas. Na primeira escola as avaliações foram realizadas no último semestre letivo, e na segunda escola, no primeiro semestre, pois não foi possível realizar toda a coleta em um semestre apenas e considerou-se pouco o número de sujeitos avaliados inicialmente.

Optou-se por avaliar turmas de 2º ano do ensino fundamental, por ser nesse ano que se inicia o processo formal de alfabetização.

Os critérios de inclusão para os sujeitos do grupo estudo (GE) fazerem parte da amostra foram os seguintes: ter autorização dos pais ou responsáveis para participar da pesquisa, mediante assinatura do TCLE, e a criança assentir; estar matriculada no 2º ano do ensino fundamental; ter idade máxima de 8:11; e apresentar DF.

Os mesmos critérios foram considerados para a seleção da amostra do grupo controle (GC), exceto o critério de apresentar DF, sendo esse, por sua vez, substituído por apresentar DFT.

Os critérios de exclusão adotados foram os seguintes: comprometimento neurológico, auditivo e/ou suspeita de alteração visual; alterações no sistema estomatognático relacionadas com alterações de fala (como por exemplo, a presença de alteração na oclusão dentária e/ou tensão diminuída de língua ocasionando o ceceo); alteração em outro nível linguístico que não o fonológico; realização de fonoterapia previamente às avaliações pretendidas; e não realização das avaliações de leitura e escrita.

A coleta foi realizada pela pesquisadora com auxílio de bolsistas de iniciação científica do Centro de Estudos de Linguagem e Fala (CELF) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Já para a seleção da amostra levou-se em conta a triagem fonoaudiológica, que foi composta de anamnese, avaliação da linguagem compreensiva e expressiva, avaliação do sistema estomatognático (protocolo adaptado de Genaro e cols., 2009) e triagem auditiva.

A partir dos resultados da triagem fonoaudiológica foi selecionada a amostra para o estudo, sendo excluídas aquelas crianças que não atenderam aos critérios adotados, essas foram encaminhadas para as devidas avaliações e profissionais necessários a cada caso.

Ao todo, foram avaliadas 88 crianças, dessas 13 foram excluídas porque se negaram a realizar as avaliações de leitura e escrita, 11 por apresentarem suspeita de alteração visual, sete por apresentarem alterações no sistema estomatognático causando desvios fonéticos, duas por já terem realizado terapia fonoaudiológica, duas por não estarem na faixa etária delimitada para o estudo, duas por apresentarem comprometimentos neurológicos e uma criança por não ter passado na triagem auditiva.

A amostra foi dividida em grupo estudo (GE), sendo esse composto por crianças com DF, e grupo controle (GC) composto por crianças com DFT. Fez-se, ainda, uma subdivisão do grupo controle em crianças avaliadas no 1º semestre letivo (GCI) e crianças avaliadas no 2º semestre (GCII). Essa subdivisão foi realizada a fim de verificar se os dados coletados nos dois períodos seriam muito discrepantes, pois se sabe que se tratando de leitura e escrita, em pouco tempo, o desempenho pode modificar-se. Assim, a amostra total ficou composta por 50 crianças.

O GE, composto por cinco crianças com DF, apresentava média de idade de 7:0, sendo três meninos e duas meninas. Uma criança desse grupo foi avaliada no segundo semestre letivo e as demais no primeiro semestre.

O GC, composto por 45 crianças com DFT, apresentava média de idade de 7:3, sendo 21 meninos e 24 meninas. Considerando os subgrupos controles, o GCI ficou composto por 22 crianças, nove meninos e 13 meninas, com média de idade de 7:1, e o GCII ficou composto por 23 crianças, 12 meninos e 11 meninas, com média de idade de 7:5.

As crianças que passaram na triagem fonoaudiológica e apresentaram alteração na produção da fala foram submetidas à avaliação fonológica completa, seguida das avaliações de leitura e escrita. Já as crianças que não apresentaram alteração na produção da fala foram submetidas apenas às avaliações de leitura e escrita.

Para a avaliação do sistema fonológico foi aplicado o instrumento proposto por Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991) – Avaliação Fonológica da Criança. As amostras de fala espontânea foram gravadas e armazenadas em CD-ROM. Os dados de fala foram transcritos foneticamente pela pesquisadora e por mais duas julgadoras bolsistas de iniciação científica, com o objetivo de confirmar as transcrições. Foram excluídas as palavras que não concordaram em pelo menos duas das três transcrições.

Em seguida foi realizada a análise contrastiva, a fim de conhecer o inventário fonológico das crianças e identificar as estratégias de reparo empregadas nas suas falas. Foram consideradas as estratégias de reparo que ocorreram com porcentagem igual ou superior a 40% (Bernhardt, 1992).

Para esse artigo, foram utilizados apenas os dados referentes à escrita e as avaliações utilizadas para tanto serão descritas abaixo.

A avaliação de escrita de palavras isoladas (Pinheiro, 1994) (ANEXO G), consiste de 36 estímulos que variam em suas características psicolinguísticas de lexicalidade (palavras reais e pseudopalavras), sendo 24 palavras reais (12 de alta frequência e 12 de baixa frequência) e 12 pseudopalavras. Os estímulos variam ainda quanto à extensão podendo ser curtos ou longos.

Essa avaliação foi realizada de forma coletiva, em sala de aula, no momento em que a professora indicou como mais conveniente. O desempenho foi analisado por base na média do percentual de acertos no total da tarefa e nas categorias de palavras reais de alta e baixa frequência e pseudopalavras separadamente.

Os estímulos escritos incorretamente foram classificados de acordo com as categorias propostas por Salles (2005), descritas abaixo. Cada categoria foi exemplificada com dados das avaliações realizadas com os sujeitos desta pesquisa.

1. Paragrafia verbal: substituição de uma palavra por outra, sem relação entre a palavra alvo e a escrita (ex.: cama escrita como “boia”).
2. Paragrafia verbal semântica: substituição lexical que mantém uma relação conceitual entre alvo e palavra escrita (ex.: irmão escrito como “tio”).
3. Paragrafia verbal formal: substituição lexical com relação formal (ex.: festa escrita como “testa”).
4. Paragrafia morfêmica: o alvo e a palavra escrita compartilham pelo menos um morfema (raiz ou afixo) (ex.: pedreiro escrito como “pedrada”).
5. Regularização: substituição de uma correspondência letra-som irregular por uma correspondência regular. Enquadram-se nessa categoria as palavras grafadas com as múltiplas representações gráficas dos fonemas /s/, /z/, /S/ e /Z/ que não têm regras claras de escrita no português, as palavras escritas com “h” em início e as palavras com “l” pós-vocálico (ex.: descida escrita como “decida”, hino escrita como “ino”).
6. Substituição de grafemas que representam fonemas surdos e sonoros: um fonema alvo é trocado por outro representativo de um fonema idêntico quanto ao modo e ponto articulatório, diferenciando-se apenas pelo traço de sonoridade (ex.: vila escrita como “fila”, posdava escrita como “postava”).
7. Desconhecimento de regras contextuais: substituições de grafemas ou omissões de letras regidas por regras contextuais, indicando desconhecimento destas regras. Algumas dessas regras são: “o” e “e” átonos

em final de palavra, “rr” e “ss” intervocálico, “gu” e “qu” diante de “e” e “i” (ex.: marreca escrita como “mareca”).

8. Dificuldade na marcação de nasalização: omissão ou substituição do marcador de nasalização (ex.: criança escrita como “criãça”).
9. Neologismo: a resposta da criança gera uma não palavra, quando a tarefa é de escrita de palavras reais, ou outra palavra diferente do estímulo alvo, quando a tarefa é de escrita de pseudopalavras (ex.: galinha escrita como “galila” e expenso escrita como “epeso”).
10. Não resposta: a criança deixa em branco a resposta.
11. Lexicalização: a pseudopalavra ditada é escrita como uma palavra real (ex.: expenso escrita como “esposo”).
12. Espelhamento de letras: a criança inverte a posição espacial do grafema.
13. Desconhecimento de regra silábica: quando a escrita da criança viola a organização da sílaba no português brasileiro (ex.: festa escrita como “fsta”, criança escrita como “quriança”).

Durante a categorização dos erros sentiu-se a necessidade de acrescentar duas categorias:

14. Acentuação: a criança omite, acrescenta ou substitui o acento em palavras (ex.: pesca escrita como “pésca”).
15. Duas ou mais: duas ou mais categorias de erros podem ser observadas na mesma palavra (ex.: criança escrita como “qriãosa”, inicialmente a criança viola a organização da sílaba “qr”, depois aparece um erro de marcação de nasalização e por último o desconhecimento de regra contextual).

Quanto aos tipos de erros, os resultados foram analisados considerando a média do número de erros em cada categoria.

Além disso, no GE observou-se de que forma algumas estratégias de reparo presentes na fala foram representadas na escrita, se ocorreu a mesma substituição, outra substituição diferente da observada na fala, ou ainda, a escrita correta.

Para avaliar a produção textual, as crianças foram orientadas a produzirem uma história a partir da tira “O telefone” (Eva Furnari, 2002), oferecida na ordem em que aparece originalmente. Elas receberam as seguintes instruções: “olhem bem para as imagens, pensem em como vocês vão contar esta história e depois escrevam; o tamanho da história é vocês que decidem, não precisa ser comprido,

mas vocês devem contar tudo o que está acontecendo; depois que terminarem de escrever, leiam em voz baixa e se quiserem podem fazer modificações na escrita”.

As histórias produzidas foram enquadradas em uma das quatro categorias da escala de coerência proposta por Spinillo e Martins (1997) (ANEXO H), que analisa a coerência das histórias a partir dos seguintes aspectos: manutenção do personagem principal, manutenção do tema / tópico ao longo de toda a narrativa, evento / trama principal ou situação-problema e o desfecho que finaliza e conclui a história tendo relação com o evento principal. As produções foram classificadas do nível I ao IV, sendo o IV o nível de melhor coerência.

Os dados referentes ao presente estudo foram processados e analisados de forma eletrônica a partir da construção de um banco de dados (*Excel® 2007*) e de um programa de análise específico para o cumprimento dos objetivos da pesquisa (*Software Statistical Package for Social Science 15.0 - SPSS*).

Para cruzar as variáveis do estudo entre GE e GC, aplicou-se ou o teste de *Mann Whitney*, o qual compara duas amostras independentes com distribuição não normal, ou o teste *t Student*, que compara duas amostras independentes com distribuição normal. Já nos cruzamentos realizados entre GE, GCI e GCII os testes aplicados foram ou o teste de *Kruskall-Wallis*, para dados com distribuição não normal, ou o teste de ANOVA, para dados com distribuição normal.

Resultados e Discussão

O desempenho na avaliação da escrita de palavras isoladas das crianças com DF e das crianças com DFT, bem como a comparação entre os dois grupos, podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Média do percentual de acertos na avaliação da escrita de palavras das crianças com desvio fonológico e das crianças com desenvolvimento fonológico típico

| Variáveis | GE | | GC | | p-valor |
|------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------------|
| | Média | DP | Média | DP | |
| Palavras de alta frequência | 31,67 | 21,57 | 73,52 | 18,40 | 0,002 |
| Palavras de baixa frequência | 25,00 | 22,82 | 58,33 | 16,38 | 0,006 |
| Pseudopalavras | 26,67 | 10,86 | 79,07 | 19,83 | 0,001 |
| Total de acertos | 27,78 | 17,01 | 70,31 | 15,81 | 0,001 |

Legenda: GE = grupo estudo, GC = Grupo controle, DP = desvio padrão. Teste Mann-Whitney, os valores destacados em negrito referem-se a valores estatisticamente significantes, com $p < 0,05$.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 1, observa-se que o GE apresentou as médias menores do percentual de acertos na escrita de palavras isoladas em todas as categorias analisadas – palavras de alta frequência, de baixa frequência, pseudopalavras e total de acertos. Dessa forma, percebe-se que as crianças com DF apresentaram desempenho inferior, na tarefa de escrita de palavras, quando comparadas às crianças com DFT.

Na Tabela 2, visualiza-se a comparação do desempenho na escrita de palavras entre as crianças com DF e as crianças com DFT avaliadas no primeiro e segundo semestre letivo.

Tabela 2 – Média do percentual de acertos na avaliação da escrita de palavras das crianças com desvio fonológico e das crianças com desenvolvimento fonológico típico avaliadas no primeiro e segundo semestre letivo

| Variáveis | GE | | GCI | | GCII | | p-valor |
|------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------------|
| | Média | DP | Média | DP | Média | DP | |
| Palavras de alta frequência | 31,67 | 21,57 | 80,80 | 16,56 | 65,91 | 17,42 | < 0,001 |
| Palavras de baixa frequência | 25,00 | 22,82 | 65,58 | 14,50 | 50,76 | 14,97 | < 0,001 |
| Pseudopalavras | 26,67 | 10,86 | 84,78 | 17,16 | 73,11 | 21,04 | < 0,001 |
| Total de acertos | 27,78 | 17,01 | 77,05 | 12,54 | 63,26 | 16,04 | < 0,001 |

Legenda: GE = grupo estudo, GCI = grupo controle avaliado no primeiro semestre letivo, GCII = grupo controle avaliado no segundo semestre letivo, DP = desvio padrão. Teste estatístico: ANOVA, os valores destacados em negrito referem-se a valores estatisticamente significantes, com $p < 0,05$.

Observa-se, na Tabela 2, que o desempenho na escrita de palavras das crianças com DF é inferior tanto em relação ao desempenho das crianças com DFT avaliadas no primeiro semestre, quanto em relação às crianças com DFT avaliadas no segundo semestre letivo. Além disso, nota-se que o desempenho do GCI foi melhor que do GCII, enquanto esperava-se que o GCII, por ter mais tempo de escolarização, estivesse mais avançado no processo de alfabetização.

Na busca pela caracterização do desempenho em leitura e escrita de crianças com alterações fonológicas, Salgado e Capellini (2004) verificaram que houve influência direta entre os aspectos investigados. Assim como no presente estudo, as crianças com alteração fonológica apresentaram os piores resultados na escrita de palavras, em comparação com um grupo controle. As autoras justificam esse resultado referindo que o processo fonológico alterado, compromete o acesso ao léxico mental, ocasionando, por sua vez, problemas no mecanismo de conversão letra-som, tão exigido no início do processo de aquisição da leitura e escrita do português.

No estudo de França e cols. (2004), estudantes do jardim de infância, aos seis anos de idade, foram divididos em dois grupos, crianças com aquisição fonológica completa e incompleta, e aos nove anos, foram avaliadas quanto à escrita por meio de ditado de palavras isoladas e produção textual. Ao comparar os resultados dos dois grupos quanto aos erros do ditado, houve diferença significativa na quantidade de erros do tipo regras de conversão fonema-grafema, regras contextuais, arbitrárias e no total de erros. Em relação à produção textual, houve

diferença significativa entre os dois grupos no resultado global e no percentual de erros do tipo regra contextual. Todos os resultados foram favoráveis ao grupo controle, indicando que a desorganização fonológica pode persistir como uma desorganização da linguagem escrita. Assim, esses achados vão ao encontro dos resultados da presente pesquisa.

Em um estudo de revisão de literatura, realizado com o objetivo de verificar a relação entre a aquisição da fala e o posterior desenvolvimento da linguagem escrita, evidenciando as possíveis implicações do DF em outras áreas da aquisição da linguagem, observou-se que muitos autores concordam que a linguagem se desenvolve como um todo e está interligada em todos os seus aspectos. O estudo evidencia a importância do desenvolvimento da linguagem oral, pois essa pode ser fator preditivo no desenvolvimento da linguagem escrita (Melo-Filha, 2006). Os dados encontrados no presente estudo reforçam a relação entre linguagem oral e linguagem escrita.

Em relação aos erros cometidos pelas crianças com DF na avaliação da escrita de palavras isoladas, em ordem decrescente de média de ocorrência, observaram-se os seguintes erros: neologismo (16,00), desconhecimento de regra silábica (4,25), regularização (2,40), substituição de grafema surdo-sonoro (2,33), dois ou mais erros (1,20), paragrafia verbal formal (0,40), paragrafia morfológica (0,40), desconhecimento das regras contextuais (0,40), dificuldade na nasalidade (0,40). Não tiveram nenhuma ocorrência os erros do tipo: paragrafia verbal, paragrafia verbal semântica, não resposta, lexicalização, espelhamento de letras e acentuação.

Já os erros cometidos pelas crianças com DFT, em ordem decrescente de média de ocorrência, foram: regularização (3,64), neologismo (3,33), substituição de grafema surdo-sonoro (2,00), desconhecimento das regras contextuais (1,78), desconhecimento de regra silábica (1,14), dificuldade na nasalidade (0,53), acentuação (0,31), dois ou mais erros (0,31), paragrafia morfológica (0,15), paragrafia verbal formal (0,13), paragrafia verbal (0,02), não resposta (0,02), lexicalização (0,02). Não tiveram nenhuma ocorrência os erros do tipo: paragrafia verbal semântica e espelhamento de letras.

Apenas foi possível realizar o teste estatístico proposto para as variáveis descritas nas Tabelas 3 e 4, devido a pouca ocorrência dos demais tipos de erros.

Tabela 3 – Média do número de erros no ditado de palavras de crianças com desvio fonológico e de crianças com desenvolvimento fonológico típico

| Tipos de Erros | GE | | GC | | p-valor |
|--------------------------------------|-------|------|-------|-------|-------------------|
| | Média | DP | Média | DP | |
| Regularização | 2,40 | 0,89 | 3,64 | 15,69 | 0,090 |
| Substituição de grafema surdo-sonoro | 2,33 | 0,57 | 2,00 | 1,41 | 0,693 |
| Neologismo | 16,00 | 6,08 | 3,33 | 4,25 | < 0,001 |
| Desconhecimento de regra silábica | 4,25 | 3,77 | 1,14 | 0,38 | 0,051 |
| Total de erros | 26,00 | 6,12 | 10,69 | 5,69 | < 0,001 |

Legenda: GE = grupo estudo, GC = Grupo controle, DP = desvio padrão. Teste estatístico: Teste *T-student*, os valores destacados em negrito referem-se a valores estatisticamente significantes, com $p < 0,05$.

Tabela 4 – Média do número de erros no ditado de palavras de crianças com desvio fonológico e de crianças com desenvolvimento fonológico típico avaliadas no primeiro e segundo semestre letivo

| Tipos de Erros | GE | | GCI | | GCII | | p-valor |
|--|-------|------|-------|------|-------|------|-------------------|
| | Média | DP | Média | DP | Média | DP | |
| Regularização | 2,40 | 0,89 | 3,73 | 1,24 | 3,57 | 1,85 | 0,226 |
| Substituição de grafemas surdo-sonoros | 2,33 | 0,57 | 2,07 | 1,53 | 1,90 | 1,28 | 0,888 |
| Neologismo | 16,00 | 6,08 | 4,78 | 5,30 | 1,60 | 1,21 | < 0,001 |
| Total de erros | 26,00 | 6,12 | 13,23 | 5,77 | 8,26 | 4,51 | < 0,001 |

Legenda: GE = grupo estudo, GCI = grupo controle avaliado no primeiro semestre letivo, GCII = grupo controle avaliado no segundo semestre letivo, DP = desvio padrão. Teste estatístico: ANOVA, os valores destacados em negrito referem-se a valores estatisticamente significantes, com $p < 0,05$.

Analisando a Tabela 3, verifica-se diferença estatisticamente significativa, quando comparados os dois grupos, no erro do tipo neologismo e no total de erros, sendo que, para ambas as variáveis, a maior média de erros ocorre no GE. Nota-se, portanto, que as crianças com DF podem apresentar menos conhecimento do código escrito que as crianças com DFT. Ainda nessa tabela, destaca-se que o erro do tipo regularização foi o mais frequente entre as crianças com DFT, enquanto nas crianças com DF o erro mais frequente foi o neologismo. Isso reforça que as crianças com DF encontram-se atrasadas no processo de desenvolvimento da escrita.

Ao dividir o GC em GCI e GCII (Tabela 4), crianças com DFT avaliadas no primeiro e segundo semestre letivo, respectivamente, resultados semelhantes aos descritos acima foram encontrados.

Observa-se na Tabela 4, diferença estatisticamente significativa, quando comparados os grupos, no erro do tipo neologismo e no total de erros, sendo que, para ambas as variáveis, a maior média de erros ocorre no GE, seguida do GCI e do GCII. Nota-se, com isso, que as crianças com DF apresentam menos conhecimento do código escrito que as crianças com DFT, tanto das avaliadas no primeiro semestre letivo, como das avaliadas no segundo semestre.

Ao analisar a precisão no uso das rotas de leitura e escrita em crianças de 2ª série do ensino fundamental (correspondente ao 3º ano), Salles e Parente (2007) encontraram que os erros de maior ocorrência na escrita de palavras reais foram do tipo regularização, desconhecimento de regra contextual, neologismo e substituição surdo-sonoro. Na escrita de pseudopalavras, predominaram os erros do tipo neologismo, substituição surdo-sonoro e desconhecimento de regra contextual. Dessa forma, observa-se concordância entre esses achados e os da presente pesquisa, pois os erros de maior ocorrência foram os mesmos em ambas as pesquisas.

Em relação aos níveis de produção textual, das cinco crianças com DF, três apresentaram nível I, uma nível II e uma nível III. Já das quarenta e cinco crianças com DTF, três apresentaram nível I, oito nível II, 19 nível III e 15 nível IV.

O estudo de Pessoa, Correa & Spinillo (2010) pesquisou a influência da escolaridade e do contexto de produção textual na escrita de histórias por crianças de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. As autoras verificaram relação entre os aspectos investigados, contudo o achado que vale ressaltar é o fato da maioria dos estudantes do 2º ano ter apresentado nível IV de produção textual. Diferente do observado no presente estudo, pois a maioria das crianças com DFT apresentaram nível III. Uma possível justificativa para a diferença encontrada entre as pesquisas pode ser o local onde foram realizadas, pois a pesquisa de Pessoa, Correa & Spinillo (2010) foi realizada com estudantes de uma escola da rede pública situada em um bairro de classe média da cidade do Rio de Janeiro, já a presente pesquisa foi realizada com alunos de escolas também da rede pública, porém de classe média baixa da cidade de Santa Maria.

Para realizar análise estatística dos dados referentes à produção textual foi preciso agrupar os níveis I e II, e III e IV, apresentados nas Tabelas 5 e 6.

Tabela 5 – Níveis de produção textual de crianças com desvio fonológico e de crianças com desenvolvimento fonológico típico

| Níveis de Produção Textual | GE N (%) | GC N (%) | p-valor |
|----------------------------|-------------|-------------|--------------|
| I / II | 4 (80,0%) | 11 (24,44%) | 0,010 |
| III / IV | 1 (20,0%) | 34 (75,56%) | |
| Total | 5 (100%) | 45 (100%) | |

Legenda: GE = grupo estudo, GC = Grupo controle. Teste estatístico: Teste de Qui-quadrado, o valor destacado em negrito refere-se a valor estatisticamente significativo, com $p < 0,05$.

Tabela 6 – Níveis de produção textual de crianças com desvio fonológico e de crianças com desenvolvimento fonológico típico avaliadas no primeiro e segundo semestre letivo

| Níveis Produção Textual | GE N (%) | GCI N (%) | GCII N (%) | p-valor |
|-------------------------|-------------|--------------|---------------|--------------|
| I / II | 4 (80,0%) | 5 (21,74%) | 6 (27,27%) | 0,034 |
| III / IV | 1 (20,0%) | 18 (78,26%) | 16 (72,73%) | |
| Total | 5 (100%) | 23 (100%) | 22 (100%) | |

Legenda: GE = grupo estudo, GCI = grupo controle avaliado no primeiro semestre letivo, GCII = grupo controle avaliado no segundo semestre letivo. Teste estatístico: Teste de Qui-quadrado, o valor destacado em negrito refere-se a valor estatisticamente significativo, com $p < 0,05$.

Observa-se, ainda, que existe diferença significativa entre os GE e GC (Tabela 5) e também entre o GE e GCI e GE e GCII (Tabela 6) quanto aos níveis de produção textual. Percebe-se que a maioria das crianças com DF apresentaram níveis I/II, enquanto a maioria das crianças com DFT apresentaram níveis III/IV. Esse achado indica que as crianças com DFT apresentaram melhor desempenho na produção de texto que as crianças com DF, portanto, pode-se inferir que a presença do DF pode estar relacionada com dificuldade na produção de texto.

A seguir, o Quadro 1 apresenta as estratégias de reparo e as substituições observadas na fala das crianças com DF. Além disso, apresenta a forma como os

alvos, substituídos na fala, foram reproduzido na escrita. Ressalta-se, ainda, que algumas substituições observadas na fala foram reproduzidas na escrita, porém a maioria dos alvos substituídos na fala foi reproduzida na escrita de forma correta.

| SUJEITO | ESTRATÉGIAS DE REPARO | SUBSTITUIÇÕES | REPRODUÇÃO NA ESCRITA | | |
|---------------|--|---------------|-----------------------|--------------|-----------------|
| | | | Mesma subs. | Outra subs. | Escrita correta |
| SE1 | Redução de encontro consonantal | /kr/ → [k] OI | | | 1 |
| | | /fr/ → [f] OI | 1 | | |
| SE2 | Dessonorização de fricativa | /z/ → [s] OI | | | 1 |
| | Omissão de líquida lateral | /lh/ → O OM | | 2 | |
| | Semivocalização de líquida não lateral | /r/ → [j] OM | | | 1 |
| | Redução de encontro consonantal | /kr/ → [k]OI | 1 | | |
| /fr/ → [f] OI | | 1 | | | |
| SE3 | Redução de encontro consonantal | /kr/ → [k]OI | 1 | | |
| | | /fr/ → [f] OI | 1 | | |
| SE4 | Dessonorização de fricativa | /v/ → [f] OM | 1 | 2 | 1 |
| | | /v/ → [f] OI | 2 | | 1 |
| | Dessonorização e anteriorização de fricativa | /Z/ → [s] OM | | 1 | |
| SE5 | Dessonorização de plosiva | /b/ → [p] OI | | | 1 |
| | | /d/ → [t] OI | | | 1 |
| | | /g/ → [k] OI | | | 3 |
| | Dessonorização de fricativa | /v/ → [f] OI | | | 3 |
| | Dessonorização e anteriorização de fricativa | /Z/ → [s] OM | | | 1 |
| | Omissão de líquida não lateral | /r/ → O OM | | | 1 |
| | Redução de encontro consonantal | /fr/ → [f] OI | | | 1 |
| Total | | | 8 | 5 | 16 |
| % | | | 27,59 | 17,24 | 55,17 |

Quadro 1 – Estratégias de reparo observadas na fala das crianças com desvio fonológico e a reprodução na escrita

Menezes e Lamprecht (2001), ao avaliar a escrita de crianças com DF em fase de letramento, observaram que a maioria dos sujeitos registrou na escrita os desvios apresentados na fala. No entanto, alguns sujeitos escreveram corretamente palavras que reproduziram oralmente de forma desviante.

Santos (1998) investigou se os processos fonológicos encontrados na fala de crianças com DF reaparecem na escrita desses sujeitos após a superação desses. A autora constatou que não há transcrição completa da fala na produção escrita, mas

sim uma interferência parcial, uma vez que alguns processos ocorridos na fala reapareceram na escrita.

No presente estudo, observam-se diferenças individuais entre as crianças avaliadas, porém a maioria das estratégias que ocorreram na fala não foi reproduzida na escrita.

Outro trabalho teve como objetivo analisar as produções escritas de um menino com DF e verificar como esse sujeito se apropria da escrita. Foi analisado o fonema /t/, ausente no seu inventário fonológico, sendo realizado como uma plosiva dorsal [k]. Pode-se observar que a criança representou o segmento ausente em seu inventário fonológico de forma adequada na escrita. Esse achado indica que a presença do DF não é fator determinante para o insucesso na alfabetização (Lazzarotto-Volcão, 2011).

Ao observar no Quadro 1 os dados do sujeito SE5, nota-se que todas as estratégias realizadas na fala foram reproduzidas na escrita de forma correta, ratificando o achado de Lazzarotto-Volcão (2011).

Considerando o exposto, acredita-se que essa pesquisa pode contribuir para a clínica fonoaudiológica, e também para outras áreas envolvidas com o processo de aprendizagem. Especificamente para a fonoaudiologia, contribui uma vez que reforça a importância de, frente a casos de alteração de linguagem oral, avaliar e acompanhar não somente este aspecto, mas também a aprendizagem. Enquanto que para professores de série iniciais, pedagogos e psicopedagogos, que estão presentes desde as fases iniciais de alfabetização, pode contribuir, pois, sabendo da possível influência da fala na escrita, poderão trabalhar conjuntamente com a fonoaudiologia, facilitando o diagnóstico e auxiliando na intervenção, a fim de minimizar as dificuldades e facilitar a alfabetização.

Por fim, em síntese, os achados desse estudo permitem concluir que:

- Há relação entre a presença de DF e o desenvolvimento da escrita, uma vez que as crianças com DF apresentaram desempenho inferior da escrita de palavras isoladas e na produção textual, quando comparadas às crianças com DFT.

- Os erros predominantes na escrita das crianças com DF foram semelhantes aos erros observados nas crianças com DFT, porém a frequência de ocorrência foi maior nas crianças com DF.

- A maioria das estratégias de reparo observadas na fala das crianças com DF não foram reproduzidas na escrita.

Referências

- Brançalioni, A.R., Marini, C., Cavalheiro, L.G., Keske-Soares, M. (2011). Desempenho em prova de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal. Revista CEFAC,13(3):428-436.
- Bernhardt, B. (1992). The application of nonlinear phonological theory to intervention with one phonologically disorders child. Clinical Linguistics and Phonetics,6(4):283-316.
- Capovilla, A.G., Gütschow, C.R., Capovilla, F.C. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. Psicologia: Teoria e Prática,6(2):13-26.
- Furnari, E. (2002). O amigo da bruxinha. 2ª ed. São Paulo: Moderna.
- França, M.P., Wolf, C.L., Moojen, S., Rotta, N.T. (2004). Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. Arquivos de Neuropsiquiatria,62 (2b): 469-472.
- Genaro, K.F., Berretin-Felix, G., Rehder, M.I.B.C., Marchesan, I.Q. (2009). Avaliação Miofuncional Orofacial – Protocolo MBGR. Revista CEFAC, 11(2):237-255.
- Kaminski, T.I., Mota, H.B., Cielo, C.A. (2011). Consciência fonológica e vocabulário expressivo em crianças com aquisição típica da linguagem e com desvio fonológico. Revista CEFAC, 13(5):813-824.
- Lazzarotto-Volcão, C. (2011). Alguns aspectos da escrita de uma criança com desvio fonológico. Verba Volant, 2 (1): 95-106.

Lewis, B.A., Freebairn, L.A., Taylor, H.G. (2000a). Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. Journal of Communication Disorders, 33(1):11-30.

Lewis, B.A., Freebairn, L.A., Taylor, H.G. (2000b). Follow-up of children with early expressive phonology disorders. Journal of Learning Disabilities, 33(5):433-444.

Lewis, B.A., Freebairn, L., Taylor, G.H. (2002). Correlates of spelling abilities in children with early speech sound disorders. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15: 389-407.

Linassi, L.Z., Keske-Soares, M., Mota, H.B. (2005). Habilidades de memória de trabalho e o grau de severidade do desvio fonológico. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 17(3):383-392.

Marchetti, P.T., Mezzomo, C.L., Cielo, C.A. (2010). Desempenho em consciência silábica e fonêmica em crianças com desenvolvimento de fala normal e desviante. Revista CEFAC, 12(1):12-20.

Melo-Filha, M.G.C. (2006). Implicações do desvio fonológico no desenvolvimento da linguagem escrita. Monografia de Especialização em Fonoaudiologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS.

Menezes, G., Lamprecht, R.R. (2001). A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos (DFE). Letras de Hoje, 36 (3): 743-749.

Pessoa, A.P.P., Correa, J., Spinillo, A. (2010). Contexto de produção e o estabelecimento da coerência na escrita de histórias por crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica, 23 (2): 253-260.

Peterson, R.L., Pennington, B.F., Shriberg, L.D., Boada, R. (2009). What influences literacy outcome in children with speech sound disorder? Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52: 1175-1188.

Pinheiro, A.M.V. (1994). Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva. Campinas: Editorial Psy.

Salgado, C.& Capellini, S.A. (2004). Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtornos fonológicos. Psicologia Escolar e Educacional, 8(2):179-188.

Santos, R.M. (1998). Reincidência de desvios fonológicos na escrita de crianças. Em Marchesan, I.Q., Zorzi, J.L., Gomes, I.C.D. Tópicos em Fonoaudiologia (Vol. 4, pp. 33-50) São Paulo: Editora Lovise.

Salles, J.F. (2005). Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre - RS.

Salles, J.F., Parente M.A.M.P., Freitas L.B.L. (2010). Leitura/escrita de crianças: comparação entre grupos de diferentes escolas públicas. Paidéia, 20 (47): 335-44.

Spinillo, A.G., Martins, R.A. (1997). Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. Psicologia: Reflexão e Crítica, 10(2): 219-248.

Yavas, M., Hernandorena & C.L.M., Lamprecht, R.R. (1991). Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas.

DISCUSSÃO

Especificamente em relação à leitura, no artigo 1, buscou-se comparar e analisar o desempenho em leitura de crianças com DF e de crianças com DFT, a partir da avaliação da leitura de palavras isoladas e da avaliação da compreensão de texto.

Verificou-se que as crianças com DF apresentaram desempenho inferior na tarefa de leitura de palavras isoladas, quando comparadas às crianças sem alteração na linguagem oral. Dessa forma, esse achado parece confirmar a relação existente entre a presença de déficit fonológico e dificuldades no desenvolvimento da leitura, conforme mencionada em outros estudos (LEWIS, FREEBAIRN, TAYLOR, 2000ab; SALGADO, CAPELLINI, 2004; MOTA E MELO-FILHA, 2009; PETERSON et al., 2009).

Ao comparar o desempenho na avaliação da compreensão de leitura textual entre as crianças com DF e as crianças com DFT, encontraram-se resultados muito semelhantes. Dessa forma, o DF parece não ter prejudicado essa habilidade nas crianças do estudo. A compreensão de texto foi uma das habilidades analisadas em outro estudo, que acompanhou o desempenho de linguagem em um grupo de crianças com histórico de DF após a realização de terapia fonológica, comparando-o com um grupo controle. O estudo também não evidenciou diferença significativa entre os grupos quanto à compreensão de texto (MOTA, MELO-FILHA, 2009).

Já, exclusivamente quanto à escrita, no artigo 2, objetivou-se analisar e comparar o desempenho em escrita de crianças com DF e de crianças com DFT, sendo realizada a avaliação da escrita de palavras isoladas e avaliação da produção textual. Em ambas as avaliações as crianças com DF apresentaram desempenho inferior quando comparadas às crianças com DFT, o que também foi evidenciado em outros estudos (SALGADO, CAPELLINI, 2004; FRANÇA et al. 2004).

Com o intuito de caracterizar e diferenciar a leitura e escrita das crianças com DF e com DFT, optou-se por realizar uma análise dos erros ocorridos nas avaliações de leitura (artigo 1) e escrita (artigo 2) de palavras isoladas. Observou-se que os tipos de erros cometidos pelas crianças com DF e com DFT foram

semelhantes, porém, a média de ocorrência dos erros foi maior no grupo de crianças com DF.

Ao analisar a precisão no uso das rotas de leitura e escrita em crianças de 2ª série (correspondente ao 3º ano do ensino fundamental), Salles e Parente (2007) encontraram que o erro de maior ocorrência na leitura de palavras reais foi do tipo neologismo, seguido de regularização. Na leitura de pseudopalavras, predominou também o erro do tipo neologismo. E as não respostas foram raras.

Dessa forma, observou-se concordância parcial entre esses achados e os achados da presente pesquisa, pois no GC predominou o erro do tipo neologismo, seguido de regularização e foram raras as não respostas. Porém, no GE, predominou o neologismo seguido das não respostas. O achado reforça que essas crianças estão atrasadas no processo de desenvolvimento da leitura, em relação àquelas com DFT.

Em relação à escrita, as autoras encontraram que os erros de maior ocorrência na escrita de palavras reais foram do tipo regularização, seguido de desconhecimento de regra contextual, neologismo e substituição surdo-sonoro. Na escrita de pseudopalavras, predominaram os erros do tipo neologismo, seguido de substituição surdo-sonoro e desconhecimento de regra contextual. Dessa forma, observou-se concordância entre esses achados e os da presente pesquisa, pois os erros de maior ocorrência foram os mesmos em ambas as pesquisas.

Além disso, verificou-se como as estratégias de reparo observadas na fala das crianças com DF foram realizadas na leitura (artigo 1) e na escrita (artigo 2). Observou-se que na leitura, na maioria das vezes, foi realizada uma estratégia diferente da observada na fala, enquanto a escrita, na maioria das vezes, foi realizada corretamente. Percebeu-se assim, que não obrigatoriamente a dificuldade de organização dos fonemas foi reproduzida na leitura e escrita. Dessa forma, acredita-se que outras variáveis possam ter influenciado nesse resultado, como por exemplo, o nível de consciência fonológica, de consciência do próprio desvio de fala, a gravidade do DF. Assim, sugere-se para estudos futuros, realizar uma análise mais detalhada quanto à reprodução das estratégias de reparo na leitura e escrita, levando em conta esses aspectos.

Dessa forma, acredita-se que os dois artigos analisados conjuntamente se complementam, fornecendo informações quanto à possível repercussão do DF no

processo de alfabetização. E de modo geral, pode-se perceber que a presença do DF pode causar atraso nesse processo.

A partir dos resultados encontrados nessa pesquisa acredita-se que o DF pode ser considerado um fator de risco para a dificuldade no processo de aquisição/desenvolvimento da leitura e escrita. No entanto, tal fator não deve ser considerado de modo isolado, pois se sabe que há uma complexidade de aspectos que podem influenciar na aprendizagem.

Smith (apud GOLBERT, MOOJEN, 1996), por exemplo, ilustra o caráter interacional da aprendizagem através do desenho de um cubo, no qual cada face representa um fator, a saber: biológicos, familiares, emocionais, características da escola, características individuais e características da tarefa. Segundo esse autor, esses fatores não são considerados isoladamente, pelo contrário, formam um todo em cada caso. Ainda sobre as influências no processo de aprendizagem, o estudo de Salles, Parente e Freitas (2010) demonstra uma variabilidade de desempenho em leitura e escrita de alunos de escolas localizadas em diferentes regiões, mesmo sendo todas da rede pública. Assim, ambos os estudos permitem visualizar a complexidade que envolve a análise dos aspectos que influenciam a aprendizagem.

CONCLUSÃO

Ao término deste estudo, acredita-se que os objetivos propostos inicialmente foram atingidos, pois os achados permitiram analisar e comparar o desempenho em leitura e escrita de crianças com DF e de crianças DFT. Além disso, pôde-se caracterizar e diferenciar a leitura e escrita entre os dois grupos de crianças e verificar como as estratégias de reparo, presentes na fala das crianças com DF, foram reproduzidas na leitura e escrita.

Concluiu-se que a presença do DF parece influenciar no desempenho em leitura e escrita de palavras isoladas, assim como na produção textual, sendo que nas três avaliações as crianças com DF apresentaram desempenho inferior quando comparadas às crianças com DFT.

Observou-se, ainda, semelhança quanto aos tipos de erros cometidos na leitura e escrita de palavras isoladas pelas crianças com DF e DFT, porém, a média de ocorrência dos erros foi maior no grupo de crianças com DF.

Por fim, quanto às estratégias de reparo presentes na fala das crianças com DF, verificou-se que na leitura, na maioria das vezes, foi realizada uma estratégia diferente da observada na fala, enquanto na escrita predominaram as realizações corretas.

Acredita-se que os dados desta pesquisa podem contribuir para a clínica fonoaudiológica, e também para outras áreas envolvidas com o processo de aprendizagem da leitura e escrita, pois sugerem que a presença do DF pode ser um fator de risco para dificuldades no processo de alfabetização. Especificamente para a fonoaudiologia, contribui uma vez que reforça a importância de, frente a casos de alteração de linguagem oral, avaliar e acompanhar não somente este aspecto, mas também a linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

BRANCALIONI, A. R. et al. Desempenho em prova de vocabulário de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico normal. **Rev. CEFAC**, v. 13, n. 3, p. 428-36, jun. 2011.

CAPELLINI, S. A. et al. Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino particular. **Rev. CEFAC**, v. 14, n. 2, p. 254-67, abr. 2012.

CAPOVILLA, A. G.; GÜTSCHOW, C. R.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicol Teor Prática**, v. 6, n. 2, p. 13-2, dez. 2004.

CAPOVILLA, A. et al. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 189-97, dez. 2004.

CARDOSO-MARTINS, C. A. habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra desconhecida. In: Cardoso-Martins, C. (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 101-128.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The sound pattern of English**. New York: Harper and Row. xiv, 470 pages. Reprinted 1991, Boston: MIT Press. 1968.

CORSO H. V.; SPERB T. M.; SALLES J. F. Comparação entre maus compreendedores e bons leitores em tarefas neuropsicológicas. **Psicologia em Pesquisa**, v. 7, n. 1, p. 37-49. jan./jun. 2013.

COSTA, A. C. Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 137-53, jun. 2003.

CUNHA, V. L. O. et al. Desempenho de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em tarefas metalinguísticas e de leitura. **Rev. CEFAC**, v. 15, n. 1, p. 40-50, fev. 2013.

DONICHT, G.; NAZARI, G. T. Relação entre desvios fonológicos e consciência fonológica. **Letrônica**, v. 3, n. 1, p. 22, jul. 2010.

FRANÇA, M. P. et al. Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. **Arq Neuropsiquiatr.**, v. 62, n. 2b, p. 469-72. 2004.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL J. C.; COLTHEART M. **Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading.** London: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

GHISLENI, M. R. L.; KESKE-SOARES, M.; MEZZOMO, C. L. O uso das estratégias de reparo, considerando a gravidade do desvio fonológico evolutivo. **Rev. CEFAC**, v. 12, n. 5, p. 766-77, out. 2010.

GOLBERT, C. S.; MOOJEN, S.M.P. Dificuldades na aprendizagem escolar. In: SUKIENNIK, P. B (org.). **O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. p. 79-109.

GRUNWELL, P. **The nature of phonological disability in children.** London: Academic Press; 1981.

GRUNWELL, P. Os desvios fonológicos numa perspectiva linguística. In: YAVAS, M. **Desvios fonológicos em crianças: teoria, pesquisa e tratamento.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 53-77.

KAMINSKI, T. I.; MOTA, H. B.; CIELO, C. A. Consciência fonológica e vocabulário expressivo em crianças com aquisição típica da linguagem e com desvio fonológico. **Rev. CEFAC**, v. 13, n. 5. p. 813-24, set./out. 2011.

LAMPRECHT, R. R. Sobre os desvios fonológicos. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-212.

LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. Alguns aspectos da escrita de uma criança com desvio fonológico. **Verba Volant**, v. 2, n. 1, p. 95-106, jan./jun. 2011.

LEWIS, B. A.; FREEBAIRN, L. A.; TAYLOR, H. G. Follow-up of children with early expressive phonology disorders. **J Learn Disabil**, v. 33, p. 433–44, Sept./Oct. 2000a.

LEWIS, B. A.; FREEBAIRN, L. A.; TAYLOR, H. G. Academic outcomes in children with histories of speech sound disorders. **J Commun Disord**, v. 33, p. 11-33, Jan./Feb. 2000b.

LEWIS, B. A.; FREEBAIRN, L.; TAYLOR, G. H. Correlates of spelling abilities in children with early speech sound disorders. **Reading Writing Interdisciplinary J**, v. 15, p. 389–407, Jun. 2002.

LINASSI, L. Z.; KESKE-SOARES, M.; MOTA, H. B. Habilidades de memória de trabalho e o grau de severidade do desvio fonológico. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 17, n. 3, p. 383-92, set./dez. 2005.

MARCHETTI, P. T.; MEZZOMO, C. L.; CIELO, C. A. Desempenho em consciência silábica e fonêmica em crianças com desenvolvimento de fala normal e desviante. **Rev. CEFAC**, v. 12, n. 1, p. 12-20, jan./fev. 2010.

MELO-FILHA, M. G. C. **Implicações do desvio fonológico no desenvolvimento da linguagem escrita**. 2006. 82f. Monografia (Especialização em Fonoaudiologia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MENEZES, G.; LAMPRECHT, R. R. A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos (DFE). **Letras de Hoje**. Porto Alegre: v. 36, n. 3, p. 743-9, set. 2001.

MORTON, J. An information-processing account of reading acquisition. In: GALABURDA, A. M. (Ed.). **From reading to neurons**. Cambridge, MA: MIT Press. 1989. p 43-68.

MOTA, H. B. **Aquisição segmental do português: um modelo implicacional de complexidade de traços**. 1996. 223 f. Tese (Doutorado em Letras)– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

MOTA, H. B.; MELO-FILHA, M. G. C. Segmento tardio do desempenho em linguagem de crianças com desvio fonológico após terapia fonológica. **Rev Soc Bras Fonoaudiol.**, v.14, n.3, p. 476-8. 2009.

MOTA, H. B.; MELO-FILHA, M. G. C.; LASCH, S. S. A consciência fonológica e o desempenho na escrita sob ditado de crianças com desvio fonológico após realização de terapia fonoaudiológica. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 477-82, out./dez. 2007.

NAVAS, A. L. G. P.; SANTOS, M. T. M. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. (Orgs.) **Distúrbios de Leitura e Escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2004.

NUNES, C.; FROTA, S.; MOUSINHO, R. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. **Rev. CEFAC**, v. 11, n. 2, p. 207-212, abr./jun. 2009.

PESTUN, M. S. V. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 407-412, set./dez. 2005.

PETERSON, R. L. et al. What influences literacy outcome in children with speech sound disorder? **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 52, p. 1175-88, Oct. 2009.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura escrita: uma abordagem cognitiva**. Editorial Psy.: Campinas - São Paulo. 1994.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 81-88, jul./set. 2008.

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

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª Série: abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p. 220-8, mai./ago. 2007.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P.; FREITAS, L. B. L. Leitura/escrita de crianças: comparações entre grupos de diferentes escolas públicas. **Paidéia**, v. 20, n. 47, p. 335-44, set./dez. 2010.

SALGADO, C.; CAPELLINI, S. A. Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtornos fonológicos. **Psicol Esc Educ.**, v. 8, n. 2, p. 179-88, dez. 2004.

SANTOS, R. M. Reincidência de desvios fonológicos na escrita de crianças. In: MARCHESAN, I. Q.; ZORZI, J. L.; GOMES, I. C. D. **Tópicos em Fonoaudiologia**. São Paulo: Lovise, 1997-1998.

STUART, K. M.; COLTHEART, M. Does reading develop in a sequence of stages? **Cognition**, v. 30, p. 139-181.1988.

WERTZNER, H. F. **O distúrbio fonológico em crianças falantes do português: descrição e medidas de severidade** [livre docência]. São Paulo (SP): Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; 2002.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

ANEXOS

Anexo A – Anamnese (protocolo disponível no SAF, adaptado e simplificado, acrescido de questionário sobre letramento de Deuschle (2009), adaptado)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da criança: _____ Data de Nascimento: __/__/____

Nome do pai: _____ Profissão: _____

Sabe ler e escrever? () Sim () Não

Escolaridade: () Ens. Fundamental Incompleto () Ens. Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior

Nome da mãe: _____ Profissão: _____

Sabe ler e escrever? () Sim () Não

Escolaridade: () Ens. Fundamental Incompleto () Ens. Fundamental Completo

() Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior

Número de filhos: _____

Quantas pessoas residem na mesma casa? _____

Renda Familiar Mensal: () Inferior a 01 salário mínimo () 01 salário mínimo

() 02 salários mínimos () 03 salários mínimos () 04 salários mínimos

() 05 salários mínimos () 06 salários mínimos () Mais de 6 salários mínimos

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

GRAVIDEZ

Idade na mãe quando engravidou: ____ A gravidez foi planejada? () Não () Sim

Foi realizado tratamento pré-natal? () Não () Sim

Teve alguma doença durante a gravidez? () Não () Sim Qual? _____

Fez uso de algum medicamento nesse período? () Não () Sim Qual? _____

PARTO

() a termo () prematuro () passou do tempo

Quantas semanas de gestação? _____ O parto foi: () normal () cesárea

Peso ao nascer: _____ Comprimento ao nascer: _____

Fez banho de luz? () Não () Sim

ALIMENTAÇÃO

Mamou no peito? () Sim, até quando? ____ () Não, por quê? _____

Usou mamadeira? () Não () Sim, até quando? ____

Usou chupeta? () Não () Sim, até quando? ____

Quando surgiram os primeiros dentes? _____

Com que idade passou a comer alimentos sólidos? _____

SONO

Sono atual: () Tranquilo () Agitado

Dorme com a Boca aberta? () Sim () Não

Ronca? () Sim () Não

Baba? () Sim () Não

Dorme em quarto individual? () Sim () Não, por quê? _____

Dorme em cama individual? () Sim () Não, por quê? _____

DESENVOLVIMENTO MOTOR

Idade que:

Sustentou a cabeça _____ Sentou sozinho _____ Engatinhou _____

Ficou em pé _____ Deu os primeiros passos _____

Qual mão utiliza mais? () Direita () Esquerda

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Com que idade começou a balbuciar? _____ E as primeiras palavras? _____

E as primeiras frases? _____

Faz alguma troca na fala? () Não () Sim, quais "letras" troca? _____

As pessoas da família entendem o que a criança fala? () Não () Sim
 E as outras pessoas? () Não () Sim

ESCOLARIDADE

Estudou sempre na mesma escola? () Não () Sim
 Repetiu algum ano escolar? () Não () Sim
 Está tendo dificuldade para acompanhar a turma? () Não () Sim, por quê? _____

 Faz alguma atividade fora da escola? () Não () Sim, qual? _____
 Onde costuma brincar? _____ Com quem? _____

SAÚDE

Já teve () sarampo () rubéola () varíola () caxumba () outra, qual? _____

 Apresenta alguma dessas alterações: () asma () bronquite () rinite () sinusite
 Acha que a criança enxerga bem? () Não () Sim
 Tem dores de cabeça frequentemente? () Não () Sim
 Assiste televisão muito de perto? () Não () Sim
 Em relação à audição: Acha que a criança escuta bem? () Não () Sim
 Teve dores no ouvido? () Não () Sim, quantas vezes? ___ com que idade? ___
 Teve infecção no ouvido (otite)? () Não () Sim, quantas vezes? ___ com que idade? ___
 Fez ou faz acompanhamento com algum profissional? () Não () Sim,
 qual? _____ Por quê? _____
 Já realizou terapia fonoaudiológica? () Não () Sim, por quê? _____

CASOS NA FAMÍLIA

Caso tenha alguém na família com alguma das opções abaixo assinale e especifique o grau de parentesco com a criança.

| | | |
|-----------------------------|----------------------------|------------------------|
| () Depressão | () Convulsão | () Epilepsia |
| () Síndrome | () Necessidades Especiais | () Problemas de visão |
| () Problemas respiratórios | () Trocas na fala | () Gagueira |
| () Dificuldade na escola | () Álcool | () Drogas () Fumo |

LETRAMENTO




Vocês têm a oportunidade de ler? () Sim () Não
 Que tipo de material? () Livros () Revistas () Jornal
 Outros: _____
 Com que frequência? () Diariamente () Semanalmente () Quinzenalmente
 Outro: _____
 Para que serve a leitura e a escrita no seu dia a dia? Qual sua importância na vida pessoal? _____

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

 Qual a atitude de vocês frente ao erro do seu filho(a)? () Corrigem () Ensinam
 () Colocam de castigo () Dão a resposta correta
 Outros: _____
 Como vocês vêem o trabalho que a escola faz? () Muito bom () Bom
 () Regular () Insuficiente Obs: _____
 O que você acha que seu filho (a) deveria saber de língua portuguesa na série em que está? _____

Anexo B – Protocolo de Avaliação do Sistema Estomatognático (adaptado e simplificado de Genaro et al., 2009)

40

EXAME MIOFUNCIONAL OROFACIAL

ACOLHIMENTO FONOAUDIOLÓGICO

Data da Avaliação: ___/___/___

Nome: _____

Idade: _____ Data de nascimento: ___/___/___ Examinador: _____

AVALIAÇÃO ESTRUTURAL

SENSIBILIDADE:

Extra-ora: Normal Diminuída Aumentada
 Intra-oral: Normal Diminuída Aumentada
 Presença de reflexos patológicos: Não Sim (*descreva*): _____

LÁBIOS:

Posição habitual:

fechados fechados com tensão ora abertos ora fechado entreabertos fechados em contato dentário
 abertos

Tônus:

Lábio superior: normal diminuído aumentado
 Líbio inferior: normal diminuído aumentado

Mobilidade:

Protrair fechados: normal com dificuldade não consegue
 Retrair fechados: normal com dificuldade não consegue
 Protrair abertos: normal com dificuldade não consegue
 Retrair abertos: normal com dificuldade não consegue
 Estalar lábios protruídos: normal com dificuldade não consegue
 Estalar lábios retraídos: normal com dificuldade não consegue

Frênulo Superior:

Comprimento: normal curto longo

Mucosa:

Inspeção visual: normal ferida, ressecada

BOCHECHAS:

Análise facial subjetiva:

Postura: simétricas assimétricas
 Mais alta: direita esquerda
 Com maior volume: direita esquerda

2

TônusDireita: normal diminuído aumentadoEsquerda: normal diminuído aumentado**Mobilidade:**Inflar direita: normal com dificuldade não consegueInflar esquerda: normal com dificuldade não consegueContrair direita: normal com dificuldade não consegueContrair esquerda: normal com dificuldade não consegue**Mucosa:**Marcas internas: ausentes direita esquerda**MANDÍBULA:****Postura:** normal aberta em apartamento dentário desviada: __D__E**Mobilidade:**Abertura de boca: normal reduzido <40mm aumentado >55mm desvio: __D__E, com correção: sim não
 não realizaFechamento de boca: normal desvio: __D__ELateralidade à direita: normal reduzido <6mm aumentado >12mm não realizaLateralidade à esquerda: normal reduzido <6mm aumentado >12mm não realizaProtrusão: normal não consegue desvia: __D__EPresença de ruído em algum movimento: sim não (especificar): _____Presença de dor em algum movimento: sim não (especificar): _____**LÍNGUA:**Aspecto: normal grande para a cavidade geográfica fissurada com marcas nas laterais: __D__E simétrica assimétrica Obs.: _____**Posição habitual:** na papila palatina no assoalho oral interdental contra incisivos: __S__ITensão: normal diminuída aumentada**Mobilidade:**Protrusão: normal com dificuldade não consegueRetração: normal com dificuldade não consegueAlternar protrusão e retração: normal com dificuldade não consegueTocar no lábio superior: normal com dificuldade não consegueTocar no lábio inferior: normal com dificuldade não consegueTocar a comissura labial direita: normal com dificuldade não consegueTocar a comissura labial esquerda: normal com dificuldade não consegueAlternar tocar a comissura labial direita e esquerda: normal com dificuldade não consegueSugar a língua no palato: normal com dificuldade não consegue**Frênulo da língua:**Classificação clínica do frênulo: normal tipo anteriorizado tipo curto tipo curto e anteriorizado anquiloglossia (fusão do frênulo no assoalho)

PALATO DURO:

Largura: normal aumentada (*larga*) reduzida (*estreito*)
 Profundidade: normal reduzida (*baixa*) aumentada (*alto*)
 Aspecto: normal fissurado reparado outro (*descrever*): _____

PALATO MOLE:

Simetria: presente ausente (*descrever*): _____
 Mobilidade (falar alternadamente a x ã): normal __D__E movimento reduzido __D__E ausente D__E__
 Funcionalidade (repetir [pa] continuamente, ocluindo as narinas com os dedos):
 o som se mantém oral apresenta escape de ar
 Obs.: _____

ÚVULA:

Aspecto: normal bifida desviada: __D__E

DENTES E OCLUSÃO:

Dentição: decídua mista permanente
 Falhas dentárias: não sim (*elementos*): _____
 Conservação dentária: boa regular ruim Conservação gengival: boa regular ruim
 Diastemas: não sim (*descrever entre quais dentes*): _____
 Linha média dentária: normal desviada: __D__E
 Oclusão: normal alterada
 Classificação da oclusão segundo Angle:
 Lado D: Classe I Classe II - divisão 1ª Classe II - divisão 2ª Classe III
 Lado E: Classe I Classe II - divisão 1ª Classe II - divisão 2ª Classe III
 Alteração horizontal: ausente __ () mordida de topo ($TV=0mm$) sobressaliência ($TH > 3mm$)
 mordida cruzada anterior ($TH < 0mm$)
 Alteração vertical: ausente mordida de topo ($TV=0mm$) sobremordida ($TV > 3mm$)
 mordida aberta anterior ($TV < 0mm$) mordida aberta posterior __D__E
 Alteração transversal: ausente mordida cruzada posterior direita mordida cruzada posterior esquerda
 Uso de próteses: não sim: __Total, () S () I __Parcial, () S () I (*descrever*): _____
 Uso de aparelho:
 Móvel: não sim (*descrever*): _____
 Fixo: não sim (*descrever*): _____

RESPIRAÇÃO:

Modo: nasal oronasal oral

4

MASTIGAÇÃO: adequada alterada**Mastigação Habitual**

| | | | |
|--|--|---|--|
| Incisão: | <input type="checkbox"/> anterior | <input type="checkbox"/> lateral | <input type="checkbox"/> outra _____ |
| Padrão mastigatório: | <input type="checkbox"/> bilateral alternado | <input type="checkbox"/> unilateral preferencial: _____ | <input type="checkbox"/> bilateral simultâneo <input type="checkbox"/> unilateral crônico: _____ |
| Velocidade: | <input type="checkbox"/> adequada | <input type="checkbox"/> aumentada | <input type="checkbox"/> diminuída |
| Ruidos: | <input type="checkbox"/> ausente | <input type="checkbox"/> presente | |
| Contrações musculares atípicas: | <input type="checkbox"/> ausente | <input type="checkbox"/> presentes (descrever): _____ | |

DEGLUTIÇÃO: adequada alterada**FALA:** adequada alterada: distúrbio fonético distúrbio fonético/fonológico distúrbio fonológico

1ª Prova (contagem de 0 a 20; dias da semana, meses do ano)

Aspecto fonético fonológico

| | | | | |
|----------------------|----------------------------------|--|--------------------------------------|----------------|
| Omissão: | <input type="checkbox"/> ausente | <input type="checkbox"/> assistemática | <input type="checkbox"/> sistemática | fone(s): _____ |
| Substituição: | <input type="checkbox"/> ausente | <input type="checkbox"/> assistemática | <input type="checkbox"/> sistemática | fone(s): _____ |
| Distorção: | <input type="checkbox"/> ausente | <input type="checkbox"/> assistemática | <input type="checkbox"/> sistemática | fone(s): _____ |

Anexo C – Avaliação Perceptivo-Auditivo da Voz (Pinho, Pontes, 2008)

**ESCALA RASATI
(Pinho e Pontes, 2008)**

Nome : _____

Data de Nascimento: ___ / ___ / ___ Idade: _____

GRADUAÇÃO

| | | | | | | |
|---------------|------|------|--------|------|--------|------|
| Rouquidão | ()0 | ()1 | ()1-2 | ()2 | ()2-3 | ()3 |
| Aspereza | ()0 | ()1 | ()1-2 | ()2 | ()2-3 | ()3 |
| Soprosidade | ()0 | ()1 | ()1-2 | ()2 | ()2-3 | ()3 |
| Astenia | ()0 | ()1 | ()1-2 | ()2 | ()2-3 | ()3 |
| Tensão | ()0 | ()1 | ()1-2 | ()2 | ()2-3 | ()3 |
| Instabilidade | ()0 | ()1 | ()1-2 | ()2 | ()2-3 | ()3 |

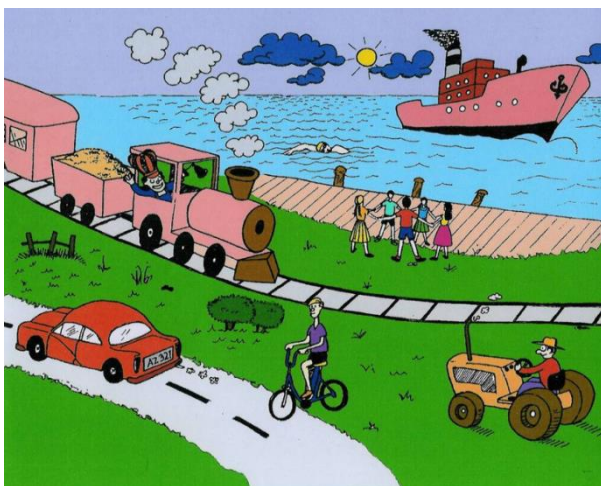
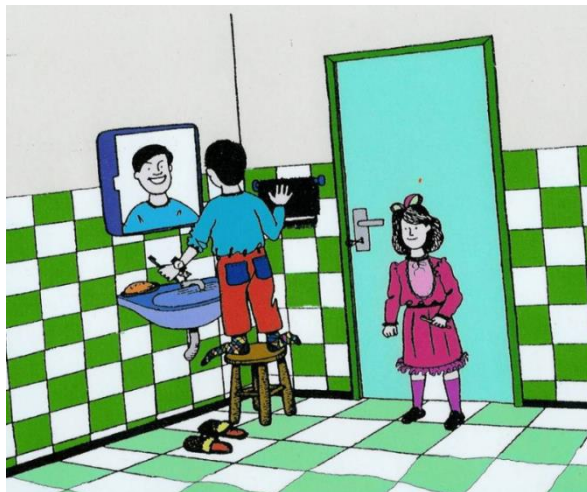
Graduação:

- 0 – ausente
- 1 – grau leve
- 1-2 – grau leve a moderado
- 2 – grau moderado
- 2-3 – grau moderado a intenso
- 3 – grau intenso

Data: ___ / ___ / ___ _____

Fonoaudióloga

Anexo D – Avaliação Fonológica da Criança (Yavas, Hernandorena e Lamprecht, 1991)



Anexo E – Avaliação da Leitura de Palavras Isoladas (Salles, 2001; Salles, Parente, 2002ab)

TREINO:

| Regular | Irregular | Pseudopalavra |
|----------------|-------------|---------------|
| 1. vida | 4. terra | 7. sarra |
| 2. personagem | 5. moda | 8. vanicate |
| 3. restaurante | 6. canivete | |

TESTE:

| | Regular | Irregular | Pseudopalavra |
|---------------|---------------|---------------|----------------|
| Curtas | 1. sapo | 21. bola | 41. bano |
| | 2. casa | 22. zero | 42. zure |
| | 3. noite | 23. letra | 43. dapel |
| | 4. papel | 24. porta | 44. varpa |
| | 5. vaca | 25. táxi | 45. tapi |
| | 6. brasa | 26. droga | 46. truga |
| | 7. mago | 27. boxe | 47. toxé |
| | 8. crime | 28. febre | 48. fetre |
| | 9. isca | 29. erva | 49. arfa |
| | 10. tiro | 30. fixo | 50. cifo |
| Longas | 11. alimento | 31. amarela | 51. alanare |
| | 12. conjunto | 32. resposta | 52. paresta |
| | 13. trabalho | 33. croquete | 53. cratilo |
| | 14. parágrafo | 34. exercício | 54. azercico |
| | 15. resultado | 35. conversa | 55. sanverca |
| | 16. elefante | 36. saxofone | 56. nefoxosa |
| | 17. escorpião | 37. orquestra | 57. arquistro |
| | 18. indivíduo | 38. crucifixo | 58. crafissoca |
| | 19. cemitério | 39. atmosfera | 59. mosferata |
| | 20. garganta | 40. fantoche | 60. tonchafe |

Legenda:

| |
|-------------------------|
| Palavras freqüentes |
| Palavras não freqüentes |

Anexo F – Avaliação da compreensão de leitura (Salles, 2001; Salles, Parente, 2002b) – História “A coisa”

A casa do avô de Pedro era uma dessas casas antigas, grandes, que têm dois andares e mais um velho porão.

Um dia Pedro resolveu ir lá embaixo procurar uns patins.

Pegou uma lanterna e foi descendo as escadas com cuidado.

No que foi, voltou aos berros:

- Fantasma! Uma coisa horrível! Um monstro com uma luz saindo da barriga.

Ninguém acreditou! Onde é que já se viu monstro com luz saindo da barriga?

Então o vovô foi ver o que havia. E voltou correndo como o Pedro:

- A Coisa! — ele gritava. — A Coisa! É muito alta, como os olhos brilhantes, como se fossem de vidro! E na cabeça uns tufoes espetados para todos os lados!

Dona Julinha, a avó do Pedro, era a única que não estava impressionada. Então ela foi ver o que estava acontecendo. Foi descendo as escadas devagar, abrindo as janelas que encontrava.

A família veio atrás toda assustada, morrendo de medo do monstro, fantasma, fosse lá o que fosse.

Até que chegaram lá embaixo e Dona Julinha abriu a última janela.

Então todos começaram a rir, muito envergonhados.

A Coisa era... um espelho!

Cada um que descia as escadas, no escuro, via uma coisa diferente no espelho. E todos eles pensavam que tinham visto... a Coisa.

Questões de interpretação:

1. O quê Pedro estava procurando no porão?
 - a) uma lanterna
 - b) seus brinquedos
 - c) um espelho
 - d) uns patins

2. Como era a casa dos avós de Pedro?
 - a) pequena e nova
 - b) de madeira
 - c) grande e antiga
 - d) branca e com janelas grandes

3. Como era a Coisa que Pedro tinha visto no porão?
 - a) tinha uma luz saindo da barriga
 - b) horrível e com cabelos espetados
 - c) alta e com olhos brilhantes
 - d) feia e de cabelos vermelhos

4. O quê era, na verdade, a Coisa?
 - a) um fantasma
 - b) um monstro
 - c) um lençol
 - d) um espelho

5. Quem é que esclareceu o mistério da Coisa?
 - a) o avô de Pedro
 - b) a avó de Pedro
 - c) o próprio Pedro
 - d) o tio de Pedro

6. Por quê Pedro pegou uma lanterna para ir até o porão?
 - a) porque ele não queria que ninguém o incomodasse ao brincar com a lanterna.
 - b) porque lá embaixo estava muito escuro.
 - c) porque o porão é o lugar de guardar a lanterna.
 - d) porque sua avó mandou-o trocar as lâmpadas do porão.

7. Por quê todos começaram a rir e ficaram envergonhados após a avó de Pedro abrir todas as janelas do porão?
 - a) porque a avó de Pedro tinha dado um sermão em todos eles.
 - b) porque tudo estava muito sujo no porão.
 - c) porque eles viram que a Coisa, na verdade, era um espelho.
 - d) porque a avó de Pedro havia caído na escada que desce para o porão.

8. Por quê apenas o Pedro viu um monstro com uma luz saindo da barriga, ao descer no porão?

- a) porque esse monstro só apareceu para ele.
- b) porque o monstro só queria amedrontar o Pedro.
- c) porque lá embaixo havia um *Pokemon*.
- d) porque apenas o Pedro desceu as escadas segurando uma lanterna, que refletiu no espelho.

9. Porquê o avô de Pedro via uma coisa com olhos brilhantes, como se fossem de vidro?

- a) porque ele usava óculos, que refletiram no espelho parecendo um monstro.
- b) porque ele estava sonhando.
- c) porque lá embaixo haviam vidros quebrados.
- d) porque a coisa tinha olhos muito grandes.

10. Por quê cada um que descia a escada via uma coisa diferente?

- a) porque haviam vários fantasmas lá embaixo.
- b) porque a Coisa se escondia atrás dos móveis do porão.
- c) porque o que cada um via era sua própria imagem refletida no espelho.
- d) porque todos eles estavam sonhando.

Anexo G – Avaliação da Escrita de Palavras Isoladas (Pinheiro, 1994)

Palavras reais (total = 24)

| Alta frequência | | | Baixa frequência | | |
|-----------------|------------|-------------|------------------|-------------|-------------|
| regular | irregular | Regra | regular | irregular | regra |
| 1. fala | 5. feliz | 9. gato | 13. vila | 17. hino | 21. sono |
| 2. festa | 6. texto | 10. noite | 14. pesca | 18. ouça | 22. porão |
| 3. palavra | 7. criança | 11. galinha | 15. olhava | 19. higiene | 23. marreca |
| 4. colegas | 8. extenso | 12. redação | 16. batalha | 20. descida | 24. quietos |

Pseudopalavras (total = 12)

| regular | Irregular | regra |
|-------------|-------------|-------------|
| 25. zala | 29. saliz | 33. gavo |
| 26. vesta | 30. lextó | 34. moide |
| 27. posdava | 31. friença | 35. tavinha |
| 28. vopegas | 32. expenso | 36. mepação |

Legenda:

Palavras curtas (dissílabas)

Palavras longas (trissílabas)

Anexo H – Escala de coerência da produção textual (Spinillo, Martins, 1997)

Manutenção do(s) personagem principal:

Tipo P1: personagem principal indefinido.

Tipo P2: personagem principal definido que desaparece no decorrer da história.

Tipo P3: personagem principal definido e mantido ao longo de toda narração.

Manutenção do tema / tópico ao longo de toda a narrativa:

Tipo T1: tópico indefinido.

Tipo T2: há um tópico no início que é substituído por outro no decorrer da narrativa.

Tipo T3: permanência de um tópico ao longo de toda a narrativa.

Evento / trama principal ou situação-problema:

Tipo E1: há um esboço de evento ou a presença de vários eventos sem que seja definido o principal.

Tipo E2: vários eventos, sendo difícil definir o principal, porém apresentando alguma relação entre si.

Tipo E3: presença de um evento principal, trama ou situação-problema central bem definida que rege toda a história.

Desfecho que finaliza e conclui a história tendo relação com o evento principal:

Tipo D1: ausência de desfecho.

Tipo D2: desfecho presente, mas sem relação com o evento principal ou com o tema tratado.

Tipo D3: desfecho definido em estreita relação com o evento principal, trama ou situação-problema.

Identificados estes aspectos, segue-se o próximo passo da classificação que é postular um nível hierárquico de coerência como segue:

Nível I: a manutenção do personagem principal pode ser de qualquer tipo (P1, P2 ou P3), porém o tópico muda no decorrer da narrativa sem retornar no final (T1), não há um evento principal definido (E1), nem um desfecho (D1). São histórias desconectadas que terminam abruptamente.

Nível II: o personagem principal pode ser de qualquer tipo (P1, P2 ou P3), o tema central é substituído e retomado no final (T2), apresenta vários eventos podendo ou não ter relação entre eles (E1 ou E2), o desfecho pode não estar presente (D1), ou, se presente não apresentar relação com os eventos narrados (D2).

Nível III: o personagem principal pode ser mantido ao longo da narrativa (P3) ou desaparecer e retornar no final da história (P2), um mesmo tema central é mantido ao longo de toda a narrativa (T3), vários eventos sem que se possa definir o principal, mas conectados (E2), ou um evento bem definido (E3) e desfecho que não apresenta relação com o evento principal (D2).

Nível IV: o personagem principal bem definido e mantido ao longo de toda a narrativa (P3), o mesmo acontece com o evento principal (E3) e com o tópico da narração (T3), o desfecho está presente e em estreita relação com os eventos narrados (D3).

Anexo I – Termo de consentimento institucional da Secretaria Municipal de Educação



Santa Maria, 19 de julho de 2012

OF. Nº. 233 /12

Senhor(a) Diretor(a):


A Secretaria de Município de Educação vem firmando parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) e uma dessas Instituições é a Universidade Federal de Santa Maria. A principal atividade que se efetiva a parceria é através de ações voltadas à Pesquisa que vem mostrando as possibilidades de uma articulação cada vez maior da Universidade com a Comunidade.

Neste sentido, autoriza-se a mestranda **FABIELI THAIS BACKES**, a desenvolver a Pesquisa: "**A LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS COM DESVIO FONOLÓGICO E DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO FONOLÓGICO TÍPICO**", sob orientação da professora Dr^a Helena Bolli Mota. A pesquisa visa analisar e comparar o desempenho em leitura e escrita de crianças com desvio fonológico e com desvio fonológico típico nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria/RS.

Salienta-se que a investigação só poderá ser realizadas nas Escolas Municipais a partir da aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética desta Universidade.

Sendo o que tínhamos para o momento.

Atenciosamente,


 Silvana Cristóvão Guimarães
 Secretária Adjunta da Secretaria
 de Município da Educação
 Portaria nº 888/2010

Comitê de Ética em Pesquisa
 Universidade Federal de Santa Maria
 Santa Maria/RS
 AP/Ped

Rua Venâncio Aires, nº 2277 – CEP: 97.010-005 – Telefone: 55 39217257 -
 55 39217252 - 55 39217253 - 55 39217099
 educacao@santamaria.rs.gov.br

Anexo J – Termo de consentimento institucional das escolas



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
 SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
 "DUQUE DE CAXIAS"



TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias de Santa Maria – RS, autoriza a aluna do programa de Pós – Graduação, Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Fabieli Thais Backes, orientada pela Professora Helena Bolli Mota, a realizar a coleta de dados para a pesquisa de mestrado com alunos de 1º, 2º e 3º ano, dessa instituição de ensino.

A pesquisa tem como título "Leitura e escrita de crianças com desvio fonológico e de crianças com desenvolvimento fonológico típico" e será realizada com o objetivo de analisar e comparar o desempenho em leitura e escrita de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico típico.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias, representada por Sílvia Beatriz da Silva, está esclarecida e ciente das finalidades do estudo, portanto, dando consentimento para que a coleta de dados seja realizada neste educandário com seus alunos.

Santa Maria, 30 de julho de 2012.

Sílvia Beatriz da Silva
 Sílvia B. da Silva
 DIRETORA
 PORTARIA Nº 1213/2012

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CASTRO ALVES
SANTA MARIA - RS

E. M. de Ensino Fundamental Castro Alves
Via José de Oliveira
Portaria de Aut. nº 327 de 27/02/92
P/RSL nº 111/74 PAR. nº 348/91 CEE
Santa Maria - RS

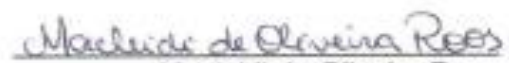
TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, do município de Santa Maria – RS, autoriza a aluna do programa de Pós – Graduação, Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Fabieli Thais Backes, orientada pela Professora Helena Bolli Mota, a realizar a pesquisa que tem como título *“Leitura e escrita de crianças com desvio fonológico e desenvolvimento fonológico típico”* com o objetivo de analisar e comparar o desempenho em leitura e escrita de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico típico.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, representada por Macleidi de Oliveira Roos (Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais) está esclarecida e ciente das finalidades do estudo, portanto, dando consentimento para que a coleta de dados seja realizada neste educandário com seus alunos.

Santa Maria, 07 de maio de 2013.


Rosane Michel Prates
Diretora
Rosane Michel Prates
VICE-DIRETORA
Portaria nº 08/2013


Macleidi de Oliveira Roos
Coordenadora Pedagógica

Anexo K – Normas de submissão de artigos ao periódico Revista CoDAS

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

CoDAS, ISSN versão online 2317-1782, é uma publicação técnico-científica da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, São Paulo. É publicada bimestralmente com o objetivo de contribuir para a divulgação do conhecimento técnico e científico em Ciências e Distúrbios da Comunicação – mais especificamente nas áreas de Linguagem, Audiologia, Voz, Motricidade Orofacial, Disfagia e Saúde Coletiva em Fonoaudiologia – produzido no Brasil e no exterior.

São aceitos trabalhos originais, em Português, Inglês ou Espanhol. Todos os trabalhos, após aprovação pelo Conselho Editorial, serão encaminhados para análise e avaliação de dois revisores, sendo o anonimato garantido em todo o processo de julgamento. Os comentários serão devolvidos aos autores para as modificações no texto ou justificativas de sua manutenção. Somente após aprovação final dos editores e revisores os trabalhos serão encaminhados para publicação. O conteúdo dos manuscritos é de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos que não estiverem de acordo com as normas da revista não serão avaliados.

Todos os trabalhos terão publicação bilíngue Português/Inglês (ou Espanhol/Inglês), e a tradução para o Inglês será de responsabilidade dos autores. A revista publica os seguintes tipos de artigos: Artigos originais, Revisões sistemáticas ou meta-análises, Comunicações breves, Relatos de casos, Cartas ao editor.

Artigos originais: são trabalhos destinados à divulgação de resultados de pesquisa científica. Devem ser originais e inéditos. Sua estrutura deverá conter necessariamente os seguintes itens: resumo e descritores, abstract e keywords, introdução, métodos, resultados, discussão, conclusão e referências. O resumo deve conter informações que incentivem a leitura do artigo e, assim, não conter resultados numéricos ou estatísticos. A introdução deve apresentar uma breve revisão de literatura que justifique os objetivos do estudo. Os métodos devem ser descritos com o detalhamento necessário e incluir apenas as informações relevantes para que o estudo possa ser reproduzido. Os resultados devem ser interpretados, indicando a relevância estatística para os dados encontrados, não devendo, portanto, ser mera apresentação de tabelas, quadros e figuras. Os dados apresentados no texto não devem ser duplicados nas tabelas, quadros e figuras e/ou vice e versa. Recomenda-se que os dados recebam análise estatística inferencial para que sejam mais conclusivos. A discussão não deve repetir os resultados nem a introdução, e a conclusão deve responder concisamente aos objetivos propostos, indicando clara e objetivamente qual é a relevância do estudo apresentado e sua contribuição para o avanço da Ciência. Das referências citadas (máximo 30), pelo menos 70% deverão ser constituídas de artigos publicados em periódicos da literatura nacional e estrangeira preferencialmente nos últimos cinco anos. O arquivo não deve conter mais do que 30 páginas. O número de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, bem como a afirmação de que todos os sujeitos envolvidos (ou seus responsáveis) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no caso de pesquisas envolvendo pessoas ou animais (assim como levantamentos de prontuários ou documentos de uma instituição), são obrigatórios e devem ser citados no item métodos.

Revisões sistemáticas ou meta-análises: artigos destinados a identificar sistematicamente e avaliar criticamente todas as evidências científicas a respeito de

uma questão de pesquisa. Resultam de uma pesquisa metodológica com o objetivo de identificar, coletar e analisar estudos que testam uma mesma hipótese, sistematicamente reúnem os mesmos dados, dispõem estes dados em gráficos, quadros e/ou tabelas e interpretam as evidências. As revisões sistemáticas de literatura devem descrever detalhadamente o método de levantamento dos dados, justificar a escolha das bases de dados consultadas e indicar a relevância do tema e a contribuição para a Ciência. Os resultados numéricos dos estudos incluídos na revisão podem, em muitas circunstâncias, ser analisados estatisticamente por meio de meta-análise. Os artigos de meta-análise devem respeitar rigorosamente as normas indicadas para essa técnica. Revisões sistemáticas e meta-análises devem seguir a estrutura: resumo e descritores, abstract e keywords, introdução, objetivos, estratégia de pesquisa, critérios de seleção, análise dos dados, resultados, conclusão e referências. Todos os trabalhos selecionados para a revisão sistemática devem ser listados nas referências. O arquivo não deve conter mais do que 30 páginas.

Relatos de casos: artigos que apresentam casos ou experiências inéditas, incomuns ou inovadoras com até dez sujeitos (ou casos), com características singulares de interesse para a prática profissional, descrevendo seus aspectos, história, condutas e resultados observados. Deve conter: resumo e descritores, abstract e keywords, introdução (com breve revisão da literatura), apresentação do caso clínico, discussão, comentários finais e referências (máximo 15). O arquivo não deve conter mais do que 20 páginas. A apresentação do caso clínico deverá conter a afirmação de que os sujeitos envolvidos (ou seus responsáveis) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, consentindo, desta forma, com a realização e divulgação da pesquisa e seus resultados. No caso de utilização de imagens de pacientes, anexar cópia do Consentimento Livre e Esclarecido dos mesmos, constando a aprovação para reprodução das imagens em periódicos científicos.

Comunicações breves: artigos curtos de pesquisa, com o objetivo de apresentar resultados preliminares interessantes e com impacto para a Fonoaudiologia. São limitados a 6000 caracteres (da introdução à conclusão). Seguem o mesmo formato dos Artigos originais, devendo conter: resumo e descritores, abstract e keywords, introdução, métodos, resultados, discussão, conclusão e referências. Devem conter no máximo duas tabelas/quadros/figuras e 15 referências, das quais pelo menos 70% deverão ser constituídas de artigos publicados em periódicos da literatura nacional e estrangeira, preferencialmente nos últimos cinco anos. Cartas aos editores: críticas a matérias publicadas, de maneira construtiva, objetiva e educativa, ou discussões de assuntos específicos da atualidade. Serão publicadas a critério dos Editores. As cartas devem ser breves (até por volta de 4000 caracteres).

A CoDAS apoia as políticas para registro de ensaios clínicos da Organização Mundial de Saúde (OMS) e do International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE), reconhecendo a importância dessas iniciativas para o registro e divulgação internacional de informação sobre estudos clínicos, em acesso aberto. Sendo assim, somente serão aceitos para publicação os artigos de pesquisas clínicas que tenham recebido um número de identificação em um dos Registros de Ensaios Clínicos validados pelos critérios estabelecidos pela OMS e ICMJE, cujos endereços estão disponíveis no site do ICMJE (www.icmje.org) ou em <http://www.who.int/ictrp/network/primary/en/index.html>. O número de identificação deverá ser apresentado ao final do resumo.

As normas que se seguem devem ser obedecidas para todos os tipos de trabalhos e foram baseadas no formato proposto pelo International Committee of Medical Journal Editors e publicado no artigo "Uniform requirements for manuscripts submitted to biomedical journals", versão de abril de 2010, disponível em: <http://www.icmje.org/>.

SUBMISSÃO DO MANUSCRITO

Serão aceitos para análise somente os artigos submetidos pelo Sistema de Editoração Online, disponível em <http://mc04.manuscriptcentral.com/codas-scielo>. Os autores dos artigos selecionados para publicação serão notificados, e receberão instruções relacionadas aos procedimentos editoriais técnicos. Os autores de manuscritos não selecionados para publicação receberão notificação com os motivos da recusa. Os trabalhos em análise editorial não poderão ser submetidos a outras publicações, nacionais ou internacionais, até que sejam efetivamente publicados ou rejeitados pelo corpo editorial. Somente o editor poderá autorizar a reprodução dos artigos publicados na CoDAS em outro periódico.

Em casos de dúvidas, os autores deverão entrar em contato com a secretaria executiva pelo e-mail codas@zeppelini.com.br.

REQUISITOS TÉCNICOS

Devem ser incluídos, obrigatoriamente, além do arquivo do artigo, os seguintes documentos suplementares (digitalizados):

- a) carta assinada por todos os autores, contendo permissão para reprodução do material e transferência de direitos autorais, além de pequeno esclarecimento sobre a contribuição de cada autor;
- b) aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição onde foi realizado o trabalho, quando referente a pesquisas em seres humanos ou animais;
- c) cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo(s) sujeito(s) (ou seus responsáveis), autorizando o uso de imagem, quando for o caso;
- d) declaração de conflitos de interesse, quando pertinente.

PREPARO DO MANUSCRITO

O texto deve ser formatado em Microsoft Word, RTF ou WordPerfect, em papel tamanho ISO A4 (212x297mm), digitado em espaço duplo, fonte Arial tamanho 12, margem de 2,5 cm de cada lado, justificado, com páginas numeradas em algarismos arábicos; cada seção deve ser iniciada em uma nova página, na seguinte sequência: página de identificação, resumo e descritores, abstract e keywords, texto (de acordo com os itens necessários para a seção para a qual o artigo foi enviado), agradecimentos, referências, tabelas, quadros, figuras (gráficos, fotografias e ilustrações) e anexos, com suas respectivas legendas. A extensão do manuscrito (incluindo página de rosto, resumo e abstract, texto, tabelas, quadros, figuras, anexos e referências) não deve ultrapassar as indicações mencionadas na descrição: 30 páginas para Artigos originais e Revisões sistemáticas ou meta-análises, 20 páginas para Relatos de casos, 4500 caracteres para Comunicações breves, e 3000 caracteres para Cartas aos editores.

Página de identificação

Deve conter:

- a) título do artigo, em Português (ou Espanhol) e Inglês. O título deve ser conciso, porém informativo;
- b) título do artigo resumido com até 40 caracteres;

- c) nome completo de cada autor, seguido do departamento e/ou instituição;
- d) departamento e/ou instituição onde o trabalho foi realizado;
- e) nome, endereço institucional e e-mail do autor responsável e a quem deve ser encaminhada a correspondência;
- f) fontes de auxílio à pesquisa, se houver;
- g) declaração de inexistência de conflitos de interesse;
- h) texto breve descrevendo a contribuição de cada autor listado.

Resumo e descritores

A segunda página deve conter o resumo, em Português (ou Espanhol) e Inglês, de não mais que 250 palavras. Deverá ser estruturado de acordo com o tipo de artigo, contendo resumidamente as principais partes do trabalho e ressaltando os dados mais significativos. Assim, para Artigos originais, a estrutura deve ser, em Português: objetivo, métodos, resultados, conclusão; em Inglês: purpose, methods, results, conclusion. Para Revisões sistemáticas ou meta-análises a estrutura do resumo deve ser, em Português: objetivo, estratégia de pesquisa, critérios de seleção, análise dos dados, resultados, conclusão; em Inglês: purpose, research strategies, selection criteria, data analysis, results, conclusion. Para Relatos de casos o resumo não deve ser estruturado. Abaixo do resumo, especificar no mínimo cinco e no máximo dez descritores/keywords que definam o assunto do trabalho. Os descritores deverão ser baseados no DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) publicado pela Bireme que é uma tradução do MeSH (Medical Subject Headings) da National Library of Medicine e disponível no endereço eletrônico: <http://decs.bvs.br>.

Texto

Deverá obedecer a estrutura exigida para cada tipo de trabalho. A citação dos autores no texto deverá ser numérica e sequencial, utilizando algarismos arábicos entre parênteses e sobrescritos, sem data e preferencialmente sem referência ao nome dos autores, como no exemplo:

“... Qualquer desordem da fala associada tanto a uma lesão do sistema nervoso quanto a uma disfunção dos processos sensorio-motores subjacentes à fala, pode ser classificada como uma desordem motora⁽¹¹⁻¹³⁾ ...”

Palavras ou expressões em Inglês que não possuam tradução oficial para o Português devem ser escritas em itálico. Os numerais até dez devem ser escritos por extenso. No texto deve estar indicado o local de inserção das tabelas, quadros, figuras e anexos, da mesma forma que estes estiverem numerados, sequencialmente. Todas as tabelas e quadros devem ser em preto e branco; as figuras (gráficos, fotografias e ilustrações) podem ser coloridas. Tabelas, quadros e figuras devem ser dispostas ao final do artigo, após as referências.

Agradecimentos

Inclui reconhecimento a pessoas ou instituições que colaboraram efetivamente com a execução da pesquisa. Devem ser incluídos agradecimentos às instituições de fomento que tiverem fornecido auxílio e/ou financiamentos para a execução da pesquisa, inclusive explicitando números de processos, quando for o caso.

Referências

Devem ser numeradas consecutivamente, na mesma ordem em que foram citadas no texto, e identificadas com números arábicos. A apresentação deverá estar baseada no formato denominado “Vancouver Style”, conforme exemplos abaixo, e os títulos de periódicos deverão ser abreviados de acordo com o estilo apresentado pela List of Journal Indexed in Index Medicus, da National Library of Medicine e disponibilizados no endereço: <ftp://nlmpubs.nlm.nih.gov/online/journals/ljiweb.pdf>

Para todas as referências, citar todos os autores até seis. Acima de seis, citar os seis primeiros, seguidos da expressão et al. Recomenda-se utilizar preferencialmente referências publicadas nos últimos cinco anos.

ARTIGOS DE PERIÓDICOS

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

Wertzner HF, Rosal CAR, Pagan LO. Ocorrência de otite média e infecções de vias aéreas superiores em crianças com distúrbio fonológico. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.* 2002;7(1):32-9.

LIVROS

Northern J, Downs M. *Hearing in children.* 3rd ed. Baltimore: Williams & Wilkins; 1983.

CAPÍTULOS DE LIVROS

Rees N. An overview of pragmatics, or what is in the box? In: Iwin J. *Pragmatics: the role in language development.* La Verne: Fox; 1982. p. 1-13.

CAPÍTULOS DE LIVROS (mesma autoria)

Russo IC. *Intervenção fonoaudiológica na terceira idade.* Rio de Janeiro: Revinter; 1999. Distúrbios da audição: a presbiacusia; p. 51-82.

TRABALHOS APRESENTADOS EM CONGRESSOS

Minna JD. Recent advances for potential clinical importance in the biology of lung cancer. In: *Annual Meeting of the American Medical Association for Cancer Research;* 1984 Sep 6-10; Toronto. *Proceedings.* Toronto: AMA; 1984; 25:2293-4.

DISSERTAÇÕES E TESES

Rodrigues A. *Aspectos semânticos e pragmáticos nas alterações do desenvolvimento da linguagem [dissertação].* São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas; 2002.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

ASHA: American Speech and Hearing Association [Internet]. Rockville: American Speech-Language-Hearing Association; c1997-2008. Otitis media, hearing and language development. [cited 2003 Aug 29]; [about 3 screens] Available from: http://www.asha.org/consumers/brochures/otitis_media.htm

Tabelas

Apresentar as tabelas separadamente do texto, cada uma em uma página, ao final do documento. As tabelas devem ser digitadas com espaço duplo e fonte Arial 8, numeradas sequencialmente, em algarismos arábicos, na ordem em que foram citadas no texto. Todas as tabelas deverão ter título reduzido, auto-explicativo, inserido acima da tabela. Todas as colunas da tabela devem ser identificadas com um cabeçalho. No rodapé da tabela deve constar legenda para abreviaturas e testes estatísticos utilizados. O número de tabelas deve ser apenas o suficiente para a descrição dos dados de maneira concisa, e não devem repetir informações

apresentadas no corpo do texto. Quanto à forma de apresentação, devem ter traçados horizontais separando o cabeçalho, o corpo e a conclusão da tabela. Devem ser abertas lateralmente. Serão aceitas, no máximo, cinco tabelas.

Quadros

Devem seguir a mesma orientação da estrutura das tabelas, diferenciando apenas na forma de apresentação, que podem ter traçado vertical e devem ser fechados lateralmente. Serão aceitos no máximo dois quadros. Figuras (gráficos, fotografias e ilustrações) As figuras deverão ser encaminhadas separadamente do texto, ao final do documento, numeradas sequencialmente, em algarismos arábicos, conforme a ordem de aparecimento no texto. Todas as figuras deverão ter qualidade gráfica adequada (podem ser coloridas, preto e branco ou escala de cinza, sempre com fundo branco), e apresentar título em legenda, digitado em fonte Arial 8. As figuras poderão ser anexadas como documentos suplementares em arquivo eletrônico separado do texto (a imagem aplicada no processador de texto não significa que o original está copiado). Para evitar problemas que comprometam o padrão de publicação da CoDAS, o processo de digitalização de imagens (“scan”) deverá obedecer os seguintes parâmetros: para gráficos ou esquemas usar 800 dpi/bitmap para traço; para ilustrações e fotos usar 300 dpi/RGB ou grayscale. Em todos os casos, os arquivos deverão ter extensão .tif e/ou .jpg. Também serão aceitos arquivos com extensão .xls (Excel), .cdr (CorelDraw), .eps, .wmf para ilustrações em curva (gráficos, desenhos, esquemas). Se as figuras já tiverem sido publicadas em outro local, deverão vir acompanhadas de autorização por escrito do autor/editor e constando a fonte na legenda da ilustração. Serão aceitas, no máximo, cinco figuras.

Legendas

Apresentar as legendas usando espaço duplo, acompanhando as respectivas tabelas, quadros, figuras (gráficos, fotografias e ilustrações) e anexos.

Abreviaturas e siglas

Devem ser precedidas do nome completo quando citadas pela primeira vez no texto. As abreviaturas e siglas usadas em tabelas, quadros, figuras e anexos devem constar na legenda com seu nome por extenso. As mesmas não devem ser usadas no título dos artigos e nem no resumo.

Tradução

A versão em Inglês será de responsabilidade dos autores. Após revisão técnica do manuscrito aprovado em Português os autores serão instruídos a realizarem a tradução do documento para a língua inglesa, garantindo pelo menos a correção por empresa especializada com experiência internacional.

Anexo L – Normas de submissão de artigos ao periódico Revista Psicologia Escolar e Educacional

INFORMAÇÕES GERAIS

A Revista Psicologia Escolar e Educacional, editada pela ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - publica manuscritos referentes à atuação, formação e história da Psicologia no campo da educação, textos de reflexão crítica sobre a produção acadêmico-científica e relatos de pesquisas nas áreas de Psicologia Escolar e Educacional bem como na sua interface com a Educação.

ORIENTAÇÕES EDITORIAIS

A Revista Psicologia Escolar e Educacional publica somente artigos inéditos. Os originais serão submetidos à avaliação da Comissão Editorial e/ou de pareceristas ad hoc, garantido anonimato tanto dos autores dos originais, quanto dos pareceristas. As normas adotadas são as da APA (American Psychological Association), exceto em situações específicas em que houver necessidade de assegurar o cumprimento da revisão cega por pares, regras do uso da língua portuguesa, normas gerais da ABNT, procedimentos internos da revista, inclusive características de infra-estrutura operacional.

Tipos de textos para publicação

Serão aceitos manuscritos redigidos em português, espanhol e inglês nas seguintes categorias:

1. Estudos Teóricos/Ensaio – trabalhos teóricos e/ou de revisão de literatura que questionam modos de pensar e formas de atuação tradicionais e conduzam a novas elaborações (até 25 laudas, em espaço duplo);
2. Relatos de Pesquisa – relatos sucintos de pesquisas realizadas, de caráter qualitativo e/ou quantitativo, apresentados de acordo com a seguinte seqüência: introdução, método, resultados, discussão e referências. Anexos, quando houver e não forem muito extensos para serem publicados, deverão ser apresentados após as referências (de 20 a 25 laudas, em espaço duplo).
3. História e Memória – reimpressão ou impressão de trabalhos ou documentos de difícil acesso, relevantes para a pesquisa e a preservação da história da Psicologia Escolar e Educacional, entrevistas com personagens relevantes da área e trabalhos originais sobre esta história; memória de eventos relevantes realizados pela ABRAPEE.
4. Relatos de Práticas Profissionais – apresentação de procedimentos e tecnologias educacionais, propostas visando melhor equacionamento de problemas psicoeducacionais e/ou melhor atuação do psicólogo escolar, vivências do autor, apresentação de novos instrumentos no campo da Psicologia Escolar e quaisquer outras sugestões relevantes para a área (até cinco laudas);
5. Resenhas – apreciação de livros ou coletâneas de relevância para a área da Psicologia Escolar e Educacional publicados recentemente (até cinco laudas).

Procedimentos de submissão e avaliação dos manuscritos

Os manuscritos que se enquadrarem nas modalidades de trabalho especificadas acima, passarão pelas seguintes etapas de avaliação:

1. Encaminhamento para emissão de parecer a dois membros do Conselho Editorial da revista e/ou consultores ad hoc.
2. Recepção dos pareceres, com recomendação para aceitação (com ou sem modificações) ou rejeição. No caso de aceitação com modificações, os autores serão informados das sugestões (cópias dos pareceres serão enviados aos autores)
3. No caso de aceitação para publicação, a Comissão Editorial reserva-se o direito de introduzir pequenas alterações para efeito de padronização, conforme os parâmetros editoriais da Revista.
4. O processo de avaliação utiliza o sistema de revisão cega por pares, preservando a identidade dos autores e consultores.
5. A decisão final acerca da publicação ou não do manuscrito é sempre da Comissão Editorial.

Direitos autorais

O autor principal da matéria receberá, no mínimo, três exemplares da edição em que esta foi publicada. Os originais não-publicados não serão devolvidos. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) pode ser feita, desde que citada a fonte.

Forma e preparação de manuscritos

Apresentação de Manuscritos

Os manuscritos originais deverão ser encaminhados em uma via impressa em papel e uma em CD ROM, em espaço duplo, em fonte tipo Times New Roman, tamanho 12, não excedendo o número de laudas da categoria em que o trabalho se insere, paginado desde a folha de rosto identificada, a qual receberá número de página 1. A folha deverá ser tamanho A4, com formatação de margens superior e inferior (2,5 cm), esquerda e direita (3 cm). A gravação do arquivo em CD Rom deverá ser em extensão .doc.

Em caso de reformulação, a nova versão deverá ser encaminhada por correio eletrônico. A formatação do texto e das páginas obedecerá às mesmas características da primeira versão. Todo encaminhamento à revista deverá ser acompanhado de carta assinada pelos autores, na qual estará explicitada a intenção de submissão do trabalho para publicação e a autorização para sua publicação, caso aprovado pelo Conselho Editorial. Deverá constar também a afirmação de que o manuscrito respeita os procedimentos éticos exigidos em trabalhos de pesquisa.

O seguinte modelo de carta de encaminhamento de manuscrito poderá ser utilizado pelo autor:

MODELO DE CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE MANUSCRITO

Local, data

À Comissão Editorial

Prezados(as) Senhores(as)

Encaminho(amos) à Comissão Editorial da Revista Psicologia Escolar e Educacional para apreciação, uma via impressa em papel e uma em CD ROM do manuscrito intitulado (digite o título do manuscrito) que acredito(amos) poder ser enquadrado na categoria (especificar o tipo de manuscrito).

Declaro(amos) que o presente trabalho é inédito e original, não está sendo submetido à qualquer outra revista (nacional ou internacional) para publicação, atende a todos os procedimentos éticos e conta com minha (nossa) autorização para ser publicado.

Atenciosamente

Nome(s) do(s) signatário(s) e assinatura(s)

A apresentação dos trabalhos deve seguir os seguintes passos:

1. Folha de rosto sem identificação do nome do autor (ou autores) contendo apenas:
 - 1.1. Título pleno em português, não devendo exceder 12 palavras.
 - 1.2. Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder quatro palavras.
 - 1.3. Título pleno em inglês, compatível com o título em português.
2. Folha de rosto com identificação do nome do autor (ou autores) contendo:
 - 2.1. Título pleno em português, não devendo exceder 12 palavras.
 - 2.2. Sugestão de título abreviado para cabeçalho, não devendo exceder quatro palavras.
 - 2.3. Título pleno em inglês, compatível com o título em português.
 - 2.4. Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional e titulação por ocasião da submissão do trabalho.
 - 2.5. Indicação do endereço para correspondência postal e eletrônica, seguido do endereço completo de todos os autores, de acordo com as normas dos Correios.
 - 2.6. Indicação do endereço para correspondência com o editor referente à tramitação do manuscrito, incluindo fax, telefone e endereço eletrônico.
 - 2.7. Se apropriado, parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho (por exemplo, anteriormente apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada no item 2.4) e outros fatos de divulgação eticamente necessária.
 - 2.8. Endereço postal completo e endereço eletrônico de todos os autores.
3. Folha contendo Resumo, em português:

O resumo deve ter o máximo de 150 palavras. Ao resumo devem seguir-se três palavras-chave para fins de indexação do trabalho. As palavras deverão possibilitar a classificação do trabalho com adequada precisão, permitir que ele seja recuperado conjuntamente com trabalhos semelhantes e evocar termos que, possivelmente, seriam considerados por um pesquisador ao efetuar um levantamento bibliográfico. No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir: descrição do problema investigado, características pertinentes da amostra, método utilizado para a coleta de dados, apresentação dos resultados e discussão dos mesmos. O resumo de um estudo teórico/ensaio deve incluir: tópico tratado (em uma frase), objetivo, tese ou construto sob análise ou organizador do estudo, fontes usadas (p. ex. observação feita pelo autor, literatura publicada) e conclusões.

4. Folha contendo Abstract, em inglês, compatível com o texto do resumo:

O Abstract deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de três keywords, compatíveis com as palavras-chave e com o Thesaurus da APA.

5. Texto propriamente dito:

Em todas as categorias do original, o texto deve ter uma organização de reconhecimento fácil, sinalizada por um sistema de títulos e subtítulos que reflitam esta organização. No caso de relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente, apresentar: introdução, método, resultados e discussão e referências. As notas não bibliográficas deverão ser reduzidas a um mínimo e dispostas ao pé das páginas, ordenadas por algarismos arábicos que deverão aparecer imediatamente após o segmento de texto ao qual se refere a nota. Os locais sugeridos para inserção de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto. As citações de autores deverão ser

feitas de acordo com as normas da APA, exemplificadas ao final deste texto. No caso de transcrição na íntegra de um texto, a transcrição deve ser delimitada por aspas ou pela citação em itálico não acompanhada de aspas. As citações deverão sempre ser seguidas do número da página do original consultado. Uma citação literal com 40 ou mais palavras deve ser apresentada em bloco próprio, começando em nova linha, com recuo de cinco espaços da margem, na mesma posição de um novo parágrafo. O tamanho da fonte deve ser 12, como no restante do texto.

6. Referências, ordenadas de acordo com as regras gerais que se seguem. Trabalhos de autoria única e do mesmo autor são ordenados por ano de publicação, o mais antigo primeiro. Trabalhos de autoria única precedem trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor é o mesmo, mas co-autores diferem, são ordenados por sobrenome dos co-autores. Trabalhos com a mesma autoria múltipla são ordenados por data, o mais antigo primeiro. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data são ordenados alfabeticamente pelo título, desconsiderando a primeira palavra se for artigo ou pronome, exceto quando o próprio título contiver indicação de ordem; o ano é imediatamente seguido de letras minúsculas. Quando repetido, o nome do autor não deve ser substituído por travessão ou outros sinais. A formatação da lista de referências deve ser apropriada à tarefa de revisão e de editoração - além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, parágrafo normal com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens; os grifos devem ser indicados por um traço sob a palavra (p. ex., sublinha). A formatação dos parágrafos com recuo e dos grifos em itálico é reservada para a fase final de editoração do artigo.

7. Anexos: apenas quando contiverem informação original importante, ou destacamento indispensável para a compreensão de alguma seção do trabalho. Recomenda-se evitar anexos.

8. Figuras: incluindo legenda, uma por página em papel, ao final do trabalho. Para assegurar qualidade de reprodução, as figuras contendo desenhos deverão ser encaminhadas em qualidade para fotografia; as figuras contendo gráficos não poderão estar impressas em impressora matricial. Como a versão publicada não poderá exceder a largura de 8,3 cm para figuras simples, e de 17,5 cm para figuras complexas, o autor deverá cuidar para que as legendas mantenham qualidade de leitura, caso redução seja necessária.

9. Tabelas, incluindo título e notas, uma por página em papel e por arquivo de computador. Na publicação impressa, a tabela não poderá exceder 17,5 cm de largura x 23,7 cm de comprimento. Ao prepará-las, o autor deverá limitar sua largura a 60 caracteres, para tabelas simples a ocupar uma coluna impressa, incluindo 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres para tabelas complexas a ocupar duas colunas impressas. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé(s). Para outros detalhamentos, especialmente em casos excepcionais, o manual da APA deve ser consultado.

1 Tipos Comuns de Citação no Texto

1.1 Citação de artigo de autoria múltipla

1. Dois autores

O sobrenome dos autores é explicitado em todas as citações, usando e ou & conforme abaixo:

" A revisão realizada por Guzzo e Witter (1987)" mas "a relação do psicólogo-escola pública foi descrita com base num estudo exploratório na região de Campinas" (Guzzo & Witter, 1987)"

2. De três a cinco autores

O sobrenome de todos os autores é explicitado na primeira citação, como acima. Da segunda citação em diante só o sobrenome do primeiro autor é explicitado, seguido de "e cols." e o ano, se for a primeira citação de uma referência dentro de um mesmo parágrafo:

Vendramini, Silva e Cazorla (2000) verificaram que [primeira citação no texto]

Vendramini e cols. (2000) verificaram que [citação subsequente, primeira no parágrafo]

Vendramini e cols. verificaram [omite o ano em citações subsequentes dentro de um mesmo parágrafo]

Na seção de Referências todos os nomes são relacionados.

3. Seis ou mais autores

No texto, desde a primeira citação, só o sobrenome do primeiro autor é mencionado, seguido de "e cols.", exceto se este formato gerar ambiguidade, caso em que a mesma solução indicada no item anterior deve ser utilizada:

Rosário e cols. (2008).

Na seção Referências todos os nomes são relacionados.

Citações de trabalho consultado em uma fonte secundária

O trabalho usa como fonte um trabalho consultado em outro, sem que o trabalho original tenha sido lido (por exemplo, um estudo de Taylor, citado por Santos, 1990). No texto, use a seguinte citação:

Taylor (conforme citado por Santos, 1990) acrescenta que a avaliação da compreensão em leitura...

Na seção de Referências informe apenas a fonte secundária, no caso Santos, usando o formato apropriado.

Exemplos de Referência

1. Trabalho apresentado em congresso, mas não publicado

Serpa, M.N.F. & Santos, A.A.A. (1997, outubro). Implantação e primeiro ano de funcionamento do Serviço de Orientação ao Estudante. Trabalho apresentado no XI Seminário Nacional das Universidades Brasileiras, Guarulhos - São Paulo.

2. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação seriada regular

Tratar como publicação em periódico, acrescentando logo após o título a indicação de que se trata de resumo.

Silva, A.A. & Engelmann, A. (1988). Teste de eficácia de um curso para melhorar a capacidade de julgamentos corretos de expressões faciais de emoções [Resumo]. *Ciência e Cultura*, 40 (7, Suplemento), 927.

3. Trabalho apresentado em congresso com resumo publicado em publicação especial

Tratar como publicação em livro, informando sobre o evento de acordo com as informações disponíveis em capa.

Todorov, J.C., Souza, D.G. & Bori, C.M. (1992). Escolha e decisão: A teoria da maximização momentânea [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Resumos de comunicações científicas, XXII Reunião Anual de Psicologia* (p. 66). Ribeirão Preto: SBP.

Witter, G.P. (1985). Quem é o psicólogo escolar: Sua atuação prática. [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), XVII Reunião Anual de Psicologia, Resumos (p. 261). Ribeirão Preto: SBP.

4. Teses ou dissertações não publicadas

Polydoro, S.A.J. (2001). O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: Condições de saída e de retorno à instituição. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

5. Livros

Solé, I. (1998). Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artes Médicas.

6. Capítulo de livro.

Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. Em P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (Orgs.) Handbook of reading research (Vol. 1, pp 251-291). New York: Longman.

Pasquali, L. (1996). Teoria da resposta ao item - IRT: uma introdução Em L. Pasquali (Org.), Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento (pp. 173-195). Brasília, INEP.

7. Livro traduzido em língua portuguesa

Salvador, C.C. (1994). Aprendizagem escolar e construção de conhecimento. (E.O. Dihel, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1990)

Se a tradução em língua portuguesa de um trabalho em outra língua é usada como fonte, citar a tradução em português e indicar ano de publicação do trabalho original. No texto, citar o ano da publicação original e o ano da tradução: (Salvador, 1990/1994).

8. Artigo em periódico científico

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning American Psychologist, 49 (4), 294-303.

9. Obra no prelo

Não forneça ano, volume ou número de páginas até que o artigo esteja publicado. Respeitada a ordem de nomes, é a última referência do autor.

Sonawat, R. (no prelo). Families in India. Psicologia: Teoria e Pesquisa.

10. Autoria institucional

American Psychiatric Association (1988). DSM-III-R, Diagnostic and statistical manual of mental disorder (3a ed. revisada). Washington, DC: Autor.

Envio de manuscritos

A remessa de manuscritos para publicação, bem como toda a correspondência de seguimento que se fizer necessária, deve ser enviada para a Revista Psicologia Escolar e Educacional, conforme endereço abaixo e enviada para o endereço eletrônico revistaabrapee@yahoo.com.br

Universidade Estadual de Maringá

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

A/C Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci - Editora Responsável

Av. Colombo, 5.790 - CEP 87020-900

Jardim Universitário. Maringá - Paraná.

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)



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



Pesquisadoras responsáveis:

Mestranda Pesquisadora: Fga. Fabieli Thais Backes

Profa. Orientadora: Dra. Helena Bolli Mota

Departamento /Instituição: Departamento de Fonoaudiologia/UFSM

Endereço para contato: Serviço de Atendimento Fonoaudiológico (SAF) – Rua Floriano Peixoto, 1751 – 7º andar – Telefone: (55) 32209239

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As informações contidas neste termo foram fornecidas pela pesquisadora Fg^a. Fabieli Thais Backes com o objetivo de obter a autorização da participação da criança, por escrito, com conhecimento do que será realizado, por livre vontade.

Título do estudo: "Desempenho de leitura e escrita de crianças com desvio fonológico e com desenvolvimento fonológico típico".

Justificativa: o levantamento de dados que confirmem a relação entre o DF e a dificuldade de leitura e escrita, bem como a caracterização dessas dificuldades, torna-se importante para que os profissionais envolvidos nesses casos possam elaborar estratégias na tentativa de minimizar as dificuldades e facilitar o processo de alfabetização. Além disso, evidências de diferenças relevantes no desempenho na leitura e escrita de crianças com e sem DF, pode servir de alertar aos professores e familiares da importância de se fazer encaminhamentos a outros profissionais.

Objetivos: analisar e comparar o desempenho de leitura e escrita de crianças com desvio fonológico e de crianças com desenvolvimento fonológico típico.

Procedimentos: primeiramente será realizada a triagem fonoaudiológica, composta de questionário, avaliação da linguagem (a criança deverá contar uma história a partir de gravuras), avaliação da voz, avaliação dos órgãos da fala, e triagem auditiva (sendo verificado por meio de um aparelho a presença de cera e/ou objetos estranhos no ouvido, e depois verificado se a criança escuta bem), seguida das avaliações do sistema fonológico (nomeação de figuras para verificar as produções e trocas de sons na fala), de leitura e escrita de palavras, da produção de um texto e da avaliação da compreensão leitora. As avaliações serão gratuitas e realizadas na escola.

Desconfortos e riscos esperados: a pesquisa não apresenta riscos aos sujeitos, mas pode gerar desconforto devido ao cansaço que podem ocasionar as avaliações. Contudo, sempre será respeitada a tolerância dos pacientes no que se refere à disposição em realizar as avaliações, sendo estas encerradas caso o sujeito não queira continuar.

Benefícios para os participantes: os sujeitos serão beneficiados com o recebimento de avaliações fonoaudiológicas e avaliação da audição, além de encaminhamento para tratamento de dificuldades fonoaudiológicas e para outros profissionais de áreas afins, quando isso se fizer necessário. Ressalta-se que o atendimento nestes casos não é garantido, sendo apenas indicados os locais onde deverão buscar avaliação e

tratamento. Os participantes não receberão recompensa financeira nem terão gastos adicionais para participar da pesquisa.

Informações adicionais: os dados de identificação dos sujeitos serão descaracterizados, ou seja, cada sujeito será identificado por números e/ou letras e não por seus nomes. As informações obtidas na pesquisa serão utilizadas exclusivamente para análise da pesquisa e em eventos científicos da área. Os dados coletados serão armazenados em um banco de dados, que será criado no Centro de Estudos de Linguagem e Fala (CELF), localizado no Serviço de Atendimento Fonoaudiológico (SAF) (Rua Floriano Peixoto, 1751, subsolo), sob responsabilidade da Profa. Helena Bolli Mota, por um período de dez anos, após serão destruídos. A participação nesta pesquisa é voluntária, isto é, a qualquer momento o participante poderá desistir e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo à criança. Além disso, poderão receber, sempre que solicitadas, informações sobre todos os procedimentos, objetivos e resultados do estudo realizado pela pesquisadora ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa - UFSM.


Eu, _____, portador (a) da carteira de identidade n° _____, responsável por _____, certifico que após a leitura deste documento e de outras explicações pela Fg^a. Fabieli Thais Backes, sobre os itens acima, estou de acordo com a realização deste estudo autorizando a participação de meu/minha filho (a). Além disso, estou ciente de que a divulgação dos dados da pesquisa poderão ser utilizados para fins acadêmicos e científicos desde que seja respeitado o sigilo pessoal, e declaro que me sinto absolutamente livre e esclarecido ao assinar este consentimento.

Santa Maria, ___/___/___

Assinatura do representante legal



Profa. Dra. Fga. Helena Bolli Mota
Orientadora



Fga. Fabieli Thais Backes
Pesquisadora