



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
Rua Barão de Jeremoabo, nº 147 - CEP: 40170-290 – Campus Universitário Ondina, Salvador – Bahia
Tel: (71) 3263-6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> – E-mail: pgletba@ufba.br

LAYS SANTANA DE BASTOS MELO

CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA *VERSUS*
HABILIDADES DE COMPREENSÃO E DECODIFICAÇÃO
EM CRIANÇAS DISLÉXICAS

Salvador
2016

LAYS SANTANA DE BASTOS MELO

**CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA *VERSUS*
HABILIDADES DE COMPREENSÃO E DECODIFICAÇÃO
EM CRIANÇAS DISLÉXICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^ª PhD Elizabeth Reis Teixeira

Salvador
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Melo, Lays Santana de Bastos
Consciência morfossintática versus habilidades de
compreensão e decodificação em crianças disléxicas / Lays
Santana de Bastos Melo. -- Salvador, 2016.
226 f. : il

Orientadora: Elizabeth Reis Teixeira.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua e
Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de
Letras, 2016.

1. Dislexia. 2. Consciência morfossintática. 3.
Leitura. 4. Compreensão. 5. Decodificação. I. Teixeira,
Elizabeth Reis. II. Título.

LAYS SANTANA DE BASTOS MELO

**CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA *VERSUS*
HABILIDADES DE COMPREENSÃO E DECODIFICAÇÃO
EM CRIANÇAS DISLÉXICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Aprovada em 09 de setembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Elizabeth Reis Teixeira (Orientadora)
Doutora em Fonética e Linguística - Universidade de Londres
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profª Drª Rita de Cássia Saldanha de Lucena
Doutora em Medicina e Saúde - Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profª Drª Vera Pedreira dos Santos Pepe
Doutora em Letras e Linguística - Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Profª Drª Cláudia Martins Moreira
Doutora em Letras e Linguística - Universidade Federal da Bahia
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Profª Drª Carola Rapp
Doutora em Linguística – Universidade Estadual de Campinas
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Dedico esta tese aos meus pais,
irmão e esposo, incentivadores e
companheiros de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter oferecido o milagre da vida, pelo amparo nos momentos difíceis e por permitir superar as dificuldades, mostrando-me o caminho nas horas incertas.

Aos meus pais Marizete e Edson, por todo amor, dedicação e apoio. Mesmo na distância e na saudade, sinto-me forte em seguir em frente porque sei que nunca estarei sozinha nessa caminhada. Tenho vocês sempre na minha mente e no meu coração.

Ao meu irmão Marcelo, pela alegria, amizade, carinho e pelas palavras de incentivo permanentes.

Aos meus tios, primos e avós (*in memoriam*). Obrigada pela torcida e vibração positiva em cada conquista da minha vida.

Ao meu esposo Renato, pessoa com quem amo partilhar a vida. Agradeço pelo amor, atenção e carinho diários. Minha fonte de paz na correria diária.

À minha querida professora orientadora Elizabeth Reis Teixeira (Beth). Pelo apoio, compreensão e paciência de acompanhar meu percurso na especialização, mestrado e doutorado. Levarei seus valiosos ensinamentos não apenas para a área acadêmica, mas para a vida.

A todos os professores da Pós-Graduação cuja partilha de conhecimentos permitiram o desenvolvimento desta tese.

Aos meus chefes / superiores e também subordinados e colegas de trabalho, que ensinam a promover e cultivar, na prática, valores e virtudes essenciais não apenas na carreira, mas também na vida pessoal.

À Professora Doutora Renata Mousinho, agradeço pela oportunidade de desenvolvimento da pesquisa na UFRJ. Seu auxílio foi de fundamental importância para a concretização deste trabalho.

A todas as crianças disléxicas e seus familiares que prontamente aceitaram em participar desta pesquisa. Vocês me permitem ter grande paixão pelo meu trabalho e sede crescente de conhecimento.

Às minhas irmãs de coração: Nara, Aillin, Clarissa, Jacqueline, Andréia, Laura, Priscila e Juliana. Graças a vocês posso dizer que tenho amigas verdadeiras e por toda a vida!

Aos professores da banca examinadora, por aceitarem o convite e pela leitura minuciosa da tese.

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que hoje eu estivesse aqui, após muitos obstáculos, lutando pela conquista do título de Doutora em Língua e Cultura, tão importante e desejado.

*“A maior recompensa para o
trabalho do homem não é o que
ele ganha com isso, mas o que ele
se torna com isso.”*
John Ruskin

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi descrever o desempenho de leitura dos disléxicos, especificamente quanto às habilidades de decodificação e compreensão, investigando as relações com seus respectivos níveis de consciência morfossintática. A pesquisa seguiu o aporte teórico da Psicologia Cognitiva, concordando com a definição oferecida pela Associação Brasileira de Dislexia (2014) segundo a qual este transtorno pode ser definido como uma desordem específica de linguagem de origem constitucional, caracterizada por um problema na decodificação de palavras isoladas, ocasionada pela dificuldade de relacionar fonemas aos grafemas – hipótese do déficit fonológico. Considerando que tal déficit é modular, ou seja, outros processamentos linguísticos podem permanecer funcionalmente intactos, perguntou-se como se caracteriza o desempenho de disléxicos quanto às habilidades morfossintáticas e se elas podem influenciar os escores de leitura. Integram a amostra 14 sujeitos disléxicos, na faixa etária entre 08 e 15 anos, tratados no Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem e Dislexia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A metodologia englobou a aplicação da Prova de Consciência Sintática - PCS (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2009), do Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras - TCLPP (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2010), de uma tarefa de facilitação contextual na leitura (teste de Cloze) (SANTOS, 2005) e de uma tarefa de memória verbal (REGO, 1995), que atuou como medida de controle. Os resultados demonstraram que tanto em relação à faixa etária quanto em relação à série, os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, situaram-se acima da média esperada da PCS. Verificou-se também que quanto maiores seus valores, maiores os escores no TCLPP e no Cloze. Observou-se ainda que os escores totais da PCS estão mais relacionados com as habilidades de leitura em contexto (Teste de Cloze) do que com as palavras isoladas (TCLPP) e o desempenho dos sujeitos em memória verbal não influenciou nos resultados obtidos, visto que, de forma geral, se encontraram nos padrões de normalidade. Concluiu-se que, a despeito do déficit de consciência fonológica, as crianças disléxicas possuem um desempenho relativamente adequado em consciência morfossintática, o que implica que os programas de remediação deste grupo não devem incluir unicamente estratégias envolvendo habilidades fonológicas, mas também de consciência morfossintática, visando constituir meio compensatório das suas dificuldades.

Palavras-chave: Dislexia. Consciência morfossintática. Leitura.

ABSTRACT

The main objective of this research was to describe the reading performance of dyslexics, specifically regarding the decoding and comprehension skills by investigating the relations with their respective levels of morphosyntactic awareness. The research followed the theory of Cognitive Psychology, according to the definition offered by the Brazilian Association of Dyslexia (2009) that this is a language disorder and it has a constitutional origin, characterized by a problem in decoding single words, caused by the difficulty of linking phonemes to graphemes - hypothesis of phonological deficit. Considering that this is a modular deficit, i.e. other language processing may remain functionally intact, the problem focused on how the performance of dyslexics was in terms of morphosyntactic skills and whether this could influence reading scores. The sample included 14 dyslexic subjects, aged from 08 to 15 years, treated at the Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem e Dislexia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. The methodology involved the application of Prova de Consciência Sintática (Syntactic Awareness Task) - PCS (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2009), Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras (Silent Words and Pseudowords Reading Competence) - TCLPP (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2010), a contextual facilitation reading test (Cloze Test) (SANTOS, 2005) and a verbal memory test (REGO, 1995), which served as a control measure. Results showed that both in terms of age as well as of school level subjects, generally, were above the expected PCS average. It was also found that the higher these scores reached, the higher scores were attained in the TCLPP and the Cloze Test. Another important outcome was that the overall PCS scores were mostly related to reading in context abilities (Cloze Test) rather than in isolated word (TCLPP), and subjects performance in verbal memory was not influential, as results were within normal range. We may conclude, then, that in spite of the phonological deficit, dyslexics children display relatively adequate performance in terms of morphosyntactic awareness, which implies that rehabilitation programs should not only include phonologically based strategies, but also focus on morphosyntactic awareness abilities in order to create a compensatory means to deal with their limitations.

Keywords: Dyslexia. Morphosyntactic awareness. Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Plano temporal de indivíduos não disléxicos.....	27
Figura 2: Modelo representando diferentes fontes de variabilidade que influenciam os resultados acadêmicos e as principais manifestações do transtorno em crianças com TAs (Transtornos de Aprendizagem).	34
Figura 3: Diferenças de funcionamento do cérebro de um normoleitor e de um disléxico.....	36
Figura 4: Modelo funcional simples de alguns dos processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de palavras escritas isoladas.....	39
Figura 5: Exemplos de alterações de ordem semântica na leitura.	49
Figura 6: Exemplos de alterações de ordem fonética na leitura.	50
Figura 7: Rota de processamento da escrita.	65
Figura 8: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 01.	89
Figura 9: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 02.	94
Figura 10: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 03.	98
Figura 11: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 04.	103
Figura 12: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 05.	108
Figura 13: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 06.	112
Figura 14: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 07.	117
Figura 15: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 08.	121
Figura 16: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 09.	126
Figura 17: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 10.	130
Figura 18: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 11.	134
Figura 19: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 12.	139
Figura 20: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 13.	143
Figura 21: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 14.	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Prova de Julgamento Gramatical.....	71
Quadro 2: Prova de Correção Gramatical.....	71
Quadro 3: Prova de Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica.	71
Quadro 4: Prova de Categorização de Palavras.....	72
Quadro 5: Resultados do subtteste J.G. no Sujeito 01.....	87
Quadro 6: Resultados do subtteste C.G. do Sujeito 01.....	87
Quadro 7: Resultados do subtteste F.A. do Sujeito 01.....	87
Quadro 8: Resultados do subtteste C.P. do Sujeito 01.....	88
Quadro 9: Resultados do TCLPP do Sujeito 01.....	89
Quadro 10: Resultados do subtteste JG no Sujeito 02.....	91
Quadro 11: Resultados do subtteste CG do Sujeito 02.....	92
Quadro 12: Resultados do subtteste FA do Sujeito 02.....	92
Quadro 13: Resultados do subtteste CP do Sujeito 02.....	92
Quadro 14: Resultados do TCLPP do Sujeito 02.....	93
Quadro 15: Resultados do subtteste JG no Sujeito 03.....	96
Quadro 16: Resultados do subtteste CG do Sujeito 03.....	96
Quadro 17: Resultados do subtteste FA do Sujeito 03.....	97
Quadro 18: Resultados do subtteste CP do Sujeito 03.....	97
Quadro 19: Resultados do TCLPP do Sujeito 03.....	98
Quadro 20: Resultados do subtteste JG no Sujeito 04.....	100
Quadro 21: Resultados do subtteste CG do Sujeito 04.....	101
Quadro 22: Resultados do subtteste FA do Sujeito 04.....	101
Quadro 23: Resultados do subtteste CP do Sujeito 04.....	102
Quadro 24: Resultados do TCLPP do Sujeito 04.....	102
Quadro 25: Resultados do subtteste JG no Sujeito 05.....	105
Quadro 26: Resultados do subtteste CG do Sujeito 05.....	106
Quadro 27: Resultados do subtteste FA do Sujeito 05.....	106
Quadro 28: Resultados do subtteste CP do Sujeito 05.....	106
Quadro 29: Resultados do TCLPP do Sujeito 05.....	107
Quadro 30: Resultados do subtteste JG no Sujeito 06.....	110
Quadro 31: Resultados do subtteste CG do Sujeito 06.....	110
Quadro 32: Resultados do subtteste FA do Sujeito 06.....	111
Quadro 33: Resultados do subtteste CP do Sujeito 06.....	111
Quadro 34: Resultados do TCLPP do Sujeito 06.....	112
Quadro 35: Resultados do subtteste JG no Sujeito 07.....	114
Quadro 36: Resultados do subtteste CG do Sujeito 07.....	115
Quadro 37: Resultados do subtteste FA do Sujeito 07.....	115
Quadro 38: Resultados do subtteste CP do Sujeito 07.....	115
Quadro 39: Resultados do TCLPP do Sujeito 07.....	116
Quadro 40: Resultados do subtteste JG no Sujeito 08.....	119
Quadro 41: Resultados do subtteste CG do Sujeito 08.....	119
Quadro 42: Resultados do subtteste FA do Sujeito 08.....	120
Quadro 43: Resultados do subtteste CP do Sujeito 08.....	120
Quadro 44: Resultados do TCLPP do Sujeito 08.....	121
Quadro 45: Resultados do subtteste JG no Sujeito 09.....	123

Quadro 46: Resultados do subtteste CG do Sujeito 09.....	124
Quadro 47: Resultados do subtteste FA do Sujeito 09.....	124
Quadro 48: Resultados do subtteste CP do Sujeito 09.....	124
Quadro 49: Resultados do TCLPP do Sujeito 09.....	125
Quadro 50: Resultados do subtteste JG no Sujeito 10.....	128
Quadro 51: Resultados do subtteste CG do Sujeito 10.....	128
Quadro 52: Resultados do subtteste FA do Sujeito 10.....	129
Quadro 53: Resultados do subtteste CP do Sujeito 10.....	129
Quadro 54: Resultados do TCLPP do Sujeito 10.....	130
Quadro 55: Resultados do subtteste JG no Sujeito 11.....	132
Quadro 56: Resultados do subtteste CG do Sujeito 11.....	132
Quadro 57: Resultados do subtteste FA do Sujeito 11.....	133
Quadro 58: Resultados do subtteste CP do Sujeito 11.....	133
Quadro 59: Resultados do TCLPP do Sujeito 11.....	134
Quadro 60: Resultados do subtteste JG no Sujeito 12.....	136
Quadro 61: Resultados do subtteste CG do Sujeito 12.....	137
Quadro 62: Resultados do subtteste FA do Sujeito 12.....	137
Quadro 63: Resultados do subtteste CP do Sujeito 12.....	137
Quadro 64: Resultados do TCLPP do Sujeito 12.....	138
Quadro 65: Resultados do subtteste JG no Sujeito 13.....	141
Quadro 66: Resultados do subtteste CG do Sujeito 13.....	141
Quadro 67: Resultados do subtteste FA do Sujeito 13.....	142
Quadro 68: Resultados do subtteste CP do Sujeito 13.....	142
Quadro 69: Resultados do TCLPP do Sujeito 13.....	143
Quadro 70: Resultados do subtteste JG no Sujeito 14.....	145
Quadro 71: Resultados do subtteste CG do Sujeito 14.....	146
Quadro 72: Resultados do subtteste FA do Sujeito 14.....	146
Quadro 73: Resultados do subtteste CP do Sujeito 14.....	146
Quadro 74: Resultados do TCLPP do Sujeito 14.....	147
Quadro 75: Tipos de itens nos subttestes do TCLPP e respectivas estratégias de leitura possíveis de serem utilizadas para sua correta resolução. Quadro construído pela autora, baseada em Capovilla e Capovilla (2010) e Frith (1985).....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados da PCS do Sujeito 01	88
Tabela 2: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 01.	90
Tabela 3: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 01.....	90
Tabela 4: Resultados da PCS do Sujeito 02.	93
Tabela 5: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 02.	95
Tabela 6: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 02.....	95
Tabela 7: Resultados da PCS do Sujeito 03.	98
Tabela 8: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 03.	99
Tabela 9: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 03.....	99
Tabela 10: Resultados da PCS do Sujeito 04.	102
Tabela 11: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 04.	104
Tabela 12: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 04.....	104
Tabela 13: Resultados da PCS do Sujeito 05.	107
Tabela 14: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 05.	109
Tabela 15: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 05.....	109
Tabela 16: Resultados da PCS do Sujeito 06.	111
Tabela 17: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 06.	113
Tabela 18: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 06.....	113
Tabela 19: Resultados da PCS do Sujeito 07.	116
Tabela 20: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 07.	117
Tabela 21: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 07.....	118
Tabela 22: Resultados da PCS do Sujeito 08.	120
Tabela 23: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 08.	122
Tabela 24: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 08.....	122
Tabela 25: Resultados da PCS do Sujeito 09.	125
Tabela 26: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 09.	126
Tabela 27: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 09.....	127
Tabela 28: Resultados da PCS do Sujeito 10.	130
Tabela 29: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 10.	131
Tabela 30: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 10.....	131
Tabela 31: Resultados da PCS do Sujeito 11.	134
Tabela 32: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 11.	135
Tabela 33: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 11.....	135
Tabela 34: Resultados da PCS do Sujeito 12.	138
Tabela 35: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 12.	139
Tabela 36: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 12.....	140
Tabela 37: Resultados da PCS do Sujeito 13.	142
Tabela 38: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 13.	144
Tabela 39: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 13.....	144
Tabela 40: Resultados da PCS do Sujeito 14.	147
Tabela 41: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 14.	148
Tabela 42: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 14.....	148
Tabela 43: Visualização global dos resultados da PCS.....	149
Tabela 44: Visualização global dos resultados no TCLPP.....	151
Tabela 45: Visualização global dos resultados no Teste de Cloze.....	153
Tabela 46: Quantidade de sujeitos em cada nível de compreensão no Teste de Cloze.....	154

Tabela 47: Visão geral da quantidade de erros de acordo com a tipologia.	154
Tabela 48: Distribuição dos erros que ocorreram em ambos os Textos Cloze por classes gramaticais.....	155
Tabela 49: Desempenho dos sujeitos no Teste de Memória Verbal.....	156
Tabela 50: Distribuição da quantidade de sujeitos por pontuação no Teste de Memória Verbal.	157
Tabela 51: Análise descritiva das ocorrências na PCS.....	158
Tabela 52: Número de sujeitos classificados de acordo com sua pontuação na PCS e respectivos subtestes em relação à média da sua faixa etária.....	159
Tabela 53: Número de sujeitos classificados de acordo com sua pontuação na PCS e respectivos subtestes em relação à média da sua série.	159
Tabela 54: Análise descritiva da PCS, do TCLPP e do Teste de Cloze.	161
Tabela 55: Regressão Simples entre PCS e TCLPP.	161
Tabela 56: Regressão simples entre PCS e Cloze.	161
Tabela 57: Análise descritiva dos parâmetros de idade, série e da Prova de Consciência Sintática (PCS).	163
Tabela 58: Teste de Kruskal-Wallis.	164
Tabela 59: Análise descritiva do teste e subtestes do PCS e testes de Cloze e TCLPP.	165
Tabela 60: Correlação de Pearson entre o valor total e os subtestes da PCS e entre o Teste de Cloze e o valor total e os subtestes da PCS e do TCLPP.	166
Tabela 61: Análise descritiva das provas: PCS, TCLPP, Teste de Cloze e Memória Verbal.	168
Tabela 62: Teste de Regressão Múltipla.....	168
Tabela 63: Teste de Regressão Simples entre Memória Verbal e Teste de Cloze.	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Adjetivo
ABD	Associação Brasileira de Dislexia
C	Certo
CID-10	Classificação Internacional de Doenças
CG	Correção Gramatical
CI	Corretas Irregulares
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CP	Categorização de Palavras
CR	Corretas Regulares
DEA	Distúrbio Específico de Aprendizagem
DF	Degrees of Freedom
DSM	Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
E	Errado
ELO	Escrita, Leitura e Oralidade
FA	Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica
IM	Incorreção Morfêmica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IO	Incorreção de Ordem
IRMf	Imagem por Ressonância Magnética Funcional
IDA	International Dyslexia Association
IO	Incorreção de ordem
IM	Incorreção morfêmica
JG	Julgamento Gramatical

MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCS	Prova de Consciência Sintática
PE	Pseudopalavras Estranhas
PH	Pseudopalavras Homófonas
QI	Quociente Intelectual
S	Substantivo
TAs	Transtornos de Aprendizagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCLPP	Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras
TDAH	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade
V	Verbo
VF	Vizinhas Fonológicas
VS	Vizinhas Semânticas
VV	Vizinhas Visuais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	25
2.1 A DISLEXIA	25
2.1.1 Natureza e etiologia	25
2.1.2 Aspectos neurobiológicos do déficit fonológico	35
2.1.3 Quadro clínico	36
2.2 LEITURA	38
2.2.1 Definição e aspectos cognitivos	38
2.2.2. A hipótese da estratégia da predição na leitura	45
2.2.3 A teoria interativo-compensatória de Stanovich (1980).....	51
2.2.4 O teste de Cloze como instrumento de avaliação da compreensão de leitura	53
2.3 MORFOSSINTAXE.....	56
2.3.1 Definição e processamento morfológico	56
2.3.2 Consciência morfossintática	62
2.3.3 Provas de avaliação da consciência morfossintática	70
3 MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA	77
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	77
3.2 DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	78
3.3 ANAMNESE	79
3.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	79
3.5 PROCEDIMENTOS PARA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	81
3.6 ANÁLISE DOS DADOS	82
3.7 ASPECTOS ÉTICOS	83
4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	85
4.1 ANÁLISE INDIVIDUAL	86
4.1.1 Sujeito 01	86
4.1.2 Sujeito 02	90
4.1.3 Sujeito 03	95
4.1.4 Sujeito 04	100
4.1.5 Sujeito 05	104
4.1.6 Sujeito 06	109

4.1.7 Sujeito 07	114
4.1.8 Sujeito 08	118
4.1.9 Sujeito 09	122
4.1.10 Sujeito 10	127
4.1.11 Sujeito 11	131
4.1.12 Sujeito 12	136
4.1.13 Sujeito 13	140
4.1.14 Sujeito 14	145
4.2 ANÁLISE GRUPAL	149
4.2.1 Visualização global dos resultados na Prova de Consciência Sintática (PCS):	149
4.2.2 Visualização global dos resultados no Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP):	150
4.2.3 Visualização global dos resultados no Teste de Cloze	152
4.2.4 Memória verbal	156
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	158
5.1 COMO SE CARACTERIZA O DESEMPENHO DE DISLÉXICOS QUANTO ÀS HABILIDADES MORFOSSINTÁTICAS?	158
5.2 O DESEMPENHO DE LEITURA EM DISLÉXICOS ESTÁ ASSOCIADO, DE MANEIRA DEPENDENTE, A NÍVEIS DIFERENTES DE HABILIDADES MORFOSSINTÁTICAS?	161
5.3 DE QUE FORMA OS NÍVEIS DE COMPETÊNCIA MORFOSSINTÁTICA REVELADOS PELOS DISLÉXICOS PESQUISADOS ENCONTRAM-SE RELACIONADOS A VARIÁVEIS COMO IDADE E NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO? .	163
5.4 DE QUE FORMA AS HABILIDADES MORFOSSINTÁTICAS SE RELACIONAM COM A LEITURA DE PALAVRAS ISOLADAS E EM CONTEXTO?	165
5.5 O TESTE DE MEMÓRIA VERBAL EXERCE INFLUÊNCIA SOBRE OS RESULTADOS DA PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA (PCS), TESTE DE COMPETÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS (TCLPP) E TESTE DE CLOZE?	168
5.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TESTES APLICADOS	169
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES	193
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	194

APÊNDICE B - Anamnese	196
ANEXOS	200
ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA	201
ANEXO B - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (UFRJ)	205
ANEXO C - Prova de Consciência Sintática – PCS (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006).	207
ANEXO D - Exemplo de tarefa do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras - TCLPP (CAPOVILLA; SEABRA, 2010)	211
ANEXO E - Exemplo de tabela individual com resultados do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras	212
ANEXO F - Teste de Cloze	214
ANEXO G - Tarefa de memória verbal (REGO, 1995)	216
ANEXO H - Efeito da série escolar e idade sobre a pontuação geral da Prova de Consciência Sintática e seus subtestes (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2006)	217
ANEXO I - Normatização do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e de seus subtestes para 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental – Pontuação Bruta (CAPOVILLA; SEABRA, 2010)	221
ANEXO J - Pontuação Padrão do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e de seus subtestes para 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (CAPOVILLA; SEABRA, 2010)	223

1 INTRODUÇÃO

“Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bem pessoais.”

(DUARTE, 2002, p. 140)

Aprender envolve uma associação de elementos, sejam eles emocionais, culturais, biológicos e pedagógicos. O mau funcionamento em alguma dessas áreas pode gerar manifestações negativas durante o processo da leitura e da escrita. Assim, a dificuldade porventura apresentada pela criança precisa ser analisada nessas diversas facetas, com o intuito de verificar a influência de cada uma delas e direcionar a atuação.

A escrita da presente tese possui algumas motivações. Além de se constituir na concretização do desejo de continuidade à pesquisa iniciada no Mestrado, algumas situações vivenciadas na prática fonoaudiológica da autora provocam inquietamento. É um exemplo a frequência, a facilidade e o pouco rigor no modo como, muitas vezes, surge o termo *dislexia*, trazido por pais ou professores de crianças que, supostamente, enfrentam problemas durante o processo de aprendizagem. Ainda assim, a observação do baixo desempenho de crianças em idade escolar quanto às avaliações em leitura e escrita constituem-se motivação para o questionamento de que processos e habilidades são enfatizados nos testes aplicados e de que forma poderiam ser mais completos.

Dentre as habilidades necessárias para o adequado desempenho da leitura e da escrita, estão as metalinguísticas, destacando-se, neste trabalho, as morfossintáticas.

Existem algumas controvérsias a respeito da idade inicial de aparecimento das habilidades morfossintáticas. Gombert (2003) acredita que as suas primeiras evidências

podem ser encontradas por volta dos seis anos de idade, quando a criança se torna capaz de corrigir frases agramaticais. Entretanto, de acordo com a teoria de aquisição da leitura, proposta por Frith (1985), a habilidade de utilizar os aspectos morfológicos da língua na leitura e escrita aparecem apenas depois que o aprendiz domina as regras de correspondência letra-som. Ou seja, isso se daria por volta do 3º ano do Ensino Fundamental (antiga 2ª série).

A psicologia cognitiva afirma que a leitura e a escrita são atividades compostas por processos independentes, em que o processamento fonológico e o morfossintático formam componentes modulares de um processamento linguístico mais geral (FRITH; FRITH, 1998), no qual outras funções cognitivas podem permanecer funcionalmente intactas.

Pinheiro (2006) defende que o déficit no processamento fonológico inerente aos disléxicos não impede a aquisição de um amplo vocabulário visual. Inclusive, estudos com adolescentes disléxicos falantes do inglês encontraram evidências de que o reconhecimento de morfemas se constitui como uma estratégia compensatória na decodificação de palavras e compreensão (ELBRO; ARNBACK, 1996). Em contrapartida, há pesquisas que apontam evidências de correlação positiva significativa entre habilidades de metafonologia e metassintaxe (DEMONT, 1997).

De modo geral, identifica-se uma carência de estudos sobre a consciência morfossintática do português, especialmente se tratando de crianças com problemas de aprendizagem, provavelmente pelo fato de os aspectos morfológicos serem considerados de aprendizagem mais tardia na aquisição da linguagem. Aliado a isso, foi constatada uma predominância de estudos relacionados à consciência fonológica e seu papel no desenvolvimento da leitura e escrita.

A relevância da investigação do desempenho em consciência morfológica em crianças disléxicas parte da constatação da importância que essa dimensão da linguagem exerce para a leitura e escrita e a possibilidade de se constituir uma nova perspectiva terapêutica. Essa reflexão se constrói, também, como base na vivência profissional da autora com outros fonoaudiólogos, ao observar que a habilidade metalinguística de consciência morfossintática, muitas vezes, fica em segundo plano nos planejamentos terapêuticos com crianças com problemas de leitura.

Assim, colocam-se como problemas deste estudo:

- 1) Considerando que o déficit de componente fonológico no disléxico é modular (FRITH; FRITH, 1998), de modo que outros processamentos linguísticos podem permanecer funcionalmente intactos, pergunta-se como se caracteriza o desempenho de disléxicos quanto

às habilidades morfofossintáticas, ou seja, que níveis de competência morfofossintática revelam os disléxicos pesquisados?

2) O desempenho de leitura em disléxicos está associado, de maneira dependente, a níveis diferentes de habilidades morfofossintáticas?

3) De que forma o desempenho em consciência morfofossintática encontra-se relacionado com variáveis como idade, nível de escolarização e habilidades de decodificação (leitura de palavras isoladas) e compreensão (leitura em contexto)?

Como objetivo central deste estudo coloca-se investigar as relações entre o nível da consciência morfofossintática de crianças disléxicas e as diferenças de desempenho na leitura.

Os objetivos específicos são:

1) averiguar se existe uma hierarquia quanto ao grau de dificuldade nas diferentes tarefas de consciência morfofossintática;

2) descrever o desempenho de leitura dos disléxicos com base nos testes de Cloze¹ e nos testes de decodificação;

3) verificar de que modo a consciência morfofossintática está relacionada com a idade, nível de escolarização e com as habilidades de decodificação e compreensão de leitura;

4) averiguar se as categorias gramaticais das palavras a serem inseridas no teste de Cloze exercem influência na complexidade da descoberta do item.

Diante desse quadro investigativo, estabelece-se como tese o fato de que as crianças disléxicas possuem um desempenho relativamente adequado em consciência morfofossintática, o que implica que os programas de remediação desse grupo não devem incluir unicamente estratégias envolvendo consciência fonológica. Devem, também, oferecer atenção à estimulação de consciência morfofossintática, a fim de constituir habilidade compensatória de auxílio nas suas dificuldades.

As hipóteses que norteiam este estudo são:

1) os disléxicos apresentarão maiores dificuldades na seguinte ordem decrescente de tarefas: a) Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas; b) Correção Gramatical; c) Categorização de Palavras e d) Julgamento Gramatical. Essa hipótese se baseia no grau de requerimento do processamento cognitivo envolvido nas tarefas, pois, ao envolver a correção de itens, a criança necessitará não apenas efetuar o julgamento das inadequações, mas também demonstrar seu conhecimento implícito;

¹ O Teste de Cloze é um instrumento de avaliação da compreensão de leitura em que são omitidos todo quinto vocábulo (TAYLOR, 1953). Para maiores detalhes, vide item 2.2.4.

2) os sujeitos que apresentarem escores mais elevados em tarefas de consciência morfofossintática apresentarão, também, melhores desempenhos nas atividades de leitura;

3) os escores de competência morfofossintática se relacionam mais fortemente com as tarefas de leitura contextual do que com as palavras e pseudopalavras isoladas. Acredita-se, assim, que os níveis de desempenho em consciência morfofossintática demonstrariam as habilidades de preditibilidade de leitura que a criança possui, conforme seu conhecimento de mundo;

4) os sujeitos com melhor desempenho em consciência morfofossintática serão aqueles de maior faixa etária e escolaridade;

5) as categorias gramaticais de mais fácil descoberta no Teste de Cloze são as preposições, artigos e pronomes, e as mais difíceis são os adjetivos, verbos, advérbios e substantivos. Isso porque as primeiras palavras possuem função coesiva no texto, enquanto o segundo grupo representa palavras funcionais, que possuem carga semântica. Para Santos et al. (2002, p. 557):

Com relação ao processamento cognitivo, as palavras de conteúdo requerem, com maior ênfase, o processamento semântico (recuperação das palavras da memória de longo prazo), em oposição ao processamento sintático (recuperação das palavras a partir da estrutura sintática das frases, nas quais a palavra omitida se insere).

A tese compreende, além da Introdução, mais quatro capítulos. O segundo capítulo (**2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**) apresenta três subdivisões: Na primeira delas (2.1 A DISLEXIA), são discutidos os principais conceitos e abordagens a respeito da patologia em estudo e suas teorias etiológicas (**2.1.1 Natureza e etiologia**), peculiaridades do funcionamento cerebral dos disléxicos (**2.1.2 Aspectos neurobiológicos do déficit fonológico**) e sintomas correlatos (**2.1.3 Quadro clínico**).

Na segunda subdivisão, 2.2 LEITURA, são traçadas considerações a respeito da leitura, passando pela sua conceituação (**2.2.1 Definição e aspectos cognitivos**), detalhando teorias sobre o processamento cognitivo durante a atividade de leitura nos subitens **2.2.2 A hipótese da estratégia da predição na leitura** e **2.2.3 A teoria interativo-compensatória de Stanovich (1980)**, explicitando um dos testes existentes para avaliação de leitura e que é utilizado nesta pesquisa (**2.2.4 O teste de Cloze como instrumento de avaliação da compreensão de leitura**).

A terceira subdivisão, 2.3 MORFOSSINTAXE, aborda a conceituação desse nível linguístico e como ocorre seu processamento cognitivo (**2.3.1 Definição e processamento**

morfológico), discute a habilidade metalinguística referente à morfossintaxe (**2.3.2 Consciência morfossintática**) e aborda testes utilizados para avaliar o desempenho de sujeitos nessa habilidade (**2.3.3 Provas de avaliação da consciência morfossintática**).

O capítulo seguinte, **3. MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA**, inclui um item a respeito da **3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**, apresenta o *corpus* (**3.2 DELIMITAÇÃO DO CORPUS**) e as técnicas adotadas para a obtenção de dados (**3.3 ANAMNESE**; **3.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS** e **3.5 PROCEDIMENTOS PARA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS**). Esse capítulo também explicita como os dados foram organizados e tratados (**3.6 ANÁLISE DE DADOS**) e quais os cuidados éticos tomados durante sua realização (**3.7 ASPECTOS ÉTICOS**).

A apresentação dos dados descreve os resultados individuais e grupal quanto aos testes aplicados (**4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS**) e o item que se segue (**5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**) pretende responder os questionamentos levantados, realizando uma correlação com outros estudos.

O último tópico da presente tese (**CONSIDERAÇÕES FINAIS**) levanta as conclusões obtidas de acordo com o que foi debatido nos itens anteriores e a partir de um resumo dos resultados, além de expor os vieses da pesquisa, sugerindo novas perspectivas de trabalho.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*“Se tu és diferente de mim,
não me diminuis, enriqueces-me.”
(Antoine Saint-Exupéry)*

Este capítulo aborda o quadro conceitual necessário para a compreensão da pesquisa. Serão discutidas definições e modelos que embasam o estudo da dislexia, do processamento cognitivo durante a leitura, além de apresentar um panorama sobre a área da linguística denominada morfossintaxe e a consciência morfossintática. Por fim, será exposto o modelo de avaliação adotado.

2.1 A DISLEXIA

2.1.1 Natureza e etiologia

As dificuldades de leitura são um dos principais problemas apresentados pelos estudantes brasileiros, segundo pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (2006). De acordo com a ABD - Associação Brasileira de Dislexia -, nessa população a dislexia tem uma prevalência de 10 a 15%, o que justifica a importância de estudos elucidativos.

Esta pesquisa investiga a dislexia dentro do aporte teórico da Psicologia Cognitiva, ramo da neuropsicologia que estuda os processos psicológicos superiores e os transtornos das funções cognitivas decorrentes de alterações estruturais e funcionais do cérebro.

Uma das suas vertentes aborda as relações entre os distúrbios de linguagem e as lesões cerebrais. Constitui-se, assim, como uma área interdisciplinar, integrando conhecimentos da psicologia, linguística e neurologia.

De acordo com Sternberg (2000), a Psicologia Cognitiva propõe modelos que expõem como a informação é processada na mente humana. Pesquisa o modo como as pessoas

percebem, aprendem, recordam e pensam sobre a informação. Foi a partir da década de 1970 que os estudos nessa abordagem ganharam maiores avanços, oferecendo perspectivas também nas investigações sobre a dislexia.

Historicamente, os transtornos de aprendizagem começaram a ser discutidos a partir do século XIX, através de perspectivas médico-neurológicas. Essas investigações eram realizadas por oftalmologistas em pacientes adultos que haviam perdido a capacidade de ler, correspondendo ao que se denomina hoje de *alexia*. Acreditavam que as dificuldades de leitura e de escrita seriam conseqüências de problemas relacionados ao processamento visual, discriminação, memória visual ou até mesmo de movimentos oculares. Por esse motivo, era conhecida como *cegueira verbal*².

Foi assim que, em 1895, o oftalmologista inglês James Hinshelwood relatou o caso de um homem de 65 anos que perdeu subitamente a habilidade para leitura, embora conseguisse enxergar as letras perfeitamente. Ele acreditava na teoria de que, no cérebro, existiam áreas separadas para vários tipos de memória: A memória visual de tipo geral, a memória visual de letras e a memória visual de palavras. A dificuldade para ler possuiria como justificativa um prejuízo na região do cérebro responsável pela memória visual de palavras. Seguiu uma abordagem *localizacionista* (HINSHELWOOD, 1895), típica dos estudos afásicos em adultos, que sugerem a relação entre a localização do dano cerebral e o sintoma apresentado.

Posteriormente, Hinshelwood (1907) constatou uma tendência genética do distúrbio, registrando o caso de uma família com quatro pessoas disléxicas, o que reforçou uma hipótese *hereditarista*. Atualmente, os cromossomos 6 e 15 são apontados como prováveis *loci* para os problemas de leitura.

No ano seguinte ao primeiro relato de Dr. Hinshelwood, um outro oftalmologista britânico, W. Pringle Morgan, descreveu um caso de um adolescente disléxico de 14 anos de idade que possuía inteligência normal, mas não conseguia aprender a ler (MORGAN, 1896). Denominou o distúrbio de *cegueira verbal congênita*, pois o distúrbio estaria presente desde o nascimento.

Em 1925, neurologistas como Samuel Orton passaram também a se interessar pelos estudos da dislexia. Ele trabalhava inicialmente com vítimas de traumatismos cranioencefálicos até tomar conhecimento de um caso de um menino que não conseguia ler e apresentava sintomas semelhantes aos de algumas vítimas de traumatismo. Questionou as correntes que seguiam a linha localizacionista, por acreditar que, nas crianças, não haveria

² Termo utilizado pela primeira vez em 1877 por Adolf Kussmaul num relato da perda da capacidade para a leitura (FREIRE, 1997).

uma lesão cerebral específica, mas sim, um problema na definição da dominância dos hemisférios cerebrais. Essa hipótese ficou conhecida como *organicista* (ORTON, 1925).

Para Orton (1925), a dominância hemisférica assumiria importância durante a aprendizagem da leitura porque, nesse processo, a criança registra e armazena a informação em ambos os hemisférios. Segundo ele, no hemisfério dominante, a informação é mantida de forma ordenada, enquanto que no hemisfério não dominante, o armazenamento ocorreria de maneira desordenada, invertida como em espelho. Durante a leitura, o hemisfério dominante deve suprimir a informação do hemisfério não dominante. Quando isto não ocorre, devido a uma ausência de dominância hemisférica, são produzidos erros na leitura, a exemplo de inversões, omissões, substituição de sons, leitura em espelho (**b** por **d**, **p** por **q**, **n** por **u**) etc. Orton denominou esse conjunto de dificuldades de *estrefossimbolia*, acreditando que eles seriam a causa da dislexia e das suas conseqüentes inadequações na escrita.

Até a década de 1980, os estudos neurológicos com disléxicos só eram realizados através de autópsias, método bastante utilizado por Galaburda et al. (1985). Essa técnica permitiu constatar uma ausência de assimetria entre os hemisférios cerebrais e anomalias em grupos neuronais. Isso porque, em normoleitores, a região temporal do hemisfério cerebral esquerdo é maior do que o direito, enquanto nos disléxicos os tamanhos são semelhantes (GALABURDA, 1993).

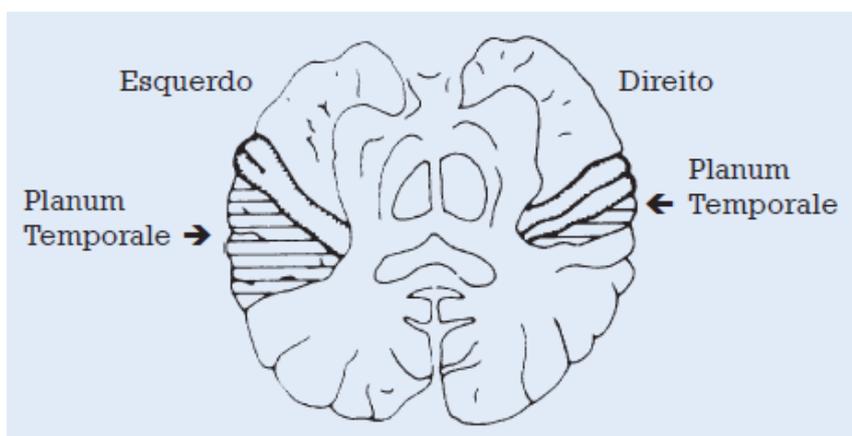


Figura 1: Plano temporal de indivíduos não disléxicos.
Fonte: Ditt (2002).

De acordo com Galaburda e Cestnick (2003), ainda a nível anatômico, os cérebros dos disléxicos apresentam malformações na região do córtex, sob a forma de áreas com concentrações de “neurônios fora do lugar” – malformações denominadas de ectopias corticais, que ocorrem por problemas de migração neuronal. Isso porque neurônios localizados em áreas cerebrais profundas deveriam migrar para o córtex. Mas, durante a

migração, os grupos de neurônios podem falhar em seu alvo e se acumular em outro local, formando as ectopias. Essas malformações ocorrem durante o desenvolvimento fetal, nos estágios iniciais da formação cerebral.

Nos disléxicos, essas ectopias estão localizadas principalmente nas regiões relacionadas com a linguagem, em especial na área de Broca, de Wernicke e na região occipitotemporal esquerda (GALABURDA; CESTNICK, 2003; RAMUS, 2004).

Algumas outras teorias baseadas em evidências surgiram para explicar a dislexia:

(1) a *funcional*, segundo a qual as crianças disléxicas apresentariam uma desarmonia da maturação cerebral;

(2) a *magnocelular*, relacionada a anormalidades neuroanatômicas no percurso que liga o olho ao córtex visual. O sistema magnocelular desempenha um papel importante no processamento da mudança rápida de imagens, tão característica da leitura. Se esse sistema for inadequado, as dificuldades de leitura surgirão;

(3) a *cerebelar*, cuja disfunção afetaria as representações fonológicas e automatização da leitura e

(4) a *do processamento auditivo*, em que a dificuldade recai na percepção da variação entre sons rápidos e curtos e dos seus contrastes (RAMUS et al., 2003).

Posteriormente, os estudos sobre a dislexia deixaram de ser exclusivamente de origem médico-neurológica, para serem objeto de atenção também de psicólogos e educadores. Assim, surgiram teorias propondo a influência de múltiplos fatores para explicar as dificuldades na aprendizagem da leitura (VELLUTINO, 1979).

Nesse período, as contribuições da psicologia para o estudo da dislexia sofreram influência de investigações sobre a inteligência artificial, tomando como modelo a forma como os computadores processam a informação para fazer uma analogia aos processos cognitivos do ser humano e dando origem à teoria do processamento da informação³ (ATKINSON; SHIFFRIN, 1968) na qual se baseou Vellutino (1979) para pesquisar o processo de aprendizagem da leitura.

Vellutino (1979) acreditava que a dislexia seria mais um sintoma de disfunção durante o armazenamento e recuperação da informação do que consequência de uma deficiência no sistema visual, tal como as abordagens mais tradicionais faziam crer. Defendia que a dislexia

³ Atkinson e Shiffrin (1968) são teóricos da aprendizagem que descrevem a transferência de informação através da memória. Propõem um modelo clássico da memória, baseado em dois sistemas que permitem armazenar informação: a memória a curto prazo e a memória a longo prazo. O modelo apresentado, de duplo armazenamento de memória, é designado como teoria do processamento de informação e encaixa-se dentro de uma abordagem cognitivista.

tem suas raízes num déficit de decodificação fonológica, possuindo também prejuízos na segmentação fonêmica, num pobre desenvolvimento de vocabulário e em problemas para discriminar diferenças gramaticais e sintáticas em palavras e frases. Assim, acreditava que a etiologia da dislexia poderia ser múltipla e estaria associada a um inadequado processamento da informação linguística.

Pode-se observar que vários estudos têm procurado definir a etiologia da dislexia de desenvolvimento, sem que haja uma causa única ou já estabelecida. Assim como são discutidas inúmeras teorias etiológicas, a definição da dislexia passa por uma dificuldade histórica no estabelecimento de um consenso, conforme apresentado a seguir.

A Federação Mundial de Neurologia, em 1968, ofereceu a seguinte definição:

Uma perturbação que se manifesta através de dificuldades na aprendizagem da leitura, a despeito de instrução convencional, inteligência adequada e oportunidades socioeconômicas. Está dependente de perturbações cognitivas básicas, que são frequentemente de origem constitucional (CASTRO, 2000, p. 143).

A Classificação Internacional de Doenças (CID-10) reconheceu a dislexia sob o código F81.0, oferecendo a seguinte conceituação (1993, p. 240):

Comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades da leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. A habilidade de compreensão da leitura, o reconhecimento de palavras na leitura, a habilidade de leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar todos afetados. Dificuldades para soletrar estão frequentemente associadas a transtorno específico de leitura e muitas vezes permanecem na adolescência, mesmo depois de que algum progresso na leitura tenha sido feito. Crianças com transtorno específico de leitura seguidamente têm uma história de transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem, e uma avaliação abrangendo funcionamento corrente da linguagem muitas vezes revela dificuldades contemporâneas sutis. Em adição à falha acadêmica, comparecimento escolar deficiente e problemas com ajustamento social são complicações assíduas, particularmente nos últimos anos do primário e do secundário. A condição é encontrada em todas as linguagens conhecidas, mas há incerteza se a sua frequência é afetada ou não pela natureza da linguagem e do manuscrito.

A *International Dyslexia Association*⁴ (IDA) apresentou a conceituação da dislexia de desenvolvimento, em 1994, como sendo:

Uma desordem específica de linguagem de origem constitucional caracterizada por dificuldades na decodificação de palavras isoladas, comumente refletindo insuficiência em habilidades de processamento fonológico. Estas dificuldades são inesperadas em relação à idade e outras habilidades acadêmicas cognitivas. A dislexia é manifestada por dificuldades variadas com diferentes formas de linguagem, frequentemente incluindo, além dos problemas de leitura, dificuldades

⁴ A *International Dyslexia Association* é a mais antiga organização norte-americana que se dedica a este distúrbio. Fundada em 1949, em homenagem ao neurologista Samuel T. Orton, tem por objetivo auxiliar disléxicos, suas famílias e escolas.

em adquirir proficiência em escrever e soletrar (ORTON DYSLEXIA SOCIETY RESEARCH COMMITTEE, 1994, p. 4).

A ABD⁵ compartilha dos mesmos princípios que a IDA e ambas as organizações gozam de grande prestígio na área de atuação. Assim, os conceitos divulgados por tais entidades são amplamente aceitos e representativos da visão vigente sobre a dislexia (MASSI, 2007, p. 45). A ABD (2016) conceituou o distúrbio da seguinte forma:

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

Já para o Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais, em sua versão DSM-IV (2002), a dislexia é encarada sob o código 315.00, como um transtorno da leitura que:

consiste em um rendimento de leitura (i.e. correção, velocidade ou compreensão da leitura, medida por testes padronizados administrados individualmente) substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, a inteligência média e a escolaridade do indivíduo (Critério A). A perturbação da leitura interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida cotidiana que exigem habilidades de leitura (Critério B). Se existe um déficit sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas (Critério C).

No DSM-V (2014), algumas alterações relativas ao diagnóstico dos transtornos de aprendizagem foram introduzidas. Dentre as mais importantes, estão:

- 1) os transtornos da leitura, da escrita e do cálculo que anteriormente tinham critérios de diagnóstico distintos foram reunidos numa só categoria, o Transtorno Específico da Aprendizagem;
- 2) dentro do Transtorno Específico de Aprendizagem existem especificadores com as características sintomatológicas de cada uma dessas três categorias. Aquele referente ao déficit na leitura (dislexia) inclui critérios de precisão, fluência e compreensão na leitura e
- 3) o critério da discrepância entre o Quociente Intelectual (QI) e o desempenho na leitura foi eliminado.

Essa última exigência anterior foi substituída por quatro critérios, que devem ser cumpridos (DSM-V, 2014):

⁵ A Associação Brasileira de Dislexia é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, cuja sede situa-se em São Paulo. Foi fundada em 1983, filiando-se, em outubro de 2001, à International Dyslexia Association.

- Critério A: pelo menos um dos sintomas de dificuldades de aprendizagem têm de persistir por, pelo menos, seis meses, apesar ter sido proporcionada intervenção extra em casa ou escola;
- Critério B: o desempenho do indivíduo nas habilidades acadêmicas afetadas está bem abaixo da média para a idade, causando repercussões negativas nas atividades escolares, profissionais ou cotidianas, aspecto confirmado por medidas de desempenho padronizadas aplicadas individualmente e avaliação clínica abrangente;
- Critério C: refere-se à idade de início das dificuldades de aprendizagem, que deve ser durante a idade escolar, embora possam se manifestar apenas na idade adulta, em alguns indivíduos;
- Critério D: descreve quais são os transtornos (déficit intelectual, auditivo ou visual, outros transtornos mentais ou neurológicos) ou condições adversas (adversidade psicossocial, a falta de proficiência na língua de ensino, instrução insuficiente), que devem ser excluídos antes que o diagnóstico do transtorno possa ser confirmado.

Atualmente, a ABD (2016), como um reflexo da atualização do DSM-V, também já incluiu na sua definição, além da dificuldade na habilidade de decodificação e soletração, um problema no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra. Demonstra, assim, que os critérios de definição se tornaram mais amplos, englobando as falhas na fluência (presentes quando há restrição na utilização da rota lexical⁶) e da precisão na leitura. Segundo Mousinho et al. (2009), essas características estão relacionadas com os problemas na compreensão de leitura, apesar de não serem suficientes para garantir a interpretação textual.

Tannock (2014) teceu diversas implicações relativas às mudanças no DSM-V, como por exemplo, o impacto na atuação clínica, no sistema educativo e nas organizações de defesa das pessoas com transtornos de aprendizagem. Haverá a necessidade de avaliações mais abrangentes, poderá ocorrer a ampliação do alcance de serviços de educação especial, além da redução da confusão a respeito da manifestação de dificuldades escolares adicionais, na medida em que houver um aumento da exigência no currículo escolar, dentre outras implicações.

Para a autora, entretanto, tais mudanças não devem ter impacto negativo sobre as pessoas que já possuem o diagnóstico de dislexia ou discalculia, visto que tais termos podem ser usados para especificar a natureza de cada DEA⁷ e também para “ampliar a consciência de

⁶ Vide item 2.2.1 para maiores detalhes.

⁷ Distúrbio Específico de Aprendizagem.

que a 'dislexia' tipicamente abrange muito mais dificuldades do que as relacionadas com a decodificação e soletração de palavras”.

Algumas considerações complementares a respeito das definições apontadas no transcorrer dos anos são necessárias. Aquelas crianças que possuem o nível de desenvolvimento intelectual normal, mas, apesar disso, apresentam dificuldades em atividades específicas como a leitura, recebem a denominação de dificuldade *específica* de aprendizagem, que pode significar, também, uma causa desconhecida. Já o termo *de desenvolvimento* é utilizado por alguns autores (PINHEIRO, 2006) para diferenciar o quadro de dislexia congênita (objeto deste estudo) daquele resultante de lesões cerebrais (alexia).

A complexidade e a dificuldade no estabelecimento de um consenso entre pesquisadores em relação à dislexia de desenvolvimento, seja quanto à definição ou à etiologia, trazem repercussões ao seu diagnóstico e ao processo de avaliação, frequentemente gerando retardo na identificação e no início da intervenção.

Observou-se que, de acordo com as definições oferecidas, por muito tempo a dislexia foi definida através de critérios de exclusão, apontando quais condições não poderiam ser consideradas como causadores do distúrbio. Assim, estipulou-se que ele não deveria ser consequência de problemas emocionais (muito embora possam surgir como consequência), transtornos sensoriais, falta de oportunidades socioeducacionais e, até a atualização do DSM-V, relacionado ao baixo quociente intelectual (QI).

Entretanto, a definição pela exclusão não se constitui uma maneira clara de identificação do problema, pois gera controvérsias e parece, até mesmo, negar a possibilidade de existir uma criança disléxica proveniente de meios socioeconômicos desfavorecidos.

Apesar disso, há uma forte tendência em generalizar diagnósticos médicos referentes aos distúrbios de aprendizagem. Em seu texto “Disbicicléticos”, Rodrigues (2005) encara como a medicalização do *diferente* pode ser a solução para eximir de responsabilidade aqueles que lidam diretamente com a criança:

Dani é uma criança que não sabe andar de bicicleta. Todas as outras crianças do seu bairro já andam de bicicleta; os da sua escola já andam de bicicleta; os da sua idade já andam de bicicleta. Foi chamado um psicólogo para que estude seu caso. Fez uma investigação, realizou alguns testes (coordenação motora, força, equilíbrio e muitos outros; falou com seus pais, com seus professores, com seus vizinhos e com seus colegas de classe) e chegou a uma conclusão: esta criança tem um problema, tem dificuldades para andar de bicicleta. Dani é “disbiciclético”.

Agora podemos ficar tranquilos, pois já temos um diagnóstico. Agora temos a explicação: o garoto não anda de bicicleta porque é disbiciclético e é disbiciclético porque não anda de bicicleta. Um círculo vicioso tranquilizador. (...) Pouco importa, porque o diagnóstico, a classificação, exime de responsabilidade aqueles que rodeiam Dani. Todo o peso passa para as costas da criança. Pouco podemos fazer. O

garoto é disbicultético! O problema é dele. A culpa é dele. Nasceu assim. O que podemos fazer?

Realizando uma analogia com as crianças disléxicas, os fatos são semelhantes. A diferença de desempenho apresentada nas atividades de leitura e escrita em relação aos colegas da mesma faixa etária torna-se preocupação para os pais, que levam seus filhos a uma série de profissionais e, dentre as avaliações, o médico constata uma disfunção cerebral através de um exame como a Ressonância Magnética Funcional⁸ – uma prova científica! Rodrigues (2005) acredita que é a partir desse ponto que se entra num ciclo vicioso, no qual o diagnóstico justifica os problemas e vice-versa. Numa adaptação à versão disléxica do seu texto *Disbicultéticos*, dar-se-iam os seguintes questionamentos:

Por que a criança lê silabado? “É que ela tem dislexia”. Ah bom, pensei que fosse por influência de algum método de alfabetização.

Por que a criança não gosta de ler? “É que ela tem dislexia”. Ah bom, pensei que fosse por falta de motivação.

Por que a criança não compreende a leitura? “É que ela tem dislexia”. Ah bom, pensei que fosse porque não recebeu estimulação suficiente.

E as prováveis justificativas para esses “sintomas” encontram-se baseadas unicamente na dislexia. O diagnóstico se torna o suporte para resignação e retirada de culpa dos pais e profissionais que lidam com essas crianças. A presença de queixas escolares tornou-se a válvula de escape inclusive para educadores que descartam a importância de sua participação na construção desses problemas e se isentam de responsabilidade (RODRIGUES, 2005).

É preciso que o senso crítico dos profissionais de saúde e familiares permeie a atitude frente à criança com problemas de aprendizagem e que a satisfação pessoal em dar uma explicação biológica para o transtorno não permita esconder os fatores sociais e culturais que permeiam a condição humana. A cega convicção ao diagnóstico reduz as potencialidades e subjetividades da criança à dificuldade com a leitura. É de suma importância debater os estigmas perpetuados através de verdades pré-estabelecidas.

Convém, inclusive, diferenciar a dislexia de outros tipos de perturbação de leitura, como o transtorno adquirido, proveniente de lesão cerebral específica, reconhecido como alexia, e que afeta indivíduos com competência prévia em leitura e as dificuldades de leitura transitórias, relacionadas às inaptações ao método escolar, às restritas oportunidades de educação básica de qualidade e / ou às questões afetivas.

⁸ Exame não invasivo que analisa o fluxo sanguíneo no cérebro para detectar áreas de atividade durante a execução de determinadas tarefas, como exemplo, a leitura (SHAYWITZ, 2006).

Inclusive, o critério de discrepância entre o nível de leitura e o QI era bem valorizado na literatura. Fletcher et al. (2009) defendiam a utilização de testes de QI não-verbal, já que essa medida é menos confundida com a linguagem e muitas crianças com dislexia possuem dificuldades linguísticas.

A escolarização, juntamente com níveis socioeconômicos e possibilidades de intervenção e estimulação compõem uma das variáveis que podem influenciar os resultados escolares de crianças, o ambiente. A Figura 2 demonstra, através de uma seta bidirecional, a interação entre essa variável e os fatores neurobiológicos como a genética e a anatomofisiologia cerebral sobre as habilidades acadêmicas das crianças.

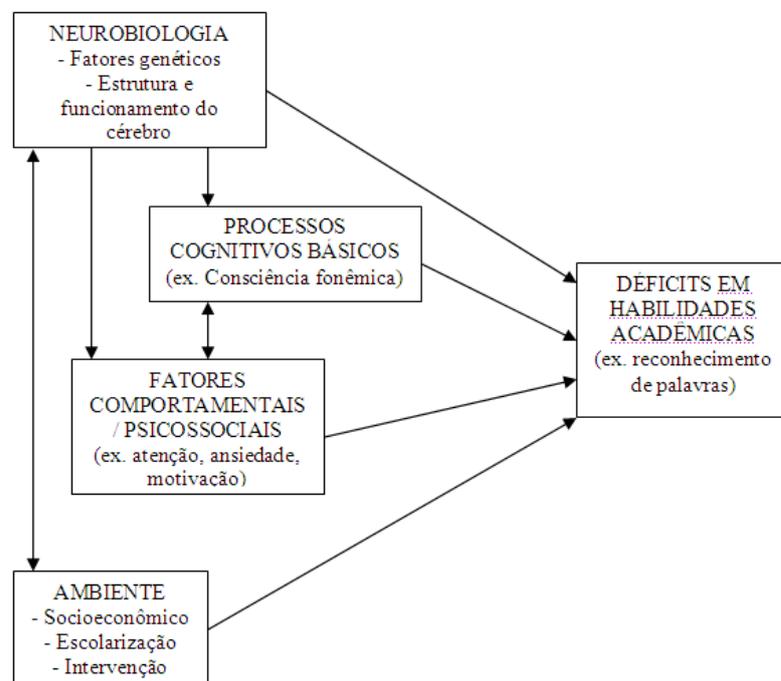


Figura 2: Modelo representando diferentes fontes de variabilidade que influenciam os resultados acadêmicos e as principais manifestações do transtorno em crianças com TAs (Transtornos de Aprendizagem).

Fonte: Fletcher et al., 2009.

Outros níveis de análise envolvem características individuais, como os processos cognitivos básicos (ex.: a consciência fonológica e nomeação rápida de letras), além de características psicossociais, como a motivação, habilidades sociais e comportamentais, que envolvem atenção, ansiedade ou depressão. Os processos cognitivos básicos e os comportamentais / psicossociais também estão interligados através de seta bidirecional, já que podem se influenciar mutuamente (FLETCHER, 2009, p. 16).

Assim, observou-se, através das definições apontadas, que as hipóteses relacionadas a déficits perceptuais têm sido substituídas por questões linguísticas e cognitivas (NUNES; BUARQUE; BRYANT, 1992). Embora as teorias localizacionistas já tenham recebido bastante atenção, devem ser vistas com cuidado, pois na dislexia do desenvolvimento, ao

contrário das “dislexias adquiridas”, as alterações têm sido relatadas a nível funcional e não como lesão cerebral específica. Assim, a hipótese que está sendo mais bem aceita atualmente é a do déficit fonológico, relacionada ao mau funcionamento das regiões cerebrais responsáveis por seu processamento, conforme explicação do próximo item.

2.1.2 Aspectos neurobiológicos do déficit fonológico

A incapacidade de assimilar as regularidades recorrentes nos padrões sonoros da língua, ou seja, as correspondências entre fonemas e grafemas é o ponto-chave da hipótese do déficit fonológico da dislexia, que está muito bem abordada na literatura e tem como alguns adeptos: Frith e Frith (1998), Shaywitz (2006), Galaburda et al. (1985, 2003), Vellutino (1979), dentre outros.

A hipótese do déficit fonológico postula que desordens no seu processamento são responsáveis pelas dificuldades de leitura apresentadas pelos disléxicos. O processamento fonológico pode ser avaliado por tarefas de consciência fonológica, memória fonológica e nomeação sequencial de letras, números e cores.

A memória fonológica é avaliada por tarefas que requerem a retenção de seqüências de itens verbais, envolvendo a capacidade de manter ativados os sons decodificados para formar uma palavra. A nomeação seriada rápida está relacionada à fluência e à compreensão da leitura. Já as tarefas de consciência fonológica envolvem as habilidades de identificação dos diferentes segmentos que compõem a palavra e a sua manipulação. Tem sido bastante utilizada por ser considerada um importante facilitador da leitura (PINHEIRO, 2006).

A partir da década de 1980, Shaywitz et al. (2006) procuraram comprovar a hipótese do déficit fonológico, utilizando-se, para isso, de técnicas de neuroimagem funcional (IRMf). Através de imagens computadorizadas do cérebro em atividade, procuravam localizar as áreas que eram ou não ativadas tanto nos disléxicos quanto nos normoleitores durante atividades que envolvessem processamento fonológico, ortográfico e compreensão de leitura.

Verificou-se que os disléxicos apresentavam grandes dificuldades em leitura de pseudopalavras, o que confirma o déficit na decodificação fonológica. Isto porque, para a leitura desses itens, é necessário recorrer à conversão grafofonêmica, já que não existem representações lexicais para itens inventados, conseqüentemente, não podem estar arquivados na sua memória.

Quanto às áreas cerebrais envolvidas, foram observadas anormalidades no funcionamento das regiões posteriores e anteriores do cérebro dos disléxicos. Há um padrão

de subativação do córtex temporal posterior e no córtex parietal inferior esquerdo durante leitura de palavras em voz alta. Essas falhas localizam-se, mais especificamente, na área de Wernicke e giro angular. Sabe-se que a área de Wernicke atua na compreensão e o giro angular tem importância essencial na leitura por transportar a informação visual até as estruturas fonológicas.



Figura 3: Diferenças de funcionamento do cérebro de um normoleitor e de um disléxico.
Fonte: Shaywitz, 2006.

Por sua vez, as regiões anteriores, a exemplo da área de Broca, revelaram padrões de aumento de atividade das regiões durante realização de tarefas fonológicas simples.

Assim, observa-se que o processamento fonológico se constitui como um componente modular de um processamento linguístico mais geral, em que outras funções cognitivas podem permanecer funcionalmente intactas. Por isso, Pinheiro (2006) acrescenta que o déficit no processamento fonológico não impede a aquisição de um amplo vocabulário de visão.

Associadas às dificuldades de correspondências grafofonêmicas, outras dificuldades podem ser apresentadas por disléxicos, como será discutido no próximo item.

2.1.3 Quadro clínico

Em relação ao quadro clínico, os estudos de Orton (1925) já apontavam um conjunto de sintomas recorrentes na leitura, como a dificuldade em soletrar e recordar palavras, a substituição de letras e de números, a omissão ou o acréscimo de palavras no texto e as dificuldades na escrita, como os erros ortográficos persistentes e espelhamentos. Observou, ainda, sintomas como a utilização de um discurso inadequado, problemas nas noções espaciais e temporais.

Estudos realizados recentemente (SHAYWITZ, 2006) apontam para outros sintomas da dislexia de desenvolvimento: dificuldade em pronunciar palavras longas e novas ou pseudopalavras, lentidão e receio na leitura em voz alta, erros de pronúncia, leitura baseada no

contexto para chegar ao significado, substituição de palavras por outras de significado próximo, baixa autoestima, história de problemas de leitura e de escrita em familiares.

As crianças disléxicas revelam também dificuldades no nível oral, podendo apresentar alterações fonológicas, confundir a ordem das palavras, ter um discurso pouco fluente e impreciso, com dificuldade em encontrar a palavra adequada, o que revela perturbações no nível da memória de curto prazo, além de dificuldades na nomeação rápida de palavras e em sequenciar acontecimentos.

Podem ainda manifestar problemas com a linguagem e aprendizado matemático (discalculia), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que ocorre como comorbidade de 12 a 24% dos disléxicos (SHAYWITZ, 2006).

Entretanto, é necessário levar em consideração que grande parte dos disléxicos não apresenta todos esses problemas. O diagnóstico é realizado por uma equipe composta por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, sendo realizado ao se observar dificuldades em tarefas de consciência fonológica, problemas em tarefas de memória de curto prazo, de nomeação rápida, leitura lenta e dificuldade na leitura de pseudopalavras. Vale ressaltar que, apesar da ABD recomendar o diagnóstico multidisciplinar, essa ainda não é uma realidade em todos os casos. Muitas crianças chegam aos consultórios fonoaudiológicos com diagnósticos oferecidos apenas pelos médicos.

Em relação aos subtipos da dislexia, Boder (1973) realizou uma classificação, a partir das estratégias de desenvolvimento da leitura, como apresentado a seguir:

- Dislexia disfonética: acomete aproximadamente 67% dos disléxicos e afeta a capacidade de associação grafonêmica, reincidindo sobre a leitura de palavras não familiares e pseudopalavras. Em compensação, utiliza-se de leitura global.
- Dislexia diseidética: há uma dificuldade na percepção global de palavras, principalmente irregulares. Como compensação, utiliza-se de estratégias de correspondências grafonêmicas, gerando leitura lenta e silabada.
- Dislexia mista: representa uma combinação de dificuldades da dislexia disfonética e da diseidética, sendo a mais grave.

A seguir serão discutidos aspectos relacionados à leitura, e as suas estratégias serão explicadas minuciosamente.

2.2 LEITURA

2.2.1 Definição e aspectos cognitivos

A leitura possui importância fundamental para a formação do sujeito, principalmente em relação ao âmbito cultural e acadêmico, visto que durante toda a vida escolar, o ensinamento de conceitos é permeado por práticas de leitura. Tem sido objeto de estudo de várias áreas do conhecimento, sendo que, nesta pesquisa, ela será estudada sob o ponto de vista cognitivo.

A Psicologia Cognitiva propõe que a leitura e a escrita são atividades compostas por processos interdependentes. A leitura vai muito além de apenas decifrar códigos gráficos; essa seria apenas a primeira etapa durante o ato de ler. Nessa atividade, podem-se reconhecer dois processos: 1) a decodificação, ou seja, capacidade de reconhecimento da palavra, que envolve o processo de conversão grafema-fonema e 2) a compreensão, que envolve a interpretação do que é lido. Esta segunda etapa depende não somente das pistas gráficas, mas também de conhecimentos prévios do leitor e relações intertextuais que podem ser estabelecidas (PINHEIRO, 2006; ELLIS, 1995).

Em relação à primeira etapa, de reconhecimento de palavras, existem dois processos que atuam na sua ocorrência, e por isso, recebem a denominação de modelos de dupla-rota: um processo visual direto (rota lexical) ou um processo de mediação fonológica (rota fonológica). O modelo de leitura de palavras isoladas é apresentado na Figura 04.

A rota fonológica utiliza a estratégia de correspondência grafema-fonema, na qual cada grafema é traduzido para seu respectivo valor sonoro. É priorizada na leitura de palavras desconhecidas e pseudopalavras, que não possuem entrada na representação lexical. Disléxicos disidéticos, que possuem dificuldades com o uso da rota lexical, utilizam a rota fonológica de leitura, acarretando erros do tipo regularização, ou seja, tendem a regularizar as palavras irregulares (ex: <táxi> lido como [ˈtaʃi] e <exato> lido como [eˈʃetu]).

Já na rota lexical, as palavras são acessadas de maneira direta, através de representações armazenadas num léxico de entrada visual. Comumente utilizada por leitores proficientes, com palavras conhecidas e irregulares ou por disléxicos disfonéticos (BODER, 1973), que tem dificuldades na leitura através da rota fonológica.

Sujeitos com este tipo de dislexia apresentam problemas com palavras não familiares ou pseudopalavras, manifestando erros de lexicalização, trocando uma pseudopalavra (ou palavra não familiar) por uma palavra visualmente semelhante, as chamadas paralexias

visuais (ELLIS, 1995). Por exemplo, lê <tomape> ou <tomada> ou como [to'maʃi]. O uso da rota lexical faz com que o disléxico fonológico produza, também, erros derivacionais. O erro derivacional consiste na troca de uma palavra real por outra palavra real, derivada da primeira (TEMPLE; MARSHALL, 1983). Por exemplo, a leitura de <sorvete> como <sorveteiro>.

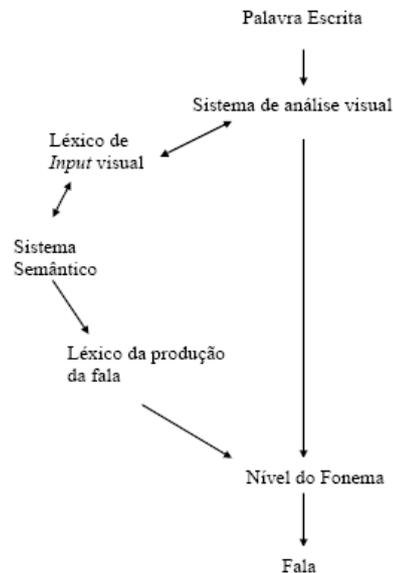


Figura 4: Modelo funcional simples de alguns dos processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de palavras escritas isoladas.

Fonte: Ellis, 1995.

Na Figura 04 apresentada, pode-se visualizar os processos envolvidos na leitura de palavras e pseudopalavras: 1) sistema de análise visual: identifica e agrupa letras do estímulo (palavra escrita); 2) léxico de input visual: armazenagem lexical da ortografia de palavras familiares; 3) sistema semântico: armazena o significado das palavras; 4) léxico de produção da fala: contém a representação fonológica das palavras; 5) nível do fonema: responsável pela armazenagem de curto prazo dos itens articulados.

Quando uma palavra é decodificada, mas não é compreendida, do sistema de análise visual, segue-se o nível do fonema, sem acesso ao sistema semântico.

Apesar de serem apresentados distintamente, Ellis (1995) afirma que há uma interação entre os processos fonológicos e lexicais de leitura. No leitor proficiente, as duas rotas podem ser utilizadas paralelamente, a depender das características linguísticas do estímulo e da competência do leitor.

Sucedendo a etapa do reconhecimento de palavras, ocorre a compreensão, ou seja, a extração do significado de itens individuais ou das mensagens escritas. Assim, outros processos atuam em nível da frase e/ou do texto.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa, do MEC (2008), considera-se que, para formar um leitor competente, é necessário garantir não somente a decodificação, mas também a compreensão do que lê, inclusive de elementos subentendidos. Além disso, é essencial desenvolver a habilidade de estabelecer relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, entendendo que vários sentidos podem ser conferidos a um texto.

Leffa (1996) compartilha dessa visão, acreditando que ler é extrair significado do texto e a compreensão é o resultado do ato da leitura. Propõe que o texto interage com o leitor, sendo esse também responsável pelo processo de construções de interpretações, refletindo vários conteúdos. Dessa forma, a leitura pode ser enxergada através de um processo interativo, em que conhecimentos prévios do leitor são acionados. De acordo com Silva (2005), esses conhecimentos se referem a aspectos linguísticos (conhecimento semântico e sintático), textuais (reconhecimento de marcas narrativas, descritivas, argumentativas) e de conhecimento de mundo (conhecimentos culturais, sociais e individuais).

Nesse ponto, cabe registrar algumas considerações. Foi discutido que a leitura eficiente deve ser realizada levando em conta a integridade do texto, a construção frasal e o encadeamento das ideias ao longo dos parágrafos, que colaboram na coerência e coesão textual e na extração do significado. Analisar o desempenho de leitura apenas através de testes com palavras isoladas em cartões, como é feito através da abordagem da Psicologia Cognitiva (STERNBERG, 2000), pode ser perigoso à medida que retira da criança a possibilidade de verificar como ela se comporta em situação natural.

Analogicamente, imagina-se que um cientista deseje estudar o modo como as pessoas caminham. Ao fazer isso, ele propõe amarrar uma perna de cada vez para observar como a outra se comporta isoladamente. A partir de então, deixa-se de caminhar e a deambulação é substituída por saltos. Ou seja, a situação natural é modificada e os resultados são diferentes do original, perdem a fidedignidade. Assim seria na avaliação do desempenho de leitura utilizando unicamente palavras isoladas.

Dessa forma, defende-se que os pressupostos da Psicologia Cognitiva podem ser úteis na avaliação do processo de decodificação de palavras isoladas, mas a leitura textual e compreensão global precisam de um modelo cognitivo mais abrangente.

Kintsch e Dijk (1978) propõem um modelo cognitivo de compreensão de leitura textual, levando em consideração habilidades como memória, linguagem, conhecimento de mundo e habilidade de fazer inferências.

Esse modelo propõe três níveis na representação do discurso: 1) a estrutura de superfície (palavras e sintagmas do texto); 2) o conteúdo semântico local (microestrutura) e global (macroestrutura) e 3) o modelo de situação. Nesses, a situação descrita no texto é representada como os modelos mentais, ou seja, um construto localizado na memória episódica que contém a representação subjetiva do texto, incluindo inferências e experiências prévias.

De acordo com Joly e Istome (2008, p. 219):

atingir a compreensão plena de um texto depende de muitas variáveis como selecionar um esquema mental adequado, saber combinar esquemas para relacioná-los à informação que está sendo lida a fim de atribuir-lhe significado. Além disso, tem como objetivo impor rapidez no processo de decodificação, representação clara do conhecimento e estratégias eficazes para reter e evocar a informação obtida.

Para tanto, na perspectiva da teoria cognitiva, é necessário que o leitor recupere um esquema mental já existente na memória com vocabulário e conhecimento que se relacionem às informações, tanto sintáticas quanto semânticas, presentes no texto que lhe possibilitem compreender o significado da mensagem (STERNBERG, 2000).

De acordo com Grégoire e Piérart (1997), a verificação da compreensão da linguagem escrita depende da leitura e interpretação de frases, enunciados e textos para que se possam verificar tanto as habilidades sintáticas quanto semânticas e lexicais que o leitor possui. As sintáticas referem-se à ordem das palavras na frase, às concordâncias, à localização de morfemas, às construções gramaticais e relações intersentenciais. Em relação às semânticas e lexicais, é importante identificar a quantidade de palavras (vocabulário ativo e passivo) que o leitor é capaz de classificar, ordenar e utilizar. Além disso, o reconhecimento da relação entre palavras, locuções e frases com os respectivos objetos, fatos e conceitos que representam.

Dessa forma, os testes de compreensão de leitura podem não se mostrar completos, pois é praticamente impossível um único teste conseguir englobar todos os processos envolvidos.

Ao lado disso, Joly e Istome (2008) discutem a necessidade de que a memória, raciocínio lógico e atenção estejam preservados, pois agem de modo coordenado e relacionado ao conhecimento prévio durante o processamento da informação escrita (decodificação e compreensão), a fim de que esta possa ter significado aos leitores e que, conseqüentemente, ocorra aprendizagem.

Os autores acima relatam estudos (PRESLEY; MCCORMICK, 1995) que indicam que a presença de problemas com memória e atenção podem dificultar a decodificação e/ou a compreensão em leitura quando comparados leitores hábeis aos com dificuldade. As

dificuldades em leitura também são constatadas pela análise da velocidade de processamento da informação em testes de avaliação cognitiva. Especificamente no tocante à atenção, Zorzi e Capellini (2009) destacam que esta é uma função cognitiva considerada requisito ou competência básica para a aprendizagem, já que é necessária para que os estímulos sejam percebidos, processados e devolvidos ao meio sob a forma de respostas.

Alguns fatores interferem no processo de compreensão, estando relacionados às características do sujeito ou do texto. A capacidade do leitor é importante para o sucesso do processo, pois engloba seus conhecimentos prévios, interesse pelo assunto, esquema conceitual e controle linguístico. Além disso, as outras variáveis, inerentes ao texto, tais como sua estrutura e a complexidade do vocabulário, podem também ser determinantes para a compreensão do que se lê (SANTOS; PRIMI; VEDRAMINI, 2002; SANTOS; SUEHIRO; OLIVEIRA, 2004).

Nesse contexto, faz-se presente o sentido interativo dos elementos básicos da leitura: o autor, o texto e o leitor. Ao realizar a transferência de significados e apreender o sentido proposto pelo autor no texto, o leitor relaciona novos conhecimentos aos já existentes e os reorganiza para incorporar e trabalhar com a nova informação (SANTOS, SUEHIRO, OLIVEIRA, 2004).

De acordo com essa perspectiva, a competência de leitura está diretamente relacionada aos conceitos, valores e conhecimentos prévios que o indivíduo apresenta.

Para a construção do significado de um texto, o leitor utiliza-se de conhecimentos provenientes de sua experiência pessoal, sendo perpassada por sua cultura. Assim, estabelecem-se relações e organizações entre conhecimentos novos e antigos, possibilitando realizações de inferências e conclusões.

Cunha e Santos (2009) discutem o processamento cognitivo da leitura através de módulos, conforme será descrito abaixo.

O módulo perceptivo contém os processos de extração de informação, que têm a ver com a memória icônica e processos de memória de trabalho, nos quais se efetuam tarefas de reconhecimento e análise linguística. Já o módulo léxico consiste na recuperação do conceito associado à unidade linguística, ou recuperação léxica, mediante dois caminhos, a saber, um caminho direto, também conhecido como visual ou ortográfico que permite a conexão do significado com os sinais gráficos, por intervenção da memória global das palavras. O outro caminho, indireto ou fonológico, recupera a palavra por meio da aplicação das regras de transformação de grafema a fonema, o que leva à descoberta do significado (CUNHA; SANTOS, 2009).

O terceiro módulo, denominado de sintático, inclui os processos que contêm as estratégias de reconhecimento gramatical, tais como a consideração da ordem das palavras, do papel das palavras funcionais, do significado das palavras e do uso dos sinais de pontuação, entre outras. Tudo isso levará à proposta de diversos modelos de processamento sintático que se ajustem aos elementos léxicos e ao sentido do que for expresso na leitura. Finalmente, o módulo semântico contém os conhecimentos prévios referentes ao significado declarativo e procedimental, que exige a integração do léxico e das distintas palavras num todo coerente que permita a extração do significado da mensagem, além do que cada uma de suas partes componentes represente. A compreensão ocorre à medida que o leitor vai realizando as relações entre as proposições nos dois níveis (GARCÍA, 1998).

Nas últimas duas décadas, foram propostos vários modelos de desenvolvimento da leitura e escrita, dentre os quais destacam-se o de Frith (1985), Seymour e MacGregor (1984) e Ferreira e Teberosky (1979). Pinheiro (2006) realiza a descrição desses e outros modelos baseados em etapas de desenvolvimento conforme estratégias cognitivas predominantes de cada fase.

Frith (1985) divide o desenvolvimento da leitura em três fases:

(1) fase logográfica, em que a criança, a partir de três anos, é capaz de reconhecer palavras familiares a partir de características gráficas evidentes. Dessa forma, as palavras são tratadas como um todo;

(2) fase alfabética, quando a criança começa a adquirir consciência do princípio alfabético, isto é, das correspondências entre grafemas e fonemas. “Palavras não familiares se familiarizam através do processo alfabético, lendo sons de letra por letra, para assim memorizar a palavra no sistema logográfico” (SEYMOUR, 1997);

(3) fase ortográfica, quando as crianças se tornam capazes de analisar as palavras em unidades ortográficas (logogens), sem conversão fonológica. Permite o reconhecimento instantâneo dos morfemas.

Seymour e MacGregor (1984) adotam a nomenclatura de Frith (1985), porém, consideram aspectos cognitivos envolvidos durante o processamento da leitura. Para tais autores, o estágio logográfico oferece acesso direto à memória semântica que serve de intermediária ao acesso à pronúncia, o processamento visual durante este estágio é holístico. Identificam o segundo estágio como léxico alfabético, utilizado para o reconhecimento de grafemas individuais. O acesso ao significado ocorre pela rota fonológica, sendo que o processamento visual nesse estágio é analítico. Já no estágio ortográfico há uma ativação automática da pronúncia, sendo que seu léxico tem acesso ao significado a partir da rota

fonológica. Assim, Seymour e MacGregor (1984) apresentam dois léxicos, o logográfico, que tem acesso direto à semântica, e o ortográfico, que tem acesso à fonologia.

Ferreiro e Teberosky (1979) adotam a teoria do desenvolvimento de Piaget como referência para a compreensão do processo de desenvolvimento da leitura e escrita. Elas concebem a escrita como objeto de conhecimento da criança, realizando uma análise das concepções infantis durante esse aprendizado, identificando quatro hipóteses a respeito do sistema de escrita:

(1) pré-silábica: nessa fase, as crianças diferenciam a escrita de outras formas de representação simbólica e desenvolvem um “vocabulário de grafias”, realizando uma correspondência global entre a linguagem oral e a linguagem escrita;

(2) silábica: as crianças começam a atentar para as características das palavras e descobrem que partes das palavras possuem correspondência com a fala. Nessa fase, o número de sílabas das palavras é usado como referência para a quantidade de letras com as quais a palavra deve ser escrita;

(3) silábico-alfabética: etapa intermediária, em que a criança analisa a palavra considerando tanto o número de sílabas quanto de fonemas e

(4) alfabética: realiza correspondência grafofonêmica sistemática, aprendendo a concepção alfabética da escrita.

Moreira (1999, apud MOREIRA, 2009) classifica as estratégias de aquisição da leitura nas seguintes fases: a) *pseudoleitura*: a criança toma como base um elemento do texto e/ ou contexto imediato para simular uma leitura; b) *recodificação*: é uma leitura segmentada, com base na correlação grafia /som. Divide-se em dois tipos: segmentação de letras e segmentação de sílabas, sendo que a segunda pode haver algum grau de compreensão, o que a faz mais elaborada que a primeira; c) *leitura integrativa*: tentativa de recuperar o que foi lido em unidades menores englobando numa unidade maior; d) *leitura contínua*: consiste numa leitura ininterrupta, de unidades maiores com sentido e e) *leitura expressiva*: leitura proficiente, com tentativa de recuperação da prosódia do texto.

Outro modelo de compreensão de leitura, que tem sido abordado principalmente em estudos internacionais, pressupõe a valorização dos processos de inferências na compreensão textual e será detalhado no próximo item.

2.2.2. A hipótese da estratégia da predição na leitura

Todo ser humano nasce com a capacidade para aprender. Alguns aprendizados ocorrem em meios informais, outros precisam da presença de um intermediador, geralmente o professor, como ocorre com a leitura e a escrita, fazendo parte da aprendizagem escolar. Maia et al. (2011, p. 12) refere que entre esses dois polos, há uma gama de variações entre um aprendizado mais intuitivo e o “ensinado”: “Sempre existem aqueles que aprendem *sozinhos*. Esses, na verdade, estão reproduzindo por imitação erros e acertos, experimentação, e incorporando de forma autodidata o conhecimento socialmente construído”.

Existem, inclusive, estudos atuais que defendem o funcionamento cerebral durante o aprendizado como sendo baseado na formulação de hipóteses e verificações. A confirmação ou não dessas adivinhações cerebrais constroem o modo como as crianças aprendem.

Inclusive, uma equipe de pesquisadores chegou a essa conclusão pelas características das respostas do córtex visual primário, área essencial para a visão. Os cientistas notaram que imagens induzem respostas mais fracas nessa área, quando uma informação é previsível. Significa que o cérebro requisita menos esforço quando já possui suas hipóteses e tenta ativamente prever os sinais (GERASIMENKO, 2010).

Strauss (2012) defende que quando o cérebro realiza uma previsão correta, ele é recompensado ao reagir de forma mais eficiente. Quando ocorre um erro, a demanda de trabalho é maior para descobrir o porquê de aquela hipótese estar errada, propondo outras previsões para o problema.

Funciona mais ou menos assim: você deixa o seu carro, que é vermelho, num estacionamento de shopping e vai realizar compras. Ao retornar para procurar o carro, seu cérebro prevê as possibilidades de localização do carro através da cor, procurando um carro vermelho. É o que se espera. Ao chegar perto de um carro vermelho, do mesmo modelo e perceber que tem um adesivo diferente no vidro traseiro, o cérebro entra em “choque” porque não esperava isso. O carro não é o seu. A hipótese estava errada e terá que realizar um esforço maior para estabelecer novas previsões.

E o que tais explicações têm a ver com a leitura?

A predição é um processo natural e frequentemente realizado no cotidiano. É da natureza do ser humano planejar e formular hipóteses. Desde o momento da saída de casa imagina-se como serão as atividades. Assim também ocorre na leitura e, na maioria das vezes, de maneira inconsciente.

A percepção visual depende dessas previsões. Tal pressuposto contrasta com a antiga ideia de que a percepção visual seria resultado, principalmente, de respostas automáticas aos sinais visuais recebidos pelo cérebro.

Na perspectiva de Smith (2003), a leitura se processa a partir de elementos visuais e não visuais, em que os primeiros dizem respeito aos aspectos físicos, como as letras impressas, e o segundo se refere aos elementos que são carregados na mente, como o conhecimento do assunto abordado. Quanto mais informação não visual se possui, menos informação visual é requisitada. Ainda de acordo com o autor, dificuldades com a leitura podem surgir quando o repertório for limitado, tornando a compreensão lenta. É preciso haver uma combinação entre os elementos visuais e não visuais para que ocorra uma interação entre o leitor e o texto.

Para o senso comum, quando se lê, acredita-se que o processamento ocorre letra por letra, até formar uma palavra. Depois, junta-se palavra por palavra, forma-se uma frase e retira-se o sentido dela. Na verdade, essa sequência se afasta da realidade: quase todo esse processo é imediato. As letras e os grafemas são identificados quase que imediatamente a fim de que a extração do sentido também seja instantânea. A razão para isso é o nosso repertório de informações não visuais, ou seja, os conhecimentos gramaticais do idioma e de mundo.

Assim, é dessa forma que se processa a leitura diante, por exemplo, da eliminação de algumas pistas textuais. Se uma palavra começa com “h”, os conhecimentos gramaticais inerentes do português direcionam que, em seguida, virá uma vogal e não uma consoante.

Quanto ao conhecimento de mundo, ele auxiliaria numa frase assim disposta: “Estou com calor. Vou tomar um ____.” Nesse item, as possibilidades de alternativas que o completam são relativamente pequenas. Logo, não se demanda muito tempo tentando extrair o significado da frase. E, mesmo que não saibamos o significado de uma determinada palavra, muitas vezes podemos deduzi-lo de acordo com o seu contexto. Grande parte de nosso vocabulário é aprendido dessa maneira. Da mesma forma, o conhecimento prévio do que está para ser lido faz uma enorme diferença para a leitura. Isso ocorre porque as incertezas são diminuídas, então nos tornamos mais confiantes para seguir adiante.

É nesse sentido que a captação do significado do texto é baseada em previsões ou expectativas. Smith (2003) explica que essas previsões são múltiplas e abrangem diversos níveis: algumas duram por toda a leitura enquanto outras são rapidamente descartadas. Imagina-se que o leitor esteja diante de um livro com temática policial. Sua previsão global para o texto é a solução de um crime e ele irá percorrer todas as páginas esperando por ela. Porém, dentro do texto, outras previsões vão surgindo. Essas previsões se estendem pelos

parágrafos e até mesmo pelas frases – ao terminar uma frase, logo se deseja partir para a outra. São essas expectativas que o leitor tem que mantém o desenvolvimento da compreensão (pode ocorrer também de essas previsões simplesmente não se cumprirem). A maneira utilizada para que as expectativas e as intenções se cruzem é através das convenções: esquemas do gênero, as páginas, a estrutura do discurso, a coesão, a gramática e, por fim, a ortografia.

A neuropsicologia e a psicologia cognitiva também corroboram a existência de duas vias de leitura: a direta, utilizando um sistema visual para atingir diretamente a semântica através da construção do significado (correspondendo ao acesso às informações não visuais) e a indireta, em que o sistema visual estaria ligado ao processamento fonológico (ênfase no uso de informações visuais). Se a leitura eficiente é considerada como um resultado da interação de ambos os tipos de processamento, porque, ao tratar de crianças com problemas de aprendizagem, enfatizar apenas o processamento de informações visuais em detrimento das não-visuais?

A concepção de leitura desenvolvida pelos estudos sobre processamento cognitivo também defende que a predição (ou adivinhação, antecipação, previsão) consiste em uma racionalização metalinguística sobre a textualidade e sua construção – a partir de elementos fônicos, morfossintáticos, semânticos, pragmáticos e textuais (DALL'AGNOL, 2011).

Assim, é necessário ir de encontro à crença comum de que ler através de adivinhações indica uma leitura superficial ou apressada, mas sim, constitui-se um indicativo de capacidade de preditibilidade, o leitor torna-se participativo, e o texto, mais significativo (BORBA, 2005). Se as crianças disléxicas possuem a mesma capacidade das normoleitoras em desenvolver habilidades de conhecimento de mundo, através de suas experiências socioculturais, o acesso à compreensão através das informações não visuais deve ser estimulado tanto quanto o processamento visual através do princípio fonológico.

Um dos mais importantes teóricos da estratégia da predição, Goodman (1984, p. 02), explica que a visão de leitura contra a qual escreve é aquela que a vê como um processo preciso, envolvendo percepção exata, detalhada e sequencial de letras, palavras e unidades linguísticas. Em contrapartida, ele propõe um modelo que considera a leitura como processo seletivo. Isso porque pistas linguísticas mínimas são apreendidas através da expectativa do leitor e utilizadas parcialmente. Essas informações parciais são processadas e as decisões são confirmadas, rejeitadas ou refinadas à medida que o leitor progride (tradução da autora).

É dessa forma que a adivinhação assume importância na leitura e, inclusive, Smith (2003) afirma que a leitura fluente é aquela que depende menos dos olhos, afinal, quanto mais

se exige dos olhos mais eles se tornam funcionalmente cegos. Ela seria como um jogo de apostas automonitorado, em que o sujeito estabelece uma hipótese, realiza o controle e chega (ou não) ao êxito. Importante salientar que essa estratégia é utilizada por leitores com um grau mais avançado de fluência na leitura.

Dall’Agnol (2011, p. 04) em seu debate “Leitura: A adivinhação desejável”, defende que, através das predições, “o leitor tem uma ferramenta interpretativa a mais, dá um passo adiante na sua capacidade leitora quando adota, *com consciência linguística*, a estratégia de adivinhação. Depreende-se dessa hipótese a importância da metacognição para uma leitura satisfatória.”

A estimulação da consciência morfossintática, por exigir habilidades do uso do contexto, seria um caminho nesse sentido. Como afirma Maia (2011), a estimulação é a “ginástica” que o cérebro precisa para desenvolver suas conexões neurais. Ressalta-se que as adivinhações podem variar também de acordo com a cultura em que o indivíduo está inserido e a sua eficácia depende de uma automonitorização constante.

De posse das informações acima, serão discutidos os principais “erros” supostamente indicativos da dislexia e as explicações linguísticas associadas (ressalta-se que podem ocorrer também por simples lapsos).

Ao considerar o comportamento diferenciado do aluno diante de atividades com leitura e escrita como “doença ou desvio da normalidade”, cria-se a tendência do direcionamento para a medicalização. Daí a importância de reflexões críticas sobre as características mais comuns apresentadas pela criança considerada “disléxica”. São constantes as discussões na literatura a respeito da existência ou não do distúrbio. Entretanto, não é o objetivo da presente tese estabelecer uma posição rígida diante disto, mas oferecer suporte para uma análise mais criteriosa, baseada no bom senso, antes de rotular uma criança como disléxica.

As alterações paragrafícas e paraléxicas de leitura envolvem substituições semânticas e seriam os principais erros cometidos por crianças com dislexia. Elas comportam alterações conforme exemplos apresentados na Figura 05.

Nesses exemplos, observa-se que a substituição por palavras não interfere na manutenção da compreensão global do texto. Se a leitura é a produção de significados e esses ocorrem através da testagem de hipóteses, que são confirmadas ou não, então houve êxito durante a leitura.

Analisando as substituições apontadas, percebe-se que há uma correlação adequada no campo do significado. O texto continua a fazer sentido para o sujeito, porque os itens

permutados são sinônimos. Presume-se que a criança, durante seu processamento cognitivo da leitura, alcançou o campo semântico antes mesmo do fonológico. Ela faz uso do seu conhecimento de mundo para inferir as próximas palavras do texto e consegue eficácia na compreensão global.

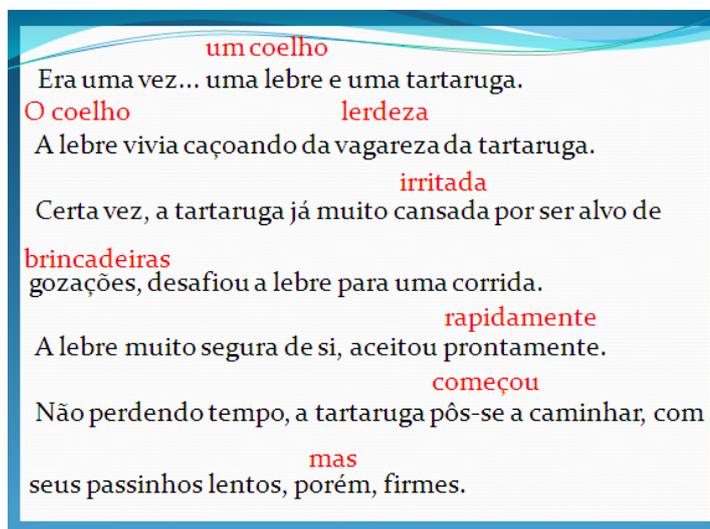


Figura 5: Exemplos de alterações de ordem semântica na leitura.

Fonte: Exemplos oferecidos pela autora. Trecho de estória retirado do site

<<http://www.qdivertido.com.br/>>.

Pode-se inclusive, estabelecer uma relação entre concepções de língua e de leitura que estariam por trás da medicalização do processo de alfabetização:

Ao se conceber a Língua como estrutura ou código, o texto é visto como um simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando a esse, para tanto, o conhecimento do código utilizado (KOCH; ELIAS, 2006). Nesse sentido, a leitura realizada pelo indivíduo acima seria considerada defasada.

Por outro lado, concebendo a leitura como interação autor-texto-leitor, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto (KOCH; ELIAS, 2006). Nessa perspectiva relatada por tais autores, a leitura é encarada como sendo a extração de significados e a atividade de captação das ideias do autor, uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; exige desse bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. Nesse caso, cada criança produz um texto diferente e a atividade da criança seria considerada aceitável e suficiente por um professor.

No exemplo já oferecido anteriormente: “Estou com calor. Vou tomar um ____.” A criança poderia completar com “sorvete” ou “banho”. A escolha do item a completar o espaço sofre influência de seu conhecimento de mundo e das experiências pessoais. Como acredita

Strauss (2012), a extração do sentido da leitura depende do conhecimento de mundo do leitor e ele está sob seu controle. A utilização excessiva da estratégia fônica retira esse “controle” do sujeito, gerando leituras pobres, pois assim, reduz-se a possibilidade de interação com o texto. Esse tipo de leitura é resultado de uma supervalorização do método fônico na alfabetização e seria responsável por uma “superfonologização”, o que gera a leitura silabada e também, alterações de ordem fonética, como a substituição de palavras semelhantes quanto à sonoridade – o que pode gerar erros de compreensão. Observa-se na Figura 06, seguinte, um exemplo de leitura em que predomina esse tipo de adivinhação.

Nesse sentido, crianças que realizam adivinhações de alta qualidade e conseguem confirmações, na maioria das vezes, seriam as normoleitoras. Aquelas que possuem baixa qualidade de adivinhações seriam consideradas disléxicas.

Outro ponto importante abordado por Smith (2003) é a forma como é capturado o sentido de uma palavra. Pensa-se que é o conjunto de letras que oferece o significado, ou seja, que a imagem da palavra remete diretamente ao seu sentido. Quando lemos “bola”, por exemplo, isso não se traduz para a definição de *bola* e depois para a sua imagem. Ela ocorre de forma automática. Esse processo de identificação do sentido se perde ao realizar a subvocalização durante a leitura, quando se ouve a própria voz lendo. Essa característica retarda o processo de leitura e, conseqüentemente, a compreensão.

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da ^{mata}pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois, o leão ficou ^{preto}preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus ^{murros}urros de raiva. Nisso, apareceu o ratinho. Com seus ^{pentes}dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Figura 6: Exemplos de alterações de ordem fonética na leitura.

Fonte: Exemplos oferecidos pela autora. Trecho de estória retirado do site <<http://www.metaforas.com.br/>>.

A subvocalização é frequentemente associada aos sintomas disléxicos. Entretanto, pode constituir apenas um resíduo indesejável dos hábitos de leitura adquiridos na escola, que, frequentemente, privilegia a oralização, ou, ainda, pode estar presente diante de um aumento no nível da dificuldade do texto e a pouca familiaridade das palavras (SMITH, 2003).

Logo, mais uma vez, o reconhecimento global e o uso do recurso das informações não visuais permitem economizar a informação visual através da antecipação. Saber ler não é fazer uso de toda informação visual disponível, mas a que for suficiente para interagir com o nível de familiaridade que se possui sobre o texto.

Inclusive, o próximo item fará a abordagem de uma teoria que valoriza o uso de fontes de conhecimento diversificadas durante a construção de sentidos nas leituras.

2.2.3 A teoria interativo-compensatória de Stanovich (1980)

A teoria interativo-compensatória de Stanovich (1980) é um dos pilares deste trabalho. De acordo com o autor, ela surgiu como uma alternativa mais completa aos modelos de leitura *top-down* ou *bottom-up*.

O modelo *bottom-up* propõe que a leitura tenha como base a informação visual proveniente da análise dos estímulos (grafemas), não realizando nenhuma explicação de como níveis de processamento superiores podem afetar a leitura. Já o modelo *top-down* alega que o processamento da leitura ocorre a partir da verificação de hipóteses realizadas ao longo do texto. Stanovich (1980) aborda que existem críticas ao segundo modelo, realizadas por parecer improvável que hipóteses construídas a partir de complexas análises sintático-semânticas possam ser formadas em menos tempo do que aquele requerido para um leitor fluente reconhecer as palavras.

Assim, uma terceira classe de modelos de leitura parte do pressuposto de que tal habilidade envolve simultaneamente várias fontes de conhecimento (lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico, etc.) e que essas fontes interagem entre si com uma participação maior ou menor na construção do sentido, dependendo da contribuição das outras fontes de conhecimento. Se o leitor tem um déficit numa dessas fontes, ele poderá compensá-lo usando conhecimento de outro domínio, recorrendo ao mecanismo de compensação para compreender o significado da palavra lida (GUIMARÃES, 2010).

A teoria interativo-compensatória defende que tanto o mau leitor quanto o leitor principiante, para compensarem suas habilidades pouco proficientes de decodificação, recorrem a pistas sintático-semânticas do contexto verbal para reconhecerem as palavras no texto.

Stanovich (1980) ressalta a influência das variações individuais na fluência e compreensão da leitura, as quais podem explicar resultados que, a princípio, são considerados

paradoxais. Ele discute como seu modelo de leitura pode ser aplicado para esclarecer essas diferenças individuais no desenvolvimento de leitura em crianças da mesma faixa etária.

Assim, não necessariamente a utilização de processos superiores está condicionada à finalização da aprendizagem dos processos inferiores. É importante ressaltar que o modelo interativo-compensatório não está mais de acordo com modelo de leitura *top-down* do que com modelo *bottom-up*. Para o modelo *top-down*, os processos superiores (testagens de hipóteses baseadas no contexto) são comumente menos utilizados pelos leitores com dificuldades de compreensão de textos. Em contraste, a concepção interativa-compensatória acredita que tais leitores podem compensar suas dificuldades através de diversas outras fontes de conhecimento, independentemente do tipo de processo (*top-down* ou *bottom-up*) que estejam utilizando.

Stanovich (1980) cita que uma fonte de conhecimento bastante utilizada como meio de compensação às dificuldades de decodificação está relacionada com a estrutura ortográfica e com sua redundância proporcionada por posições específicas de sequências de letras, que são armazenadas na memória de longo prazo. Para que este conhecimento se torne facilitador, ele deve ser utilizado na rápida identificação das palavras, antes mesmo de ocorrer o reconhecimento individual das letras.

Em relação os efeitos do contexto em que se encontra a sentença, o autor afirma que é possível distinguir dois tipos de processamento contextual: o primeiro está envolvido com a construção do conhecimento relacionado à estrutura textual, como a integração semântica e as relações estabelecidas entre novas e velhas informações. O segundo tipo de processamento contextual refere-se à testagem de hipóteses que orienta o processamento *top-down* da leitura, estando relacionado também ao conhecimento prévio.

O autor reforça ainda que as causas das dificuldades durante a leitura podem, em parte, ser justificadas pela inabilidade de fazer uso das informações sintáticas e semânticas do texto e das fontes não visuais de conhecimento. Assim, estratégias gerais de compreensão e o rápido reconhecimento de palavras pelo contexto parecem ser processos que mais claramente distinguem os bons dos maus leitores.

Conforme será explicitado no próximo item, o teste de Cloze se constitui uma ferramenta interessante para avaliação dessa leitura contextual.

2.2.4 O teste de Cloze como instrumento de avaliação da compreensão de leitura

De acordo com a *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Organização Mundial de Saúde – CID-10* (OMS, 1993), o desempenho da leitura é melhor avaliado por meio de testes padronizados de exatidão e compreensão de leitura, administrados individualmente, do que por meios mais informais como interpretação básica de textos com questões, por exemplo. Isso porque os déficits na compreensão de leitura podem ocorrer devido às dificuldades com a memória, como a incapacidade de lembrar fatos já lidos, dificuldade em realizar inferências e conclusões e em agregar o uso do conhecimento geral à informação lida que não são considerados numa aferição informal (TEIXEIRA, 2009).

Assim, o procedimento denominado *teste de Cloze* vem sendo utilizado para avaliar a compreensão de leitura e é recomendado pela *International Reading Association*. É considerado um modelo de testagem moderno, aceito como procedimento independente, dentro do campo da Linguística Aplicada. Inicialmente proposto por Taylor (1953), consiste na utilização de textos em que é omitido aleatoriamente todo quinto vocábulo.

Geralmente, é apresentado por escrito, sendo a palavra suprimida substituída por um traço, que poderá ser de tamanho sempre igual, tal como proposto inicialmente por Taylor (1953), ou ainda por um traço proporcional ao tamanho da palavra omitida, como sugerido por Bormuth (1968), justificando que dessa forma os resultados obtidos apresentariam um índice mais alto de correlação com outras medidas de compreensão em leitura e não influencia a decisão do leitor. Além disso, a primeira e a última frase do texto não são lacunadas, sendo aconselhado o uso de textos longos para que haja mais recursividade lexical e sintática. Os sujeitos testados devem preencher a lacuna com a palavra que julgarem ser mais apropriada para oferecer um sentido coerente à mensagem. Os escores são obtidos a partir da soma das lacunas preenchidas de forma correta.

Além do apagamento randômico, que considera todas as palavras igualmente possíveis de serem omitidas, independentemente de seu valor sintático ou semântico na sentença, ele pode ser feito de forma racional, que consiste no apagamento seletivo de palavras como substantivos, verbos, advérbios e outras palavras que poderiam exigir do leitor um conhecimento dos diferentes níveis de informação textual (níveis da oração, da frase, do texto) e extratextual para formular e reformular o sentido durante a leitura (SILVA, 2005).

De acordo com Santos et al. (2002), o significado dos escores do teste de Cloze é frequentemente conferido seguindo referências de critério:

A referência de critério confere significado ao escore relacionando-o a alguma outra medida que se deseja prever, chamada critério externo. Se existe uma correlação significativa entre as duas medidas pode-se conferir significado ao primeiro escore, indicando, para cada nível, qual a expectativa de desempenho no critério externo.

Neste trabalho, o teste de Cloze será relacionado às medidas de consciência morfosintática, que são consideradas, assim, como o critério externo, pois a forma de elaboração do teste de Cloze permite que se analise o quanto o leitor se apoia nas pistas do contexto e/ou em conhecimentos prévios. Dessa forma, dentre as estratégias cognitivas utilizadas durante a solução dos testes de Cloze estariam o processamento global contextual e o conhecimento lexical prévio (SANTOS et al., 2002, p. 552).

A avaliação da compreensão (nível de leitura), através de testes desse tipo, pode seguir três parâmetros elaborados por Bormuth (1968, apud SANTOS et al., 2002, p. 550):

O nível de *frustração*, correspondente ao percentual de acerto de até 44% do total do texto, indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão. O nível *instrucional*, que corresponde a um percentual de acertos entre 44% a 57% do texto, mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo). Por fim, o nível *independente*, que corresponde a um rendimento superior a 57% de acertos no texto, equivale a um nível de autonomia de compreensão do leitor.

Costa (2010) refere que a resposta de um participante pode diferir da palavra substituída pela lacuna em significado, inflexão gramatical e ortografia. Alguns adeptos do método *Cloze* estabeleceram que os pontos seriam marcados apenas para aqueles que substituíssem a lacuna pela mesma palavra retirada do texto (WILLIAMS et al., 2002, apud COSTA, 2010). No entanto, eles desconsideram pequenos erros de ortografia. As pesquisas realizadas por Taylor (1953), por exemplo, apontam que, embora os sinônimos aumentem a quantidade de pontos, eles não se apresentaram significativos estatisticamente. E, por esse motivo, não serão considerados os sinônimos neste trabalho. Essa forma de correção é denominada literal ou verbatim e é recomendada por evitar o subjetivismo na avaliação.

Bormuth (1968) classificou as respostas em três categorias: conforme a exata correspondência ou não com a palavra retirada do texto; conforme a reposição por uma palavra sinônima ou conforme o valor semântico (substantivo, adjetivo, advérbio, conjunção, etc.) em relação à palavra retirada. Depois, classificou a resposta, em cada categoria, segundo sua correção gramatical ou não. Somente as respostas gramaticalmente corretas possuíam correlação significativa com os testes de compreensão. Quando as pontuações baseadas nas respostas que substituíam corretamente as palavras retiradas eram consideradas constantes,

todas as outras correlações deixavam de existir. Assim, as respostas consideradas exatas forneciam a melhor medida de compreensão obtida do texto (WILLIAMS et al., 2002 apud COSTA, 2010).

O aluno que alcança o maior número de acertos é considerado o “aluno que mais compreendeu” o texto. O aluno que alcança o segundo maior número de acertos é considerado o “segundo aluno que mais compreendeu” o texto, e assim por diante.

Cunha e Santos (2009) informam que há fatores intrínsecos ao texto que interferem na sua compreensão, como a recuperação de palavras de conteúdo, o local da pista do contexto, o número de sílabas no período, a extensão da palavra a ser encontrada, o número de respostas possíveis para a lacuna e o número de formas possíveis a serem consideradas podem predizer a dificuldade do item.

Já Boruchovitch (1999) chama a atenção, também, para as características dos leitores que podem interferir negativamente na compreensão da leitura. Entre elas, destacam-se as falhas no processo de decodificação, as carências de vocabulário, leitura oral pobre, deficiência de integração das informações e de memória, falta de estratégias de aprendizagem adequadas.

Outro aspecto relevante que tem sido ressaltado se refere à falta de motivação para a leitura, característica frequentemente associada aos maus leitores. Verifica-se que um círculo vicioso é estabelecido, visto que aqueles que têm dificuldade para ler evitam as situações de leitura. Dessa forma, não conseguem obter a prática necessária para ler fluentemente, o que leva à diminuição da motivação e à relutância para a leitura.

No Brasil, várias pesquisas têm utilizado o Cloze, principalmente em conjunto com outros testes, provas, escalas ou questionários. São encontrados estudos com o Cloze associado às estratégias de aprendizagem (SANTOS; SUEHIRO; OLIVEIRA 2004); à leitura de universitários (COSTA, 2010); à capacidade cognitiva (JOLY; ISTOME, 2008); ao rendimento escolar (DAMÁSIO, 2008), entre outros.

Após realizado um levantamento sobre estudos com testes de Cloze e aprendizagem, não foi constatado nenhum estudo que o utilizasse com crianças disléxicas, e apenas um foi realizado relacionando-o com habilidades morfossintáticas (MOTA et al., 2009b).

Santos (2004) confirma a eficiência do Teste de Cloze não somente para fins de diagnóstico, mas também como procedimento de treino, usado didaticamente em diversas situações de aprendizagem. Ela considera que o procedimento possibilita o desenvolvimento de algumas habilidades facilitadoras do processo de compreensão, tais como: (a) estabelecer

relações entre os elementos do texto; (b) estabelecer associações entre o conhecimento prévio e as informações impressas e (c) reconhecer quando o texto é ou não compreendido.

A autora aponta também que as inúmeras possibilidades de variações da técnica permitem seu emprego em diferentes conteúdos e para alcançar diferentes objetivos. A supressão de categorias específicas de informação do texto pode ser realizada em função da finalidade pretendida pelo professor ou em função das dificuldades dos alunos. De qualquer modo, reconhece-se que é um material de fácil elaboração e correção, o que o torna acessível e funcional como prática pedagógica e fonoaudiológica.

De acordo com estas considerações, acredita-se que o teste de Cloze é procedimento compatível para utilização nesta pesquisa, que enfatiza as habilidades de consciência morfofossintática, apresentadas no item abaixo.

2.3 MORFOSSINTAXE

Um dos pontos de interesse desta pesquisa relaciona-se ao processamento cognitivo morfofossintático. Por este motivo, reserva-se este item à apreciação de seus conceitos principais.

2.3.1 Definição e processamento morfológico

A palavra morfologia tem origem no grego e significa o estudo da forma. De acordo com o linguista Monteiro (1991, p. 203): "a morfologia trata da estrutura e dos processos de flexão e formação das palavras. Cabe-lhe ainda, segundo as gramáticas, a tarefa de classificar os vocábulos." Segundo Câmara Jr. (1996, p.130), a morfologia "trata dos morfemas e sua estruturação no vocábulo (sintagma lexical)".

Assim, depreende-se que a morfologia é um dos níveis de análise, de organização da língua, que se ocupa da composição do significado das palavras, os tipos de morfemas, estruturas e formação de palavras. Descreve a estrutura da palavra do ponto de vista das suas unidades mínimas portadoras de sentido, os morfemas (PAULA, 2007).

De acordo com Mota (2009, p. 160):

Morfemas são as menores unidades linguísticas que têm significado próprio. As palavras podem ser morfológicamente simples - quando têm apenas um morfema, como, por exemplo, a palavra "flor" - ou morfológicamente complexas, quando possuem mais de um morfema.

Dessa forma, as palavras, além de poderem ser segmentadas em unidades tais como as sílabas e letras, podem ser divididas em unidades que compõem os significados da língua.

O termo *morfossintaxe* envolve a apreciação conjunta da classificação morfológica e da função sintática das palavras nas orações; é o estudo da relação entre a classe gramatical de uma palavra e as distintas posições ocupadas por uma mesma palavra em se tratando de um dado contexto linguístico (RITONDALE, 2009).

Segundo Paula (2007), os morfemas assumem papéis diferentes no interior da palavra e podem ser divididos de acordo com eles, assim como em função da posição que ocupam na mesma. Com relação à estrutura da palavra, os morfemas podem ser classificados de acordo com categorias a seguir explicitadas.

(1) Lexicais: raiz da palavra, que pode se ligar a outros morfemas. Pode existir isoladamente. Segundo Mota (2009, p. 161): Algumas raízes são chamadas de *presas*, pois não têm autonomia morfossintática, como “racion” em “racional” (necessitam de uma vogal temática ou de um morfema gramatical para constituir palavra com sentido); outras são chamadas de *livres*, pois possuem autonomia. Este é o caso de “feliz” em “felizmente”. As formas livres podem funcionar isoladamente, com comunicação suficiente e as formas presas só funcionam quando ligadas à outras.

Câmara Jr. (1989, p. 88) propõe três tipos de unidades significativas:

- 1) forma presa, que só aparece ligada a outra e por ela condicionada; 2) forma dependente, que nunca aparece isolada, mas pode aparecer ligada a outra que não é aquela que a condiciona, quando entre ela e a sua condicionante se intercalam livremente outras formas; 3) forma livre, que aparece não raro isolada.

Ao morfema lexical podem se agregar subtipos de morfemas gramaticais para qualificar uma ideia ou alterar o sentido para constituir uma nova palavra ou ideia original ou flexioná-la mudando seu estatuto em termos de gênero, número, pessoa, modo, tempo, conforme o contexto sintático e a categoria gramatical da palavra (PAULA, 2007).

(2) Gramaticais: podem se agregar aos primeiros para criar novas palavras ou adequá-las a um contexto sintático, ou ainda permanecerem isolados assumindo um papel no contexto da frase. Subdividem-se em:

a) classificatórios: constituídos por vogais temáticas que classificam as palavras em nominais /a-, e-, o-/, substantivos ou adjetivos e verbais /a-, e-, i-/. Formam a base para que os morfemas flexionais possam ser anexados aos morfemas lexicais. Ex: pass-a- ríamos.

b) relacionais: servem para ordenar os elementos da frase, e por isso, pertencem à sintaxe. São as preposições, conjunções e pronomes relativos (SILVA; KOCH, 2005).

c) flexionais: alteram os morfemas lexicais para que se adaptem ao contexto sintático, conforme sua classificação nominal ou verbal. Agregados a substantivos podem designar gênero e número. Se agregado a verbos, podem designar modo, tempo, número e pessoa.

d) derivacionais: alteram o sentido inicial do morfema lexical, permitindo a formação de uma nova palavra.

Importante esclarecimento é realizado por Câmara Jr. (1970):

Os morfemas, que na primeira articulação são os constituintes últimos de um vocábulo, podem ser de 2 naturezas. Uma, «lexical», associa o morfema com uma coisa do mundo biossocial que nos envolve e recebe expressão na língua. Os morfemas estrel-, de estrela, e com-, de comer, são «morfemas lexicais», que constituem o cerne do vocábulo. Outros são os «morfemas gramaticais » que entram na configuração formal da gramática da língua, como -a, da classe nominal de estrela, ou -e-, indicativo da 2ª conjugação de comer, oposto à 1ª conjugação de amar e à 3ª de partir ou -r, que indica em português uma forma verbal determinada, dita «infinitivo», a qual se emprega em condições específicas dentro da sentença. Todas as línguas, entretanto, obliteram essa oposição significativa tão nítida entre morfemas lexicais e morfemas gramaticais, porque utilizam à vontade estes últimos para caracterizar coisas, a rigor distintas, do mundo biossocial. Assim é que usamos em português um morfema lexical próprio em criança, para designar um ser humano na sua primeira fase de crescimento. Outro morfema lexical em homem significa o ser humano já plenamente desenvolvido. Um processo diverso temos em gatinho, com o morfema gramatical -inho e o mesmo morfema lexical de gato. Da mesma sorte, gata, com o morfema gramatical -a, oposto a gato, é a fêmea desse animal. Mas, para o sexo feminino dos seres humanos, o que temos é mulher com um semantema léxica diverso do de homem”.

Os morfemas podem ser divididos em duas classes: as raízes e os afixos (LAROCA, 2005). A raiz pode ser definida como núcleo mínimo de uma construção morfológica. Os afixos podem ser de dois tipos: *prefixos* (afixos antepostos à raiz) ou *sufixos* (afixos pospostos à raiz). Os morfemas também podem ser classificados como flexões ou derivações. As flexões são elementos que determinam o gênero e o número nos substantivos e adjetivos, e, nos verbos, constituem os sufixos temáticos modo-temporais e número-pessoais⁹.

As derivações, por sua vez, podem ser: prefixais (ex. “**refazer**”) ou sufixais (ex. “**leiteiro**”). As flexões têm um caráter morfossintático e possuem uma estabilidade semântica, ao passo que as derivações tratam da estrutura das palavras, neste caso pode haver extensões do sentido destas palavras (LAROCA, 2005).

Entender a relação entre as palavras pode ser mais fácil no caso de raízes livres. O problema é que as palavras formadas por raízes livres têm estruturas fonológicas muito parecidas também, são fonologicamente transparentes, e nos morfemas presos as relações são fonologicamente opacas.

⁹ Ver Laroca (2005) para uma revisão mais detalhada.

De acordo com Ellis (1995), num sistema de escrita alfabético transparente, a ortografia de cada palavra transmite sua pronúncia claramente, sem ambiguidades. O sistema de escrita do português é alfabético, contendo algumas ambiguidades, mas é considerado como mais transparente que os sistemas do inglês ou francês, que são considerados bastante irregulares.

O critério de transparência de uma língua está intimamente relacionado com as correspondências entre grafemas e fonemas, conforme explica Pinheiro (2006): nas palavras regulares, as letras sempre representam o mesmo som nos mesmos contextos (ex: <p> em <pato>, tem sempre o som de [p]); palavras-regra são aquelas cujas correspondências letra-som podem ser explicadas por regras (ex: na palavra <casa>, o <s> tem som de [z] pois está entre vogais) e, por fim, nas palavras irregulares, as correspondências letra – som são arbitrárias, não explicadas por regras (ex: o <x>, na palavra <boxe>).

Existem dois princípios que norteiam a aprendizagem da escrita: O princípio fonográfico e o princípio semiográfico. De acordo com o primeiro, são estabelecidas relações entre os grafemas da escrita e os fonemas ou sons da fala, o segundo relaciona-se a como os grafemas representam significados (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004). É nesse sentido que a consciência morfossintática desempenha papel relevante durante a alfabetização.

Ainda em relação às classificações da morfologia, Mota et al. (2010) fazem referências aos tipos: derivacional ou flexional. O desenvolvimento da morfologia *derivacional* está relacionado à habilidade da criança lidar com a formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou sufixos a um radical ou ainda à decomposição de palavras derivadas gerando palavras primitivas. Já a morfologia *flexional* investiga a sensibilidade da criança às flexões de gênero e de número dos nomes, bem como às flexões de modo-tempo e número-pessoa dos verbos. A consciência morfológica pode envolver tanto a morfologia derivacional quanto a morfologia flexional.

O processamento morfológico ocupa-se, então, da formação de palavras, suas flexões, suas funções e relações na frase. Por essa razão, a morfologia se torna importante para a língua escrita. Muitas palavras dependem de sua origem. Palavras como “açucarado”, que tem ortografia ambígua, podem ser escritas de forma correta se a criança souber a palavra “açúcar”. Os significados delas também podem ser inferidos pela leitura, se souber o significado da palavra que a originou.

Ressalta-se que a morfologia derivacional possui grande contribuição para a leitura e a escrita. Isso porque as flexões têm um caráter morfossintático e possuem uma estabilidade

semântica, ao passo que as derivações tratam da estrutura das palavras. Nesse caso, pode haver extensões do sentido dessas palavras (LAROCA, 2005).

Essa distinção é importante também, porque, nas derivações, as palavras muitas vezes mudam de classe gramatical. Por exemplo, a palavra “magro”, que é um adjetivo, torna-se “magreza”, que é um substantivo abstrato. No caso das flexões, as palavras não mudam de classe gramatical.

Por essas razões, Carlisle (1988) categorizou a morfologia derivacional como um sistema aberto, e argumenta que o conhecimento da morfologia derivacional aconteceria mais tardiamente no desenvolvimento do que o conhecimento da morfologia flexional e teria um peso menos importante na aquisição da escrita.

Avaliando a aplicabilidade desses conhecimentos no estudo da dislexia, considerar esses aspectos pode auxiliar na compreensão de como o disléxico utiliza seu conhecimento do sistema linguístico do português. Isso porque, por exemplo, ao ler uma palavra de pouca familiaridade ou pseudopalavra, pode cometer erros por analogia a outras palavras, baseando-se em morfemas similares ou substituição semântica, devido ao auxílio do contexto.

Paula (2007) considera que existe uma relação de reciprocidade entre o aumento de conhecimento de morfemas e a ampliação de vocabulário. Ou seja, por um lado, maior conhecimento sobre morfemas derivacionais poderá auxiliar o reconhecimento e a compreensão mais rápida de palavras novas, facilitando sua incorporação ao vocabulário. Por outro, a ampliação do vocabulário poderá auxiliar, dentre outros aspectos, a percepção das palavras em suas partes de significado. Isso ocorreria devido à redundância entre sequências ortográficas e fonológicas, contexto semântico e o significado associado a essas sequências. Isso facilitaria a identificação de famílias de palavras, morfemas lexicais e afixos derivacionais.

Os estudos da Psicolinguística têm permitido demonstrar como ocorre o processamento cognitivo básico atuante na representação morfológica e no acesso lexical. Inclusive, têm ocorrido implementações nesses estudos, a partir da indicação de que o processamento morfológico tem um papel no desenvolvimento ortográfico (MOTA, SILVA, 2007).

Soares (2005) defende que “cada uma das facetas da aprendizagem da língua escrita supõe um processo cognitivo específico. Não se aprende uma convenção (a relação grafema / fonema) da mesma forma que se aprende a construir o sentido de um texto, a interpretar, a compreender”.

Assim, a tarefa de codificação de palavras depende de contribuições dos processamentos logográfico e alfabético, com interações recíprocas da consciência morfossintática e fonológica, a depender das características do vocábulo apresentado, sejam elas: tamanho, familiaridade, regularidade, etc. Seymour (1997 apud FENILLE; PAULA, 2006, p 180), inclusive, propõe uma teoria correlata, segundo a qual:

O desenvolvimento de um sistema alfabético deve considerar que a ortografia codifica (...) um conjunto de palavras existente em determinada língua e utiliza um sistema para codificá-las. Esta teoria possui cinco componentes básicos: Processo logográfico, processo alfabético, consciência fonológica, estrutura ortográfica e estrutura morfológica (FENILLE; PAULA, 2006).

A teoria do desenvolvimento ortográfico proposta por Seymour é conhecida como “fundação dual” e defende que a ideia principal da aprendizagem da leitura e escrita encontra-se na “codificação das propriedades da língua ligadas aos fundamentos logográficos e alfabéticos, seguidos de consciência linguística”.

A inovação dessa teoria se refere a uma segunda forma de consciência linguística, além da fonológica. É a consciência referente à estrutura morfológica, necessária para os níveis mais avançados do desenvolvimento, a exemplo da capacidade de ortografar palavras complexas, compostas de combinações de sílabas, de prefixos e de sufixos.

A referida teoria discute alguns aspectos relacionados ao processamento morfológico. Ela defende que o aspecto principal no aprendizado da leitura e escrita é a formação de uma estrutura ortográfica. Essa estrutura se desenvolve progressivamente do simples (palavras curtas) para o complexo (palavras extensas) e é responsável pela codificação dos conhecimentos gerais sobre o sistema de traços das palavras. Na sequência, o sistema logográfico se desenvolverá para o domínio ortográfico, na medida em que a estrutura ortográfica se desenvolver por estágios. De acordo com Fenille e Paula (2006), tais estágios são divididos em central, intermediário e avançado. Mas apenas o estágio central, que surge do conceito de grafema-fonema, formando o processo alfabético, é o equipamento essencial para a formação do sistema ortográfico. A leitura sem decodificação sequencial de letras distingue processo ortográfico e alfabético.

Fenille e Paula (2006, p. 181) complementam ainda:

A estrutura morfológica é elaborada acima da estrutura ortográfica e diz respeito à composição de palavras, seus radicais, sufixos e prefixos. É o nível mais baixo das estruturas das unidades silábicas e suas combinações, onde ocorreram as minúcias da gramática e por isso é o último processo da teoria de Seymour, pois para que a estrutura morfológica se concretize é necessário o mínimo entendimento das

demais etapas da fundação dual. Esta estrutura, igualmente ao restante do processo alfabetizador depende da consciência linguística.

A seguir, serão abordados aspectos relacionados à consciência morfossintática, essa outra face da moeda da consciência linguística, como explanado por Seymour (1997 apud FENILLE; PAULA, 2006).

2.3.2 Consciência morfossintática

Para se chegar a uma discussão sobre a consciência morfossintática, faz-se necessário definir o que é “consciência” e quais os tipos de competências metalinguísticas.

De acordo com a Psicologia Cognitiva, consciência¹⁰ consiste no “conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos” (POERSCH,1998). É o estado de estar ciente, de possuir conhecimento e ter a capacidade de avaliar o que se passa a si mesmo e a sua volta.

Nesse ínterim, a consciência metalinguística, por sua vez, envolve a capacidade de refletir sobre a língua e de manipulá-la intencionalmente como objeto do pensamento (GOMBERT, 1992). Significa utilizar a própria língua para explicá-la.

Esse autor defende que algum grau de consciência metalinguística é necessário para que se possa aprender a ler e a escrever. No entanto, a habilidade verdadeiramente metalinguística dependeria de aprendizagens explícitas, principalmente da aprendizagem da leitura e da escrita. Esse grau inicial de habilidade metalinguística é chamado de implícito ou epilinguístico, em oposição à habilidade metalinguística propriamente dita, que seria explícita (GOMBERT, 2003). E, embora competências metalinguísticas possam estar presentes em eventos de oralidade, seu desenvolvimento é acelerado durante a aquisição da linguagem escrita.

Sabe-se que as habilidades metalinguísticas são a consciência fonológica, a consciência sintática, consciência morfológica, consciência pragmática, consciência da palavra¹¹ e consciência metatextual¹². Dentre elas, a mais investigada é a consciência fonológica, que pode ser definida como a capacidade de refletir sobre os sons da fala e

¹⁰ Do Latim CONSCIENTIA, “conhecimento próprio, senso moral, noção do que é direito”, de CONSCIRE, “ser mutuamente alerta”, de COM, “junto, com”, mais SCIRE, “saber, conhecer”. Fonte: <<http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/psicologia-5/>>.

¹¹ A consciência da palavra envolve a capacidade de reconhecer a palavra no fluxo da fala ou do texto.

¹² A consciência metatextual envolve refletir deliberadamente sobre a estrutura do texto, suas partes constituintes, suas convenções linguísticas e marcadores (coesivos, pontuação).

manipulá-los. Ela engloba a consciência de sílabas, rimas, aliterações, unidades intrassilábicas (ataque e rima) e fonemas (MOOJEN et al., 2003).

Atualmente, há um consenso entre os estudos de que a consciência fonológica está diretamente relacionada com o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, assim como a melhoria nas suas proficiências auxilia reciprocamente a consciência fonológica. Segundo Grégoire e Piérart (1997):

Os processos de conscientização fonológica e de aquisição de leitura são recíprocos, facilitando-se mutuamente. Tal reciprocidade se deve à complexidade dos processos metafonológicos e de leitura, compostos de diversas sub-habilidades. Os estágios iniciais da consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) contribuem para desenvolver os estágios iniciais da leitura. Por sua vez, as habilidades iniciais de leitura contribuem para desenvolver habilidades metafonológicas mais complexas, como manipulação e transposição fonêmicas.

Por essa razão, o treinamento dessa habilidade tem sido utilizado muito frequentemente em programas de remediação para crianças com dificuldades de aprendizagem apresentando eficácia comprovada (CAPELLINI, 2001).

Inclusive, a automatização da decodificação acelera o processo de reconhecimento das palavras no texto, o que facilita o processo de compreensão. Isso ocorre porque, embora a consciência fonológica esteja relacionada com a habilidade de decodificação das palavras, à medida que esta é melhorada, há uma facilitação da leitura contextual (MOTA et al., 2009). Dessa forma, para Guimarães (2005), a leitura não depende somente do processo de decodificação; as informações sintático-semânticas também são importantes visto que os sujeitos podem utilizar parte das sentenças para prever as palavras que virão em seguida. Assim, pressupõe-se que, para as crianças disléxicas, a velocidade da leitura pode ser melhorada com a utilização do contexto.

Entretanto, enquanto as provas e investigações sobre consciência fonológica estão bem documentadas (GUIMARÃES, 2005; MOOJEN et al., 2003), estudos sobre a consciência morfosintática são incipientes, principalmente no que diz respeito à avaliação de crianças que apresentam algum transtorno da linguagem e/ou aprendizagem.

Acredita-se que a consciência morfosintática seja importante para o desenvolvimento da rota lexical, das habilidades ortográficas e do processo de compreensão de leitura. Essas habilidades podem ser usadas para promover o desenvolvimento da leitura usando o contexto para compensar os déficits de decodificação (NATION; SNOWLING, 2000).

Alguns estudos apontam para o papel facilitador da consciência morfosintática na aquisição da leitura e escrita (CARLISLE, 1995; DEACON; KIRBY, 2004), enquanto outros

defendem que a relação entre o desempenho de leitura e escrita e a consciência sintática é recíproca (GOMBERT, 2003, NATION; SNOWLING, 2000; REGO; BUARQUE, 1997). Assim, de acordo com Tsang e Stokes (2001), as dificuldades de consciência morfossintática podem estar envolvidas em problemas de aquisição da leitura. Daí a importância de investigar o desempenho de crianças disléxicas em relação a essas habilidades; elas auxiliariam a implementar os seus programas de remediação.

Tunmer (1990) aponta que há algumas maneiras pelas quais a consciência sintática pode influenciar o desenvolvimento da leitura:

1) Em primeiro lugar, ela permite a monitoração do processo de compreensão, a exemplo da checagem se as palavras lidas combinam gramaticalmente com outras palavras do texto. Essa habilidade auxiliaria, inclusive, no processo de correção dos erros de leitura que não combinam com o significado ou sintaxe da sentença;

2) A outra contribuição diz respeito à maneira pela qual a consciência sintática auxilia a inferir o significado das palavras desconhecidas que elas encontram no texto;

3) Além disso, coloca-se que a consciência sintática pode também influenciar a aquisição da habilidade de decodificação fonológica. Isso porque, usar o contexto para identificar palavras não familiares aumenta o conhecimento das correspondências grafema-fonema (TUNMER; NESDALE; WRIGHT, 1987).

Assim, uma criança que não conhece a regra ortográfica segundo a qual o grafema <rr> tem som de [x], poderia ler sem dificuldade a palavra <carro> quando aparecesse no contexto de uma frase, embora não pudesse ler corretamente a pseudopalavra <tarro>. Mas a utilização frequente do contexto para resolver as dificuldades de decodificação faz com que a criança automatize a ortografia. Dessa forma, o papel da consciência sintática na habilidade de decodificação é mais evidente nos estágios iniciais de aquisição de leitura e em crianças com dificuldades.

Segundo um estudo realizado por Quémart e Casalis (2016), o conhecimento morfossintático pode auxiliar, também, durante a soletração de palavras que contenham fonemas mudos no final. Isso ocorre devido à possibilidade de tomar como base palavras da mesma família morfológica (ex: *tricot - tricoter*).

Embora a nomenclatura “consciência morfológica” tenha sido, muitas vezes, utilizada como um sinônimo de “consciência sintática”, alguns autores propõem distinções entre essas habilidades. A consciência morfológica pode ser definida como a habilidade de refletir sobre os morfemas, menores unidades linguísticas que têm significado e pode ajudar o aprendiz a entender o princípio semiográfico (CARLISLE, 1995). Por exemplo, a habilidade de refletir

sobre as unidades da palavra “mãezinha”, composta por dois morfemas, “mãe” que é a raiz da palavra, e “zinha” que é um sufixo que significa “pequeno”.

Já a consciência sintática envolve a reflexão sobre a estrutura das frases. Atualmente tem-se preferido o termo consciência gramatical ou morfossintática (TUNMER, 1990), estando relacionada com a habilidade de refletir sobre a estrutura sintática (morfológica e gramatical) da linguagem. Ela implica a reflexão sobre a estrutura sintática da língua e o controle de sua aplicação (GOMBERT, 1992). Mais especificamente, diz respeito à reflexão e controle intencional sobre os processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreensão de frases.

E, de fato, muitas das tarefas de consciência sintática não separam os aspectos morfológicos dos sintáticos, como coloca Correa (2005). É por isso que a autora prefere, então, usar o termo consciência morfossintática.

Estudar a consciência morfossintática constitui tarefa mais complicada do que a consciência fonológica. Isso porque existem muitos tipos de morfemas que desempenham diferentes funções no processo de leitura. Por isso, as pesquisas nessa área, sempre que possível, devem englobar medidas separadas de derivações e inflexões.

Ao considerarmos que os morfemas possuem significado próprio, sugere-se que sua consciência pode facilitar a leitura e escrita através do processador ortográfico, conforme rota proposta por Santos e Navas (2002), demonstrada na Figura 07.

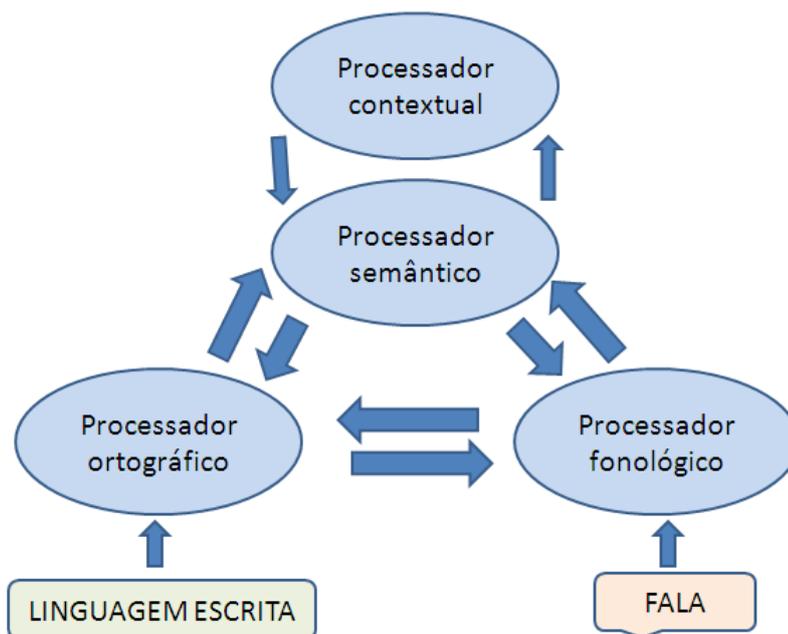


Figura 7: Rota de processamento da escrita.
Fonte: Santos e Navas (2002).

De acordo com tais autoras:

O processador ortográfico representa o conhecimento visual das palavras escritas. As letras são representadas por meio de feixes de traços visuais interconectados, enquanto as palavras são representadas como sequências de letras interconectadas, formando uma rede de reconhecimento visual. À medida que o leitor aprendiz é exposto ao material escrito, as conexões começam a se estabelecer. Quanto mais frequentemente uma determinada sequência de letras é encontrada, mais forte se tornarão as conexões entre as unidades (SANTOS; NAVAS, 2002, p. 17)

Conforme a Figura 07, o acesso ao processador semântico, que comporta o significado, pode ocorrer através da utilização do processador ortográfico, diretamente relacionado com a consciência morfológica. Esse fato ocorre porque “à medida que a imagem da estrutura ortográfica da palavra vai tomando forma, ela envia sinais para as unidades que representam os significados das palavras” (SANTOS; NAVAS, 2002, p. 18).

A consciência morfológica auxilia, principalmente, na escrita de palavras irregulares, quando o conhecimento de sua origem permite inferir quais letras utilizar. Por exemplo, a escrita correta da palavra <laranjeira> pode depender do conhecimento da palavra original <laranja>, quanto à utilização do grafema <j>. Isso porque no contexto da palavra original, não se poderia utilizar o <g>, embora na palavra derivada esta possibilidade seja possível.

Ela é consequência de uma aprendizagem que pode ocorrer de forma implícita, sem que o sujeito tenha consciência, ou de forma explícita, quando ele tem consciência dos aspectos que estão sendo apreendidos.

De acordo com Alves (2008, p. 20) “essa experiência consciente depende diretamente da atenção como fator de controle do acesso à consciência”.

Carvalho (2003) divide o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica em três níveis: a) o nível do inconsciente, envolvendo tudo que está fora da consciência; b) a sensibilidade ou pré-consciência, quando a criança ainda não é capaz de realizar declarações explícitas sobre a linguagem e c) a consciência plena, em que há um uso explícito da metalinguagem, que ocorre quando a própria consciência linguística é externalizada verbalmente. No primeiro nível existe apenas a percepção; a partir do segundo nível já há um grau de conhecimento.

Em analogia à consciência morfossintática, acredita-se que, na presente pesquisa, foram requisitados o segundo e terceiro níveis de habilidades visto que, além de julgamento gramatical, os participantes realizaram, também, atividades de correção gramatical, o que exige um processamento cognitivo mais avançado.

A consciência morfossintática pode auxiliar nas atividades de leitura em que predominam processos *top down*, quando o contexto oferece pistas para aquelas palavras que a criança possui dificuldade em decodificar (especialmente as irregulares). Dessa forma, a sintaxe auxilia na apreensão do significado de palavras e também de frases e textos. Mais um indício de que o aprimoramento da consciência morfossintática em disléxicos pode ser uma estratégia útil para melhorar o desempenho da compreensão na leitura.

A escolha para investigação da leitura e não da escrita, na presente pesquisa, apoia-se nesse pressuposto além de que, para o caso da aprendizagem da escrita, Rego e Bryant (1993) apontaram que somente a consciência fonológica (e não a consciência morfossintática) contribuía de forma estatisticamente significativa.

Considerando, também, as evidências de correlação positiva significativas entre metafonologia e metassintaxe (DEMONT, 1997), são formulados alguns questionamentos: se os disléxicos possuem dificuldades de ordem fonológica durante o processo de decodificação grafema-fonema, como se comportariam em atividades morfossintáticas? Haveria influência no seu desempenho? Nessa população, os déficits de consciência fonológica são, de alguma forma, compensados através da consciência morfossintática? O treinamento dessa competência na leitura seria interessante para o aperfeiçoamento do seu desempenho? Isso mostra a necessidade de desenvolver instrumentos de avaliação das habilidades metalinguísticas, e de conduzir estudos para analisar as relações entre consciência sintática, consciência fonológica e linguagem escrita.

Já foram publicados estudos, em língua inglesa, com adolescentes disléxicos, em que foram encontradas evidências de que o reconhecimento de morfemas se constitui como uma estratégia compensatória na decodificação de palavras e compreensão (ELBRO; ARNBACK, 1996, p. 213).

Sobre os aspectos desenvolvimentais da consciência morfossintática, Gombert (2003) defende que as primeiras evidências de tais habilidades podem ser encontradas por volta dos seis anos de idade, quando a criança se torna capaz de corrigir frases agramaticais. Já para teorias sobre aquisição da leitura (FRITH, 1985), a habilidade de utilizar os aspectos morfológicos da língua na leitura e escrita aparecem apenas depois que o aprendiz domina as regras de correspondência letra-som. Ou seja, isso se daria por volta da segunda série (atual terceiro ano do Ensino Fundamental). Em crianças disléxicas, em que há um prejuízo no processo de decodificação grafema-fonema, como ocorreria o processo de desenvolvimento da consciência morfossintática?

E, se por um lado, o desenvolvimento da consciência fonológica desempenha papel crucial para a aquisição da escrita alfabética por parte da criança, o domínio das correspondências grafofônicas não é suficiente para a escrita de acordo com a norma ortográfica, uma vez que fatores relacionados, por exemplo, à categoria gramatical das palavras, determinam a grafia de certos vocábulos.

Para escrever ortograficamente, é necessário que as crianças desenvolvam competências que lhes permitam refletir sobre a estrutura das palavras e sua colocação na frase. Entretanto, existem controvérsias em pesquisas realizadas na língua inglesa. Rego e Bryant (1993) constataram em um estudo com crianças inglesas que a consciência fonológica e a sintática contribuía de forma relevante nos testes de leitura, mas em relação à escrita, apenas a consciência fonológica se mostrou estatisticamente significativa.

Já estudiosos como Carlisle (1988), (1995), (2000) e Deacon e Kirby (2004), que visavam estudar a relação entre consciência morfossintática e alfabetização concluíram que a habilidade de refletir sobre os morfemas das palavras e a estrutura das frases estava associada ao desempenho não apenas na leitura de palavras, pseudopalavras e compreensão de leitura, como também ao desempenho ortográfico.

Como a natureza da ortografia no inglês é mais opaca que no português, o processamento das palavras no nível do morfema pode ajudar as crianças a ler e a escrever. Mas, na Língua Portuguesa, em que as relações entre grafemas e fonemas são mais transparentes, o papel da consciência morfossintática seria menor que da consciência fonológica?

A partir da análise dos estudos já realizados sobre o desenvolvimento da consciência morfológica e da consciência sintática, nesta pesquisa propõe-se que a morfologia e a sintaxe se comportem como níveis interdependentes de organização da linguagem.

Corroborando o pressuposto acima, Correa (2005, p. 92) cita como exemplo o caso da flexão das palavras variáveis:

Para a compreensão e emprego das desinências nominais e verbais aplicam-se tanto conhecimentos de natureza morfológica como sintática. De maneira similar, no caso da morfologia derivacional, os sufixos apresentam propriedades gramaticais como quando modificam a categoria gramatical da palavra primitiva a qual são apostos (azeite – nome; azeitar – verbo). Por seu turno, as diversas classes gramaticais pelas quais as palavras se distribuem bem como a própria distribuição das palavras nestas classes são estabelecidas com o apoio da sintaxe. Por exemplo, a palavra azul é categorizada como um substantivo na frase “O azul do céu é lindo”, ao passo que na frase “O céu azul é lindo” é tido como um adjetivo.

Pelas razões mencionadas, a expressão *consciência morfossintática* seria mais apropriada para designar a reflexão e manipulação intencional dos fatos morfológicos da

língua advindos das relações presentes no enunciado (sintaxe), assim como dos aspectos sintáticos da língua em suas implicações morfológicas. Por isso, esse será o termo utilizado ao longo da pesquisa.

Estudos em línguas de ortografias mais irregulares como o inglês, colocam que o processamento morfológico é de crucial importância para o reconhecimento de palavras. Inclusive as pesquisas de Carlisle (1995, 1996, 2000) no inglês, ofereceram grande contribuição ao explorar a relação entre a consciência morfológica e a alfabetização, mostrando que a habilidade de refletir sobre os morfemas das palavras estava associada ao desempenho na leitura de palavras isoladas, à compreensão de leitura e também ao desempenho da escrita.

Mas, mesmo em línguas com relações grafema-fonema mais transparentes, como o português, Mota et al. (2009a, p. 02) afirmam que a consciência morfossintática contribui para a alfabetização, embora as habilidades fonológicas sejam mais preponderantes. No português, destacam-se os trabalhos de Queiroga, Lins e Pereira (2006) e Rego (1995).

Um dos primeiros estudos a demonstrar essa preocupação foi produzido por Tunmer, Herriman e Nesdale (1988). Segundo o resultado produzido por esses autores, através de um estudo longitudinal, a consciência fonológica relaciona-se especificamente com a decodificação na leitura enquanto que a consciência sintática contribui não só para a compreensão da leitura, como também para a decodificação (REGO; BUARQUE, 1997).

Para explicar a relação entre consciência sintática e decodificação, esses autores levantaram a hipótese de que crianças iniciantes na leitura se apoiam, muitas vezes, no contexto para ler uma palavra de difícil decodificação. Através desse mecanismo compensatório, as crianças mais sensíveis à estrutura da sentença usavam melhor o contexto e progrediam inicialmente com mais facilidade na leitura porque aprendiam as peculiaridades da ortografia do inglês.

Esses resultados corroboraram a hipótese de que a consciência fonológica e a consciência sintática facilitam a aprendizagem da ortografia através de caminhos diferentes. A consciência fonológica tem um impacto direto e específico sobre a compreensão do princípio alfabético e, nesse sentido, torna-se vital para o progresso na decodificação. Mas, como nem todas as correspondências letra-som são perfeitamente fonéticas e regulares, a criança também precisa do apoio do contexto para fazer progressos iniciais na ortografia, havendo, portanto, uma contribuição da consciência sintática para a decodificação, através da facilitação contextual (REGO, BUARQUE, 1997).

O próximo item realizará um levantamento a respeito da avaliação da consciência morfossintática.

2.3.3 Provas de avaliação da consciência morfossintática

O desenvolvimento da consciência sintática na criança tem sido investigado focalizando sua sensibilidade às incorreções relacionadas à ordenação dos vocábulos nas frases (bola joga João) ou à concordância nominal e verbal em frases, em que há o emprego inapropriado ou ausência de certos morfemas em determinadas palavras (As meninas brinca).

Por sua vez, a consciência morfológica diz respeito à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua (CARLISLE, 2000). Dessa feita, a investigação sobre seu desenvolvimento tem incidido sobre a sensibilidade da criança aos processos de derivação lexical (morfologia derivacional) ou às flexões das palavras variáveis (morfologia flexional). No caso da morfologia derivacional, investiga-se a habilidade da criança em lidar com a formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou sufixos a um radical ou, ainda, com a decomposição de palavras derivadas gerando palavras primitivas.

Em se tratando da morfologia flexional, é estudada a sensibilidade da criança às flexões de gênero e de número dos nomes e às flexões de modo-tempo e número-pessoa dos verbos.

Assim, observa-se que a literatura revela uma variedade de instrumentos utilizados com a finalidade de avaliar a consciência morfossintática. As provas se estendem desde a identificação de incorreções morfossintáticas até tarefas de produção de vocábulos. A seguir, serão descritas as principais atividades propostas.

No Brasil, Capovilla e Capovilla (2006) construíram um protocolo para avaliação do conhecimento sintático, a Prova de Consciência Sintática (PCS). Esse instrumento é composto por quatro subtestes:

1) *Julgamento Gramatical*: a criança deve julgar a gramaticalidade de 20 frases, as quais metade são gramaticais e metade agramaticais. Dentre as agramaticais, há frases com anomalias morfêmicas e com inversões de ordem;

2) *Correção Gramatical*: corrigir frases gramaticalmente incorretas, dentre as quais metade possui anomalias morfêmicas e metade possui inversões de ordem;

3) *Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas*: diante de frases com incorreções tanto semânticas quanto gramaticais, corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico e

4) *Categorização de Palavras*: a criança deve categorizar palavras, dizendo se uma determinada palavra é substantivo, verbo ou adjetivo (cf. REGO; BUARQUE, 1997).

O escore total corresponde à soma dos acertos em cada subteste, até o máximo possível de 55 acertos. Os itens que compõem cada subteste da PCS encontram-se nos Quadros de 01 a 04.

1. A mulher está bonito. (IM)	11. João tem nove anos.
2. As flores são brancas.	12. Eu caderno no escrevo. (IO)
3. Escola gosto eu da. (IO)	13. Ele gosta de futebol.
4. Ela compramos um sapato. (IM)	14. O gatinho é pequeno.
5. Maria gosta de sorvete.	15. Meu irmã bebeu leite. (IM)
6. Papai saiu para trabalhar.	16. Os meninos estão brincando.
7. Meus azuis são olhos. (IO)	17. Andou de ela carro. (IO)
8. Ontem eu comi macarrão.	18. Nós comi uma maçã. (IM)
9. A fruta são gostosas. (IM)	19. Esse bebê está dormindo.
10. É professora minha legal. (IO)	20. Eu gosto de matemática.

Quadro 1: Prova de Julgamento Gramatical.

Legenda: IM: Incorreção morfêmica / IO: Inversão de ordem.

Fonte: Capovilla e Capovilla (2006)

1. Futebol o joga menino.	6. Sua blusa está sujo.
2. Lápis apontei eu.	7. Guardou o brinquedo ela.
3. A sol está brilhando.	8. Minha tia comeram pizza.
4. Desenhei uma eu casa.	9. Suco o bebi eu.
5. Ele gostamos de bombom.	10. Avião são rápidos.

Quadro 2: Prova de Correção Gramatical.

Fonte: Capovilla e Capovilla (2006).

1. Galo botei ovos.	6. Ontem eu comemos prego
2. O fogo está frio.	7. Os monstros é bonitos.
3. A Branca-de-Neve é feio.	8. O lobo-mau são legal.
4. Lápis vou dormir.	9. O chuva é vermelha.
5. Essa livro saiu correndo.	10. Esses bicicletas têm quatro rodas.

Quadro 3: Prova de Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica.

Fonte: Capovilla e Capovilla (2006).

1.	Menino (substantivo)	6.	Andou (verbo)	11.	Dançaram (verbo)
2.	Gostoso (adjetivo)	7.	Cachorro (substantivo)	12.	Brilhante (adjetivo)
3.	Muro (substantivo)	8.	Escreveram (verbo)	13.	Trem (substantivo)
4.	Vestiram (verbo)	9.	Bola (substantivo)	14.	Magro (adjetivo)
5.	Cheiroso (adjetivo)	10.	Macio (adjetivo)	15.	Brincou (verbo)

Quadro 4: Prova de Categorização de Palavras.
Fonte: Capovilla e Capovilla (2006).

Por sua vez, Correa (2005) realiza um aparato geral sobre as tarefas utilizadas na avaliação dessa competência metalinguística:

a) *Julgamento de frases*: é apresentada uma lista de frases em que são incluídas sentenças inaceitáveis, seja quanto ao emprego inapropriado ou quanto à ausência de certos morfemas em determinados vocábulos, para que a criança as julgue.

Ex: Os meninos trabalha¹³.

b) *Tarefa de correção*: A criança deve corrigir frases com incorreções.

Ex: Nós vai ao circo no próximo domingo.

c) *Repetição de sentenças inaceitáveis*: aqui há a possibilidade de se examinar o controle intencional da atividade linguística da criança. Ela deve reproduzir a sentença ouvida sem qualquer alteração, mesmo que essa sentença seja inaceitável do ponto de vista gramatical.

Ex: As bonecas está quebrada.

d) *Tarefas de localização*: pede-se à criança a localização do erro nas frases.

Ex: Aquelas passarinhos estão voando.

Essas clássicas tarefas acima descritas são criticadas por sua validade quanto à adequada mensuração de habilidades morfossintáticas, já que agramaticalidade inclusa nas frases pode ser julgada apenas em decorrência da detecção da dissonância global dos enunciados, o que traria como consequência o seu estranhamento e a localização imediata do erro.

Por isso, há uma tendência de que as investigações da consciência morfossintática na criança abandonem o uso das tarefas descritas acima em favor de tarefas de produção, ou seja,

¹³ Ressalta-se que, de acordo com a Sociolinguística, o padrão observado de ausência da concordância verbal não pode ser considerado “erro” na linguagem oral (modalidade informal da linguagem) e a autora encontra-se atenta a isso. Inclusive, Cagliari (1999) refere: “Todas as variedades, do ponto de vista estrutural linguístico, são perfeitas e completas entre si”. Entretanto, como a pesquisa volta-se para a leitura/ escrita, entende-se que seu objetivo é avaliar se a criança disléxica possui sensibilidade na modalidade formal da linguagem, onde o conceito de erro linguístico adquire viabilidade, uma vez que na língua escrita, errar é infringir um código estabelecido ao longo de anos e prescrito por uma ortografia oficial que, exceto em raríssimos casos, não prevê variação (BORTONI-RICARDO, 2004).

aquelas que permitem à própria criança a produção dos aspectos morfossintáticos estudados. São elas, de acordo com Correa (2005):

a) *Tarefa de completamento*: a criança deve enunciar palavras que completem de forma apropriada uma frase ou mesmo uma história; em alguns casos, deve completar o morfema final de uma palavra inserida em uma frase. Em sua forma original, a apresentação do contexto deveria ser tal que levasse a criança a enunciar exatamente a palavra requerida pelo pesquisador. Como exemplo, existe o Teste de Cloze, cujo funcionamento foi explicado em capítulo anterior. Nessas tarefas tem sido incluído também o uso de pseudopalavras, o que auxilia a diminuir o uso de pistas semânticas pelas crianças.

Ex: “João chegou em casa. Ele decidiu beber alguma coisa e encheu um copo de _____”.

b) *Tarefa de morfologia produtiva*: a partir de pseudopalavras, as crianças devem realizar modificações pelo emprego de afixos ou desinências. Uma gravura é apresentada com um pequeno texto onde a pseudopalavra é introduzida. A esse trecho segue-se uma frase que deve ser completada pela forma flexionada ou derivada da pseudopalavra.

Ex: “Isto é um *Zugo*. Ele veio de outro planeta. Na verdade, são dois _____”.

c) *Teste de estrutura morfológica*: também considerado como uma tarefa de completamento; requer da criança para completar a frase a habilidade de decompor uma palavra derivada apresentada, pela subtração de seu sufixo, em sua forma derivada (*tarefa de decomposição*) ou de produzir uma palavra derivada dada sua forma primitiva (*tarefa de derivação*).

Ex: Corajoso. O policial mostrou muita _____.

Fama. O artista é _____.

d) *Tarefa de completamento de sentença*: solicita-se que a criança finalize uma frase com uma forma derivada, seja de uma palavra primitiva ou de uma pseudopalavra.

Ex: Uma mulher que faz faxina é uma _____.

e) *Teste de derivação por sufixação*: diferentemente das outras tarefas de completamento, não é considerado como de produção, mas de reconhecimento da forma morfossintática apropriada. Consiste na apresentação escrita de frases em que há uma lacuna que deverá ser completada por uma palavra derivada em meio a outras três palavras, derivadas de um mesmo radical por derivação por sufixação.

Ex: O homem _____ para pegar o ônibus (corrida/ corredor / correu/ correndo).

f) *Teste de relacionamento morfológico*: são apresentados pares de palavras, sendo que alguns consistem de uma palavra primitiva e outra derivada; outros, de palavras não relacionadas. Solicita-se à criança que julgue se as palavras estão ou não relacionadas, dizendo se a segunda palavra do par é derivada da primeira palavra. Os itens são compostos de maneira a contemplar variações em relação à similaridade fonológica entre as formas primitivas e derivadas. Em alguns itens, não há qualquer alteração pelo processo de derivação, seja em relação à pronúncia ou à escrita. Em outros, há mudança na sílaba tônica ou mesmo modificação de vogais ou consoantes pela adição dos afixos.

Ex: Jogo – jogador / fome – faminto / porco – porção.

g) *Tarefa de analogia de sentenças*: é estruturada segundo o esquema “A está para B assim como C está para D”. São apresentadas à criança duas sentenças (A e B), por exemplo, uma frase com o verbo no presente (Marcos joga futebol) e outra no pretérito perfeito (Marcos jogou futebol). Em seguida é apresentada uma terceira frase (C), com a mesma estrutura morfossintática da frase A, em nosso exemplo, uma sentença no presente (Mamãe faz um bolo). Pede-se, então, à criança que produza uma quarta frase (D), operando a transformação observada de A para B; no exemplo, a criança produziria uma sentença similar à frase C com o verbo no passado (Mamãe fez um bolo). Assim, pretende-se avaliar o reconhecimento e produção pela criança da relação presente e passado dos verbos.

h) *Tarefa de analogia de palavras*: consiste em utilizar palavras em vez de sentenças. Nessa tarefa, a criança deve identificar a transformação morfológica realizada em um par de palavras e realizar uma transformação similar para outra palavra, formando um novo par de palavras que guarda a mesma relação morfossintática que o primeiro par. As transformações requeridas podem ser relativas à morfologia derivacional (mudança de categoria gramatical: por exemplo, de nome para verbo; de nome para adjetivo) ou à morfologia flexional (ex.: mudança nos tempos verbais).

Ex: pedra – pedreiro / pão - ?

canto – cantou / cavo - ?

i) *Tarefa de replicação*: pede-se à criança que, inicialmente, localize e corrija o erro gramatical em uma frase para em seguida reproduzir esse erro em duas sentenças corretas. Por exemplo, na frase “O menina é bonito”, a criança deverá corrigir o erro, para, posteriormente, reproduzir esse mesmo tipo de erro em duas outras sentenças, no caso: “Maria é corajosa” e “O rapaz anda preocupado”. O objetivo dessa tarefa é examinar se a criança é capaz de identificar violações de natureza morfossintática e usar conscientemente seu conhecimento da

gramática da língua através da reprodução intencional do erro detectado na primeira frase sem que, para isso, seja necessário requerer da criança explicação para as respostas apresentadas.

Alguns autores foram mais específicos ao investigar a consciência da morfologia derivacional (CARDOSO; LEANDRO; PAULA, 2008; MOTA; ANIBAL; LIMA, 2008; MOTA et al., 2008). Nesse caso, selecionaram como instrumentos de coleta de dados as seguintes tarefas:

1) produção de neologismos, em que são utilizadas palavras com derivação de dois tipos de prefixos e dois tipos de sufixos, conforme exemplos a seguir. Prefixos: “rasgar: rasgar mais uma vez é *rerasgar*”; “esquentar: deixar de esquentar é *desesquentar*”. Sufixos: “cenoura: comida feita de cenoura é uma *cenourada*”; “piscina: aquele que trabalha na piscina é um *piscineiro*”.

2) Decisão morfossemântica, em que as crianças tinham que decidir se uma palavra era construída da mesma forma que outras, variando apenas o sufixo ou o prefixo. Exemplos: palavras envolvendo prefixos: Cansar – Descanso – Desmaio e palavras envolvendo sufixos: Leite – Ligeira – Leiteira.

3) Associação morfossemântica, as crianças tinham que decidir se duas palavras eram da mesma família ou de famílias diferentes. Nesse tópico, todas as palavras possuíam o mesmo som inicial, de maneira que as diferenças no desempenho não poderiam ser atribuídas à semelhança fonológica, mas ao conhecimento da relação morfossemântica das palavras. Ex. banho-banheiro / chique-chiqueiro.

4) Analogia gramatical, que consistiu na produção de palavra morfologicamente complexa, a partir de uma palavra-alvo, aplicando a relação de derivação de um par previamente dado (ex. pedra - pedreiro).

Guimarães (2005) utilizou, também, a tarefa de uso gerativo de morfemas, segundo a qual as crianças devem flexionar formas verbais apresentadas no contexto de duas ou três sentenças, conforme o exemplo a seguir: “1) Hoje pela manhã arrumei o meu quarto inteirinho. Quando minha mãe viu, me disse: – Muito bem, você arrumou tudo sem precisar que eu pedisse para você _____.”

Mota (2012) tece uma discussão detalhada a respeito das críticas que têm sido direcionadas aos testes de avaliação de consciência morfosintática, como a de que esses tipos de tarefas podem ser realizadas com base no conhecimento tácito da língua e, não necessariamente, requer habilidades metalinguísticas.

Em seguida, a autora questiona:

Como demonstrar a habilidade de refletir e intencionalmente manipular a estrutura da língua? Em teoria, não há consenso em como demonstrar tal habilidade. Na prática, utiliza-se o pressuposto de que um maior número de etapas de processamento linguístico poderia indicar um maior grau de controle e manipulação intencional da estrutura da língua (MOTA, 2012, p. 79).

Gombert (2003), inclusive, diferencia conhecimento epilinguístico de metalinguístico. As habilidades epilinguísticas relacionam-se às aprendizagens implícitas sobre a língua, enquanto que as habilidades consideradas verdadeiramente metalinguísticas seriam explícitas e apareceriam como consequência da alfabetização.

Por exemplo, tarefas de julgamento são, em geral, mais fáceis para as crianças, pois requerem somente conhecimentos implícitos. Nessa tarefa, todas as informações são apresentadas às crianças, e elas têm apenas que decidir qual palavra não combina com as outras. Ex: dizer para criança o grupo de palavras “pata – bata – copo” e a criança deve decidir qual a palavra que não rima com as outras.

Outro exemplo desse tipo de tarefa é o julgamento de sentenças, em que a criança apenas tem que julgar se uma frase como “Os alunos foi à escola” é correta ou não. Assim, tarefas de julgamento são mais “implícitas” do que tarefas de produção.

De acordo com Mota (2012), houve, na década de 90 do século XX, uma grande preocupação dos pesquisadores interessados no estudo da consciência sintática em buscar tarefas que separassem os aspectos semânticos dos sintáticos.

Tarefas de julgamento de sentenças anômalas não eram consideradas por muitos como instrumentos de consciência sintática, porque as alterações semânticas nas sentenças permitiriam que as crianças utilizassem seu conhecimento tácito sobre a língua para julgarem a correção das sentenças. Uma criança poderia fazer o julgamento de uma sentença como “Nós foi ao cinema” como sendo incorreta, porque ela “soou” diferente do que está acostumada a ouvir e não porque fez um verdadeiro julgamento sobre esta sentença (GOMBERT, 1992).

Enfim, do ponto de vista da demanda das tarefas, deve-se considerar o grau de complexidade cognitiva envolvida. A autora ressalta que “tarefas com maior número de etapas de processamento são consideradas como demandando maior conhecimento explícito sendo, portanto, mais próximas de uma avaliação da consciência metalinguística dos indivíduos” (MOTA, 2012, p. 81).

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DA PESQUISA

*“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu,
mas pensar o que ninguém ainda pensou
sobre aquilo que todo mundo vê.”
(Arthur Schopenhauer)*

Apresenta-se, nas próximas linhas, a metodologia adotada na construção desta pesquisa, iniciando com a sua caracterização, passando pela seleção dos sujeitos e dos instrumentos adotados, até a coleta de dados, os critérios de análise e os aspectos éticos. Ressalta-se que a pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, com o número de parecer 1.023.721, conforme Anexo A, e do Comitê de Ética em pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o número de parecer 1.119.899, conforme o Anexo B.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa teve um caráter transversal, exploratório, do tipo quantitativo, sendo baseada na análise de testes de consciência morfosintática e avaliação de leitura. Constituiu-se em um desdobramento da investigação realizada no curso de Mestrado da autora, que tinha como título *A interferência de processos fonológicos na escrita de crianças disléxicas falantes do português*, concluída em 2011 (MELO, 2011).

Durante a realização da pesquisa de Mestrado, percebeu-se a amplitude e complexidade das investigações no âmbito da aprendizagem e seus distúrbios, vislumbrando-se a necessidade de aprofundamento nos demais aspectos linguísticos, além do fonológico, que é o mais comumente discutido na literatura.

3.2 DELIMITAÇÃO DO *CORPUS*

Foram selecionados sujeitos com diagnóstico definido de dislexia do desenvolvimento e que já tinham passado pelo processo de alfabetização, uma vez que o objetivo deste estudo focalizou a análise da leitura. Os sujeitos eram de ambos os sexos e tinham idade entre 08 e 15 anos. A escolarização mínima requerida para este estudo foi estar cursando o 3º ano do Ensino Fundamental (antiga 2ª série), não importando a idade mínima ou máxima. Isso porque o diagnóstico de dislexia, de acordo com Moojen (2004), só é seguramente oferecido a partir de então.¹⁴

Os sujeitos integravam o projeto ELO - Escrita, Leitura e Oralidade -, desenvolvido no Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem e Dislexia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, situado na cidade do Rio de Janeiro, local de residência da autora, durante a fase de coleta de dados. Assim, todo o controle de déficits sensoriais e cognitivos já tinha sido realizado para que o diagnóstico preciso fosse definido. A amostra foi de 14 participantes, definida por conveniência, de acordo com a disponibilidade de sujeitos no local.

O projeto ELO existe desde 1999 e é um centro de referência de distúrbio de aprendizado e dislexia. Tem por objetivos identificar, diagnosticar e tratar crianças com transtorno de aprendizagem. Segue uma abordagem interdisciplinar, envolvendo as áreas de fonoaudiologia, neurologia, neuropsicologia e psicopedagogia. Os pacientes são provenientes de encaminhamentos de escolas, outros centros de saúde ou das próprias famílias e realizam uma primeira avaliação interdisciplinar, envolvendo as seguintes áreas: fonoaudiologia, psicologia e neuropsicologia, psicopedagogia e neuropediatria. Ao constatar que a criança tem perfil para o atendimento, o indivíduo é convidado a participar de oficinas de fonoaudiologia e psicopedagogia, nas quais permanece por um semestre letivo, após o qual é realizada nova avaliação.

A coleta de dados foi realizada mediante autorização dos responsáveis, após a pesquisadora encontrar pessoalmente com os mesmos.

¹⁴ Não foram considerados critérios de exclusão a escolaridade dos pais ou tipo de escola frequentada pelas crianças (pública ou particular). Não foi possível saber o subtipo de dislexia de cada sujeito, pois não houve acesso aos prontuários individuais.

3.3 ANAMNESE

Os responsáveis pelos indivíduos da pesquisa foram submetidos a uma anamnese, contemplando informações a respeito da identificação pessoal dos sujeitos, histórico da gestação e nascimento, desenvolvimento neuropsicomotor e linguístico, antecedentes familiares, desenvolvimento social, saúde geral, escolarização e aprendizagem, incluindo informações sobre o perfil de leitor e de escritor dos sujeitos, bem como condições ambientais e familiares, além do histórico da dislexia e tratamentos realizados. O intuito foi de traçar um perfil geral do desenvolvimento da criança.

3.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A constituição do *corpus* foi realizada a partir da aplicação de testes psicométricos¹⁵. A seleção dos instrumentos de avaliação levou em consideração o aporte teórico do processo de desenvolvimento da leitura e escrita no qual estavam embasados. A opção por testes dessa natureza ocorreu também por permitirem realizar a comparação com grupos de crianças consideradas normoleitoras, além de possibilitarem estabelecer a relação com as variáveis descritas, permitindo realizar inferências e interpretações mais precisas.

Os instrumentos são apresentados a seguir.

➤ **Prova de Consciência Sintática - PCS:** elaborada por Capovilla e Capovilla (2006). É baseada nas provas de Demont (1997), Nation e Snowling (2000), Rego e Buarque (1997) e Tsang e Stokes (2001). Contém quatro subtestes:

- 1) Julgamento Gramatical: a criança deve julgar a gramaticalidade de 20 frases, sendo metade gramatical e metade agramatical. Dentre as agramaticais, há frases com anomalias morfológicas e com inversões de ordem;
- 2) Correção Gramatical: corrigir frases gramaticalmente incorretas, sendo metade com anomalias morfológicas e metade com inversões de ordem;
- 3) Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assêmânticas: diante de frases com incorreções tanto semânticas quanto gramaticais, corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico;

¹⁵ Os testes psicométricos são acompanhados de tabelas de normatização que permitem avaliar o grau de desvio entre o padrão de escores de um examinando e o de seu grupo de referência conforme idade e nível de escolaridade (CAPOVILLA; CAPOVILLA; VARANDA, 2006).

4) **Categorização de Palavras:** a criança deve categorizar palavras, dizendo se uma determinada palavra é substantivo, verbo ou adjetivo (cf. REGO; BUARQUE, 1997). A PCS completa, com as instruções, itens de treino e de teste, encontra-se no Anexo C. O escore total corresponde à soma dos acertos em cada subteste, até o máximo possível de 55 acertos.

➤ **Tarefas de leitura:**

1) TCLPP: Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras (CAPOVILLA; SEABRA, 2010). Permite avaliar o estágio de desenvolvimento da leitura ao longo das etapas logográfica, alfabética e ortográfica de crianças em idade escolar, além do grau de desvio entre o padrão de leitura de um examinando e o de seu grupo de referência, conforme idade e nível de escolaridade. É composto de 78 itens (oito de treino e 70 de teste), cada qual composto de figura e elemento escrito, que pode ser palavra ou pseudopalavra. A tarefa é circundar os itens corretos e cruzar (isto é, assinalar com um “X”) os incorretos, ou seja, aqueles em que há disparidade semântica entre figura e elemento escrito ou incorreção ortográfica na escrita. Consta no Anexo D um exemplo de tarefa do TCLPP.

2) Tarefa de facilitação contextual na leitura (teste de Cloze). Para o presente estudo foram utilizados dois textos, cujas propriedades psicométricas já tinham sido estabelecidas em estudo anterior no Brasil (SANTOS, 2005). Assim sendo, já havia sido identificado que ambos apresentavam evidências de validade (convergente e de critério) e também índices de consistência interna satisfatórios ($\alpha > 0,70$). O número de acertos possíveis para cada um dos textos é de 15 pontos, perfazendo o total de 30 pontos quando se considera o conjunto das duas histórias.

Os textos selecionados *A princesa e o fantasma* e *Uma vingança infeliz* foram especialmente elaborados por Santos (2005) para serem utilizados com crianças da faixa etária do ensino fundamental. Ambos foram elaborados de acordo com a técnica de Cloze em sua versão tradicional, em que todos os quintos vocábulos do texto foram omitidos. No local da omissão, foi colocado um traço de tamanho proporcional à palavra excluída, conforme o Anexo F. O sujeito deve preencher o espaço com a palavra que ele considera ser adequada ao contexto. Os textos contêm aproximadamente 250 vocábulos e 30 omissões, sendo adotada a forma de correção literal.

➤ **Teste de memória verbal** (Anexo G): foi utilizado como uma medida de controle, pois tanto as tarefas de consciência morfosintática, quanto as de leitura envolvem a retenção de informações verbais na memória a curto prazo. Assim, o objetivo foi controlar efeitos desse tipo de memória. Nessa tarefa foi solicitado aos sujeitos que repetissem 14 sentenças de

diferentes tamanhos (duas de treinamento e doze de exame) faladas pela pesquisadora (REGO, 1995). O escore variou de 0 a 12, conforme o número de acertos de cada sujeito.

Não foram aplicados testes de consciência fonológica, nem de escrita, uma vez que não estão relacionados diretamente com o escopo principal da pesquisa e eles prolongariam por demais o tempo de avaliação dos sujeitos, exigindo-lhes um maior nível de atenção (aspecto cognitivo prejudicado em grande parte da amostra).

3.5 PROCEDIMENTOS PARA APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Os sujeitos foram avaliados em sessões individuais. Numa primeira etapa, foram aplicados os testes de consciência morfosintática do PCS, seguindo o procedimento de aplicação do manual, conforme o Anexo C.

Numa segunda etapa, foram aplicadas as tarefas de leitura de itens isolados do TCLPP, sob a seguinte instrução:

Nesse jogo, cada desenho tem uma palavra escrita embaixo. Eu quero que você marque um X quando estiver errado e um C, de certo, quando estiver certo.

Não houve tempo limite para completar a tarefa. Os resultados foram registrados em um protocolo.

A aplicação dos testes de Cloze ocorreu em seguida, depois de oferecida a explicação abaixo:

Agora eu vou ler para você duas histórias, em que foram retiradas algumas palavras. Toda vez que faltar uma palavra, eu vou dizer “hum”. Depois, vou ler novamente essas histórias para que você adivinhe as palavras que estão faltando. Tudo bem?

A fim de direcionar a atenção dos sujeitos ao longo do texto e para que não se “perdessem” nas linhas, eles acompanharam a leitura da pesquisadora, pois estavam com uma cópia dos textos em suas mãos. Eles completaram as sentenças de forma oral e a pesquisadora registrava por escrito. Quando não conseguiram apresentar a palavra na primeira tentativa, o trecho em que ela estava contida foi repetido uma vez. Se ainda assim, eles não conseguissem, a pesquisadora falava a palavra para que o texto não perdesse o sentido.

Por fim, sucedeu-se o teste de memória verbal, que seguiu a instrução seguinte:

Agora vou falar para você algumas frases e você deverá repetir igualzinho como eu disse, sem mudar nada.

Antes do início desse teste, foram praticadas duas sentenças de treino, em que os esquecimentos ou substituições de palavras foram corrigidos. Após o treino, correções não foram mais efetuadas. O registro foi realizado em um protocolo.

Importante ressaltar que os testes foram aplicados em ambiente com nível de ruído controlado, visto que o desempenho poderia ser influenciado por déficits no processamento auditivo central, especialmente quanto à discriminação figura-fundo.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi fundamentada sob a luz das teorias da Psicologia Cognitiva (STERNBERG, 2000), do déficit fonológico da dislexia (FRITH; FRITH, 1998; GALABURDA et al., 1985; SHAYWITZ, 2006) e da teoria interativo-compensatória (STANOVICH, 1980), conforme abordadas em itens anteriores.

Através da análise quantitativa individual do desempenho dos sujeitos, os escores obtidos foram comparados com as referências de normalidade descritas nos instrumentos.

Numa análise grupal, foi verificada a hierarquia de dificuldades quanto aos níveis de habilidades de consciência morfossintática apresentados pelos sujeitos.

Para oferecer maior confiabilidade aos resultados, foram utilizadas provas de estatística descritiva e inferencial para se analisar os dados obtidos neste estudo. Foram estabelecidos os índices de correlações (r) e níveis de significâncias (p)¹⁶ para cada subteste de consciência morfossintática e avaliação da leitura, tanto de itens isolados quanto nos escores do Cloze.

No Teste de Cloze, a correção foi realizada com base na proposta de Bitar (1989), que considera como corretas somente as respostas que contêm palavras idênticas às omitidas. A pontuação máxima possível para cada teste é de 15 pontos, número correspondente à quantidade de lacunas contidas nos textos, perfazendo um total de 30 pontos possíveis.

A classificação dos tipos de erros, dos menos aos mais graves, foi assim estabelecida:

- 1 – branco (lacunas não preenchidas);
- 2 – erro fonológico (substituição de letras por influência fonológica);
- 3 – erro lexical (uso de sinônimo);
- 4 – erro sintático (englobam erros de organização frasal ou concordância);

¹⁶ Os índices de correlação de Pearson (r) e níveis de significância (p) são técnicas de análise estatística que têm por objetivo, respectivamente, medir o grau de correlação entre duas variáveis e estabelecer se os resultados obtidos têm significância ou efeito real, não sendo atribuídos ao acaso.

5 – erro semântico (palavras com significado diferente do esperado).

A classificação dos tipos de erros, exceto para o “branco”, teve por base as divisões da Linguística, que coincidem com as de García (1998), no modelo da psicologia da leitura (CUNHA; SANTOS, 2009, p. 555).

Como a tarefa de controle de memória verbal é considerada uma medida de processamento fonológico, ela foi correlacionada com os testes de consciência morfosintática e de leitura, para verificar sua influência nos resultados. Pois, de acordo com Mota et. al (2009a, p. 227):

É possível que a consciência morfológica seja produto de uma habilidade metalinguística mais geral resultante do processamento fonológico. Portanto, esses resultados requerem que verifiquemos a especificidade da relação entre consciência morfológica e a leitura contextual.

Sierra e Carretero (1996, p. 124) afirmam que "a memória a curto prazo tem uma capacidade limitada. Concretamente, de sete elementos (mais ou menos dois, segundo as ocasiões) e uma duração que oscila entre vinte e trinta segundos". Dessa forma, com a finalidade de analisar possíveis diferenças na capacidade dos participantes de retenção de informações verbais na memória de curto prazo, foram utilizadas, na tarefa de memória verbal, 12 sentenças, cujos tamanhos variaram de 3 a 15 palavras. Assim, através do uso de sentenças com tamanho maior que a capacidade normal de armazenagem a curto prazo, seria possível investigar o número máximo de elementos que os sujeitos conseguiram temporariamente reter (SIERRA; CARRETERO, 1996).

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

Para a realização desta pesquisa, foram respeitadas todas as normas éticas contidas na Resolução 196/96 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que diz respeito aos seguintes itens:

- Consentimento livre e esclarecido dos sujeitos à participação na pesquisa, informando o caráter autônomo de contribuição, que foi lido anteriormente à aplicação dos instrumentos.
- Utilização de linguagem acessível, abordando a justificativa, os objetivos e os procedimentos que foram utilizados na pesquisa. Os participantes foram informados a respeito dos itens acima citados, contidos no termo de consentimento, livre de termos técnicos.
- A garantia do sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos, quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Para isso, o material obtido teve a sua identificação

realizada através de um número de registro. Esse número foi associado aos dados pessoais do participante contidos em uma lista em separado, com acesso restrito às pessoas envolvidas na pesquisa.

- Garantia de beneficência e não maleficência. O estudo envolve futuras vantagens coletivas e inexistiram riscos para os participantes, visto que a metodologia adotada para a coleta de dados não possui natureza invasiva e os procedimentos asseguram confidencialidade e privacidade, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.

- Assegurar aos sujeitos da pesquisa os benefícios resultantes do projeto em termos de retorno social, através de uma devolutiva aos participantes e entrega de um folder explicativo, contendo esclarecimentos e orientações a respeito da dislexia.

4. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

*“O que prevemos raramente ocorre;
o que menos esperamos geralmente acontece.”
(Benjamin Disraeli)*

Neste capítulo, são apresentados os dados dos participantes da pesquisa individualmente, e, em seguida, em grupo. A apresentação individual segue a seguinte ordem: idade, sexo, série, dados relevantes da entrevista, resultados da Prova de Consciência Sintática (PCS), resultados do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e do Teste de Cloze, resultados do Teste de Memória Verbal, além de considerações complementares.

A análise grupal verifica a hierarquia de dificuldades quanto aos níveis de habilidades de consciência morfosintática, a estratégia de leitura predominante no grupo de disléxicos, revelada através do TCLPP, a prevalência dos tipos de erros no Teste de Cloze, realizando o levantamento estatístico global em todos os testes.

Vale ressaltar que, na análise individual da PCS, os valores de referência da série e da idade de cada sujeito situam-se no final do tópico correspondente.

O cálculo da pontuação no teste TCLPP é feito de duas formas, explicitadas a seguir.

(1) Pontuação bruta – obtida com a soma simples das respostas corretas, cada qual valendo 1 ponto. Após a soma, a classificação da pontuação bruta ocorreu mediante as tabelas do Anexo I e

(2) Pontuação-padrão – é correspondente a cada pontuação bruta, sendo obtida através da seguinte sequência de operações: da pontuação bruta é subtraída a média da distribuição correspondente e o resto é dividido pelo desvio-padrão dessa distribuição. Tal razão é multiplicada por 15 e, a esse produto, é acrescido 100 (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2010). A fórmula pode ser assim representada: $\text{pontuação-padrão} = ([\text{PONTUAÇÃO} - \text{média}] / \text{desvio-padrão}) 15 + 100$. As tabelas da Pontuação-padrão constam do Anexo J.

A classificação para a Pontuação-Padrão é obtida a partir da seguinte referência (CAPOVILLA; SEABRA, 2010, p. 29):

- Pontuação-padrão abaixo de 70: muito baixa
- Pontuação-padrão entre 70 e 84: baixa
- Pontuação-padrão entre 85 e 114: média
- Pontuação-padrão entre 115 e 129: alta
- Pontuação-padrão igual ou superior a 130: muito alta

Ressalte-se que as variáveis idade, nível de escolaridade, sexo, época de início da escolarização, realização de terapia e método de alfabetização foram pesquisadas, porém não se mostraram significativas no *corpus*, devido ao seu tamanho reduzido. Assim, não houve predominância de padrões de erros correlacionados diretamente a essas variáveis citadas.

4.1 ANÁLISE INDIVIDUAL

4.1.1 Sujeito 01

Idade: 13 anos. Sexo: Masculino. Série: 7º ano (antiga 6ª série).

Não foi possível realizar a anamnese com este paciente, pois a mãe não apresentou tempo disponível.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS)

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Observa-se que o Sujeito 01 apresentou apenas 1 erro na prova de Julgamento Gramatical, considerando a frase “meu irmã bebeu leite” como correta. Acredita-se que, provavelmente, o indivíduo tenha apresentado um lapso de atenção. Vale ressaltar que o indivíduo se encontra numa faixa etária e série escolar acima dos níveis máximos da validação do teste. Mesmo assim, seu resultado nesta prova encontrou-se abaixo destes valores (vide Tabela 01).

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	C
5	C	C	15	E (IM)	C
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	E	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C

Total obtido	C=19	E=1	Erro: Item 15
---------------------	-------------	------------	----------------------

Quadro 5: Resultados do subtteste J.G. no Sujeito 01.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

a2) Correção Gramatical (CG)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C=10	E=0
---------------------	-------------	------------

Quadro 6: Resultados do subtteste C.G. do Sujeito 01.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

O sujeito conseguiu obter o número de acertos máximo nesse teste ($N = 10$), apesar de exigir mais do processamento cognitivo do que o teste anterior, visto que a correção gramatical ocorre após o julgamento. Sua pontuação situou-se acima dos valores de referências da série e da idade, conforme Tabela 01. A maior experiência escolar do sujeito (7º ano) pode ter influenciado nos melhores resultados apresentados nesse teste.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	E	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C=9	E=1
---------------------	------------	------------

Quadro 7: Resultados do subtteste F.A. do Sujeito 01.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

O sujeito cometeu apenas um erro nessa etapa, com o item “lápiz vou dormir”. Situou-se acima da média da série, mas abaixo da média da faixa etária (Tabela 01).

a4) Categorização de palavras (CP)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	A (E)	6	V	V (C)	11	V	V (C)
2	A	V (E)	7	S	A (E)	12	A	A (C)
3	S	S (C)	8	V	V (C)	13	S	S (C)
4	V	V(C)	9	S	S (C)	14	A	V (E)
5	A	V (E)	10	A	A (C)	15	V	V (C)

Total obtido	C= 10	E= 05	
---------------------	--------------	--------------	--

Quadro 8: Resultados do subteste C.P. do Sujeito 01.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

Na Categorização de Palavras, o sujeito errou um terço das alternativas e os erros ocorreram com substantivos e adjetivos, mas não ocorreram com verbos. Sua pontuação foi maior que a média da série e da idade correspondentes (Tabela 01).

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Tabela 1: Resultados da PCS do Sujeito 01

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	48	19	10	09	10
Score máximo	55	20	10	10	15
Média da série¹⁷	45,3	19,1	8,89	8,14	9,26
Média da idade¹⁸	47,86	19,43	9,43	9,14	9,86

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

Analisando a pontuação total do sujeito em comparação com a série e a idade máximas, utilizadas na validação do teste, observou-se que ele conseguiu um resultado geral (48) acima dos respectivos valores de referências (45,3 e 47,83).

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

¹⁷ A média apresentada é do 5º ano (antiga 4ª série), visto que esta é a maior série pesquisada na validação da PCS e o sujeito cursa o 7º ano (antiga 6ª série).

¹⁸ A média apresentada é para a idade de 12 anos, visto que esta é a maior idade pesquisada na validação da PCS e o sujeito possui 13 anos.

A pontuação bruta desse sujeito, cujo valor total foi de 68, foi considerada dentro da média da série em comparação (4ª série), assim como a pontuação-padrão no valor de 111,49. Em todos os subtestes do TCLPP, conseguiu obter a mesma classificação (dentro da média), conforme Quadro 09.

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	10	10	10	09	09	10	10	68
Classificação (PB)	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Pontuação padrão	108,25	110,82	106,26	98,79	103,41	114,18	105,18	111,49
Classificação (PP)	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média

Quadro 9: Resultados do TCLPP do Sujeito 01.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Através da Figura 08, observa-se que, dentre todos os subtestes do TCLPP, o sujeito apresentou resultados menores durante as tarefas de rejeição de palavras vizinhas visuais (VV) e de vizinhas fonológicas (VF), acertando em cada uma delas, 9 itens. Nos demais subtestes, apresentou 10 acertos. Tal resultado pode ser justificado porque os subtestes VV e VF são dois dos três subtestes que não podem ser resolvidos mediante a estratégia logográfica, o que dificulta sua resolução.

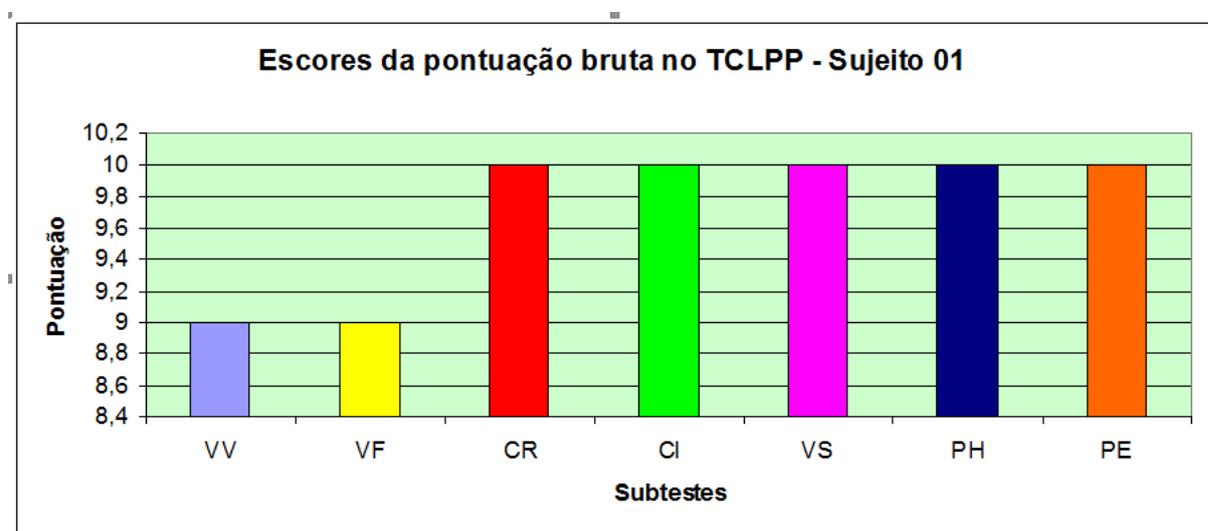


Figura 8: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 01.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas. Escore máximo de cada subteste: 10 pontos.

c) Testes de Cloze

De forma geral, verifica-se que o sujeito apresentou poucos erros nessa prova, deixando duas lacunas sem resposta (erros brancos), cometeu um erro sintático e quatro semânticos, de

acordo com a classificação dos tipos de erros adotada e explicitada na Análise dos Dados (GARCÍA, 1998). Não apresentou nenhum erro fonológico ou lexical.

Tabela 2: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 01.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	1	1	2
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	0	0	0
Erro sintático	0	1	1
Erro semântico	1	3	4
Total de erros	2	5	7
Total de acertos	13	10	23
Percentual	86%	66%	76%
Nível	Independente	Independente	Independente

Escore máximo de cada texto: 15

Na interpretação desses resultados, observou-se que ele apresenta nível independente de compreensão, considerando os textos individualmente e também a pontuação geral. Isso mostra que possui autonomia na interpretação textual.

d) Teste de memória verbal

Tabela 3: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 01.

Acertos	Erros
05	07

Escore máximo: 12

Quanto à memória verbal, constata-se que o sujeito apresentou mais erros (07) do que acertos (05). Entretanto, tal dado não é sugestivo de dificuldade de memória auditiva / verbal, visto que o padrão de normalidade de acordo com Sierra e Carretero (1996), correspondente à memorização, é de sete itens por sentença, o que foi obtido pelo sujeito. Assim, pareceu não haver influência em seus resultados gerais, visto que, nas demais provas, situou-se dentro ou acima da média esperada. O fato de frequentar terapia fonoaudiológica provavelmente repercutiu de forma positiva no seu desempenho.

4.1.2 Sujeito 02

Idade: 10 anos. Sexo: Feminino. Série: 3º ano (antiga 2ª série).

Não houve relatos de intercorrências na gestação ou parto. O início da deambulação ocorreu com 1 ano e 2 meses e as primeiras palavras surgiram com 1 ano e 6 meses. Existe histórico de alterações linguísticas na família – o pai apresentava trocas frequentes de letras

na escrita. Era considerada uma criança de fácil relacionamento, mas também desatenta e ansiosa. Faz uso de óculos. Iniciou a escolarização aos cinco anos e foi alfabetizada aos seis. A psicóloga da escola observou problemas de aprendizagem e de linguagem, na interpretação de textos e memória. Realizou encaminhamento para uma avaliação fonoaudiológica, sendo que o diagnóstico da dislexia ocorreu com 09 anos. Repetiu o 1º ano. Faz aulas de reforço extraclasse e possui atenção escolar diferenciada, com professora especializada em dislexia. Apesar das dificuldades, gosta de escrever e de ler e solicita livros para os pais comprarem. De acordo com a genitora, possui letra legível, mas comete muitos erros de ortografia. Além da fonoterapia, realiza acompanhamento com neurologista.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS)

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	C
5	C	C	15	E (IM)	E
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	E	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C

Total obtido	C= 20	E= 0	
---------------------	--------------	-------------	--

Quadro 10: Resultados do subteste JG no Sujeito 02.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

Na tarefa de Julgamento Gramatical, o sujeito conseguiu obter a pontuação máxima (20), situando-se acima da média da sua correspondente série (3º ano) e idade (10 anos).

a2) Correção gramatical (CG)

Quanto à tarefa de Correção Gramatical, cometeu apenas 1 erro, no item “ele gostamos de bombom”, corrigindo da seguinte forma: “Eu e ele gostamos de bombom.” Observa-se que, embora o sujeito tenha modificado a estrutura frasal inserindo um vocábulo, ainda assim

demonstrou conhecimento de concordância verbal. Situou-se acima da média para sua série (3º ano) e idade (10 anos).

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	E	10	C

Total obtido	C= 9	E= 1
---------------------	-------------	-------------

Quadro 11: Resultados do subtteste CG do Sujeito 02.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 10	E= 0
---------------------	--------------	-------------

Quadro 12: Resultados do subtteste FA do Sujeito 02.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Nessa tarefa, obteve pontuação máxima de acertos (10), o que o faz acima da média para sua série (3º ano) e idade (10 anos), conforme Tabela 04.

a4) Categorização de palavras (CP)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	V (E)	6	V	V (C)	11	V	V (C)
2	A	A (C)	7	S	S (C)	12	A	V (E)
3	S	S (C)	8	V	S (E)	13	S	S (C)
4	V	V (C)	9	S	S (C)	14	A	V (E)
5	A	A (C)	10	A	V (E)	15	V	S (E)

Total obtido	C= 9	E= 6
---------------------	-------------	-------------

Quadro 13: Resultados do subtteste CP do Sujeito 02.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

Quanto à Categorização de Palavras, o sujeito acertou 09 itens de um total de 15, conforme Quadro 13. Seus erros ocorreram nas três categorias apresentadas (substantivo,

verbo ou adjetivo). Seus resultados situaram-se acima da média de acertos para sua idade e série quanto ao conhecimento em relação à classificação dos tipos de palavras.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Tabela 4: Resultados da PCS do Sujeito 02.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	48	20	09	10	09
Score máximo	55	20	10	10	15
Média da série	40,78	17,87	8,2	6,81	7,56
Média da idade	44,45	18,81	8,88	7,88	8,88

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

Observando a Tabela 4, verifica-se que o desempenho do Sujeito 2 foi superior à média dos resultados previstos para sua série e idade, tanto na pontuação total quanto na dos subtestes. Assim, a consciência de aspectos sintáticos da linguagem não se mostrou deficiente, apesar do diagnóstico de dislexia.

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	TOTAL GERAL
Pontuação bruta	10	10	10	08	09	06	10	63
Classificação (PB)	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Pontuação padrão	111,42	117,09	108,74	99,39	113,23	102,36	108,01	112,29
Classificação (PP)	Média	Alta	Média	Média	Média	Média	Média	Média

Quadro 14: Resultados do TCLPP do Sujeito 02.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

O Sujeito 02 apresentou uma pontuação bruta de 63 e pontuação-padrão de 112,29, o que lhe confere uma classificação dentro da média para sua série.

Analisando os subtestes individualmente, no Quadro 14, um resultado que chama atenção é a classificação alta no subteste CI, considerando a pontuação padrão.

Através da Figura 9, constata-se que a maior dificuldade apresentada pelo sujeito foi no subteste PH (6 pontos), que só pode ser resolvido pela estratégia lexical. Tal resultado sugere que tal estratégia ainda não foi completamente adquirida pelo sujeito. Em seguida, situaram-se os subtestes VV (8 pontos) e VF (9 pontos), que podem ser solucionados pela utilização das estratégias lexical ou fonológica. Os demais subtestes obtiveram pontuação

máxima (10), com possibilidade de serem solucionados por, no mínimo, duas das três estratégias de leitura (logográfica, lexical ou alfabética).

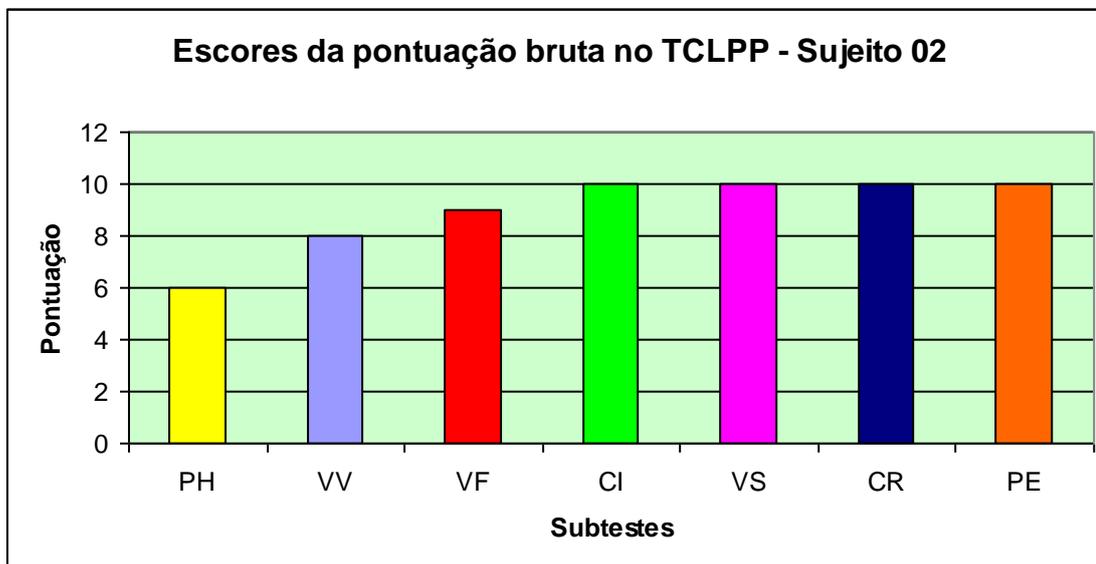


Figura 9: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 02.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Escore máximo de cada subteste: 10 pontos

c) Testes de Cloze

Considerando a tipologia dos erros em ambos os textos, observou-se que não soube preencher 5 lacunas (erros em branco), cometeu 5 erros sintáticos, 5 erros semânticos e 3 erros lexicais. Conseguiu obter um total de 12 acertos, de acordo com a distribuição demonstrada na Tabela 05.

O sujeito apresentou nível independente de compreensão de leitura no Texto 1. No Texto 2 e no resultado geral, seu nível é considerado como de frustração, não conseguindo atribuir significados aos textos (BORMUTH, 1968). Possivelmente, a experiência de vida e o conhecimento prévio do sujeito a respeito do Texto 1 influenciaram na obtenção de um resultado melhor e o resultado rebaixado do Texto 2 influenciou seu escore geral nessa prova.

Tabela 5: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 02.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	1	4	5
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	0	3	3
Erro sintático	3	2	5
Erro semântico	2	3	5
Total de erros	6	12	18
Total de acertos	9	3	12
Percentual	60%	20%	40%
Nível	Independente	Frustração	Frustração

Escore máximo de cada texto: 15

d) Teste de Memória Verbal

Tabela 6: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 02.

Acertos	Erros
09	03

Escore máximo: 12

Quanto ao Teste de Memória Verbal, observa-se que o Sujeito 02 apresentou maior quantidade de acertos (09) em relação à de erros (03) e, provavelmente, não possui influência negativa de prejuízos de memória nos seus resultados, visto que seu resultado está dentro da média de 07 elementos, de acordo com Sierra e Carretero (1996).

Analisando de forma geral seu desempenho, o sujeito conseguiu obter escores dentro ou acima da média na maioria das provas. Possivelmente, o resultado insatisfatório no Texto 2 do Teste de Cloze pode ter sofrido influência de algum viés como lapso de atenção.

4.1.3 Sujeito 03

Idade: 09 anos. Sexo: Masculino. Série: 4º ano (antiga 3ª série).

A genitora relata que apresentou hipertensão durante a gestação, mas o parto ocorreu a termo, sem intercorrências. A criança não engatinhou e a deambulação iniciou com 1 ano e meio. As primeiras palavras surgiram antes de 1 ano, mas as pessoas apresentavam dificuldade de compreender o que ele falava. A genitora relata que também acredita ser disléxica, mas não tem diagnóstico concluído. O sujeito iniciou a escolarização aos 4 anos e foi alfabetizado aos 6 anos. A professora foi quem inicialmente identificou as dificuldades, referindo que ele possuía a fala “infantilizada” e trocava letras na fala e na escrita, sendo considerado uma criança desatenta. Desde então, a família procurou tratamento fonoaudiológico para a criança e solicitou que o sujeito realizasse aulas de reforço na escola. O diagnóstico de dislexia foi oferecido aos 08 anos. Durante as avaliações, a professora faz a leitura anterior das questões para ele. Não gosta de ler e escrever. A letra é ilegível e possui as

seguintes substituições de grafemas na escrita: <p> por , <t> por <d> e <lh> por <nh>. A criança sente-se inferior devido às suas dificuldades e não gosta de ir à escola.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS)

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Na prova de Julgamento Gramatical, o sujeito conseguiu obter 18 acertos e apenas 2 erros, nas frases “gatinho é pequeno” e “meu irmã bebeu leite”. Situa-se dentro da média de acertos para sua série (4º ano), mas abaixo da pontuação de sua faixa etária (09 anos).

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	E
5	C	C	15	E (IM)	C
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	E	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C

Total obtido	C=18	E=2	Erros nos itens: 14 e 15
---------------------	-------------	------------	---------------------------------

Quadro 15: Resultados do subtteste JG no Sujeito 03.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

a2) Correção gramatical (CG)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C=10	E=0
---------------------	-------------	------------

Quadro 16: Resultados do subtteste CG do Sujeito 03.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Na tarefa de Correção Gramatical, conseguiu obter o número máximo de acertos (10), o que situa o sujeito numa posição acima da média de crianças da mesma série e idade.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	E	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	E	9	C
5	E	10	C

Total obtido	C= 07	E= 03
---------------------	--------------	--------------

Quadro 17: Resultados do subtteste FA do Sujeito 03.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Nessa prova, de um total de 10 itens, o sujeito conseguiu acertar 07. Errou as seguintes sentenças: “galo botei ovos”, “lápiz vou dormir” e “essa livro saiu correndo”. Assim, situou-se acima da média da sua série, mas abaixo da pontuação da sua faixa etária.

a4) Categorização de palavras (CP)

O sujeito apresentou bastante dificuldade nessa prova, obtendo apenas 04 pontos de um total de 15 itens. Os erros foram variados e ocorreram nas três categorias gramaticais: substantivo, adjetivo ou verbo. Dessa forma, situou-se aquém da pontuação média obtida para sua série e idade.

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	V (E)	6	V	A (E)	11	V	A (E)
2	A	A (C)	7	S	S (C)	12	A	S (E)
3	S	S (C)	8	V	A (E)	13	S	A (E)
4	V	S (E)	9	S	S (C)	14	A	S (E)
5	A	S (E)	10	A	S (E)	15	V	A (E)

Total obtido	C= 04	E= 11
---------------------	--------------	--------------

Quadro 18: Resultados do subtteste CP do Sujeito 03.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Numa análise da pontuação geral da PCS, observa-se que o sujeito obteve pontuação abaixo do esperado para sua série e idade. O único subtteste em que revelou desempenho melhor que as respectivas médias foi o de Correção Gramatical.

Tabela 7: Resultados da PCS do Sujeito 03.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	39	18	10	07	04
Escore máximo	55	20	10	10	15
Média da série	42,27	18,00	8,4	6,85	9,03
Média da idade	44,86	18,91	8,7	7,86	9,38

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	08	09	09	10	04	06	10	56
Classificação (PB)	Média	Média	Média	Média	Rebaixada	Média	Média	Média
Pontuação padrão	78,08	103,10	93,95	112,17	74,28	96,83	106,03	89,74
Classificação (PP)	Baixa	Média	Média	Média	Baixa	Média	Média	Média

Quadro 19: Resultados do TCLPP do Sujeito 03

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

A pontuação bruta (56) e a pontuação-padrão (89,74) desse sujeito permitiram-no ser classificado dentro da média para sua série. Entretanto, a pontuação do subtteste VF revelou desempenho abaixo do esperado nas duas classificações, assim como do subtteste CR na classificação para pontuação-padrão.

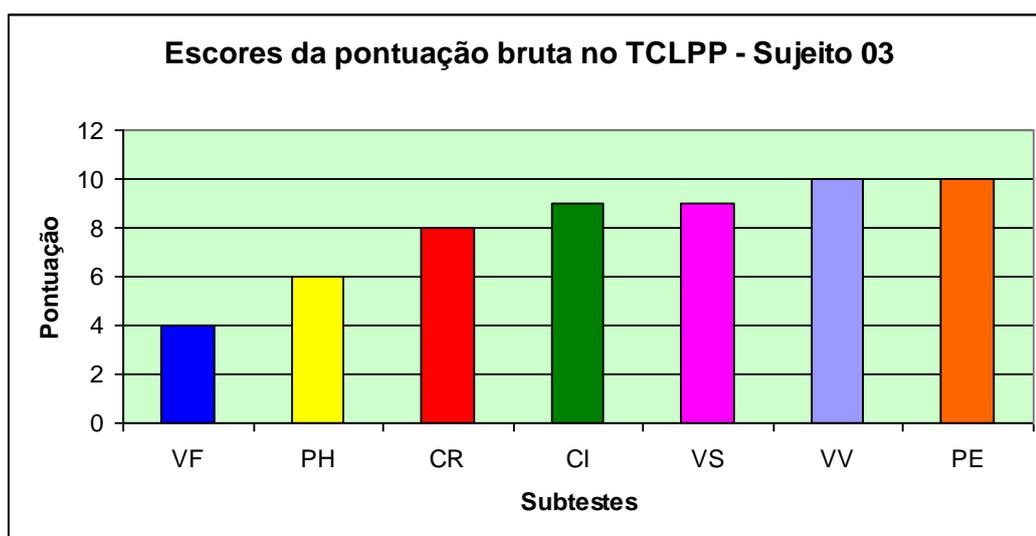


Figura 10: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 03.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Escore máximo de cada subtteste: 10 pontos

Verificando a hierarquia na pontuação dos subtestes desse sujeito, observa-se que os subtestes VF e PH foram os que revelaram maiores dificuldades para ele (com respectivamente, 4 e 6 pontos) - ambos podendo ser solucionados pela estratégia lexical.

c) Testes de Cloze

Tabela 8: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 03.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	0	5	5
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	0	1	1
Erro sintático	4	0	4
Erro semântico	2	4	6
Total de erros	6	10	16
Total de acertos	9	5	14
Percentual	60%	33%	46%
Nível	Independente	Frustração	Instrucional

Escore máximo de cada texto: 15

Verifica-se que o Sujeito 3 apresentou erros semânticos em maior número que os demais (6), seguido de lacunas em branco (5), erros sintáticos (4) e lexical (1). Esse perfil de desempenho revela a dificuldade na apreensão dos significados do texto.

Através da Tabela 8, ainda é possível constatar que o sujeito demonstrou melhor desempenho no Texto 1, estando num nível independente de compreensão. No Texto 2, a compreensão foi mínima, situando-se no nível de frustração. Devido à grande discrepância de desempenho entre os textos, infere-se que houve alguma interferência de atenção sustentada no Texto 2. No geral, obteve um nível intermediário de compreensão, o instrucional (BORMUTH, 1998).

d) Teste de memória verbal

Tabela 9: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 03.

Acertos	Erros
06	06

Escore máximo: 12

Na tarefa de memória verbal, o sujeito obteve pontuação igual para o número de acertos e de erros (06). Começou a demonstrar dificuldades nas frases com extensão a partir de 8 palavras, o que ainda pode ser considerado normal por Sierra e Carretero (1996) que propõem uma capacidade aproximada de armazenamento da memória de curto prazo de 07 itens.

Dentre todas as provas, chama atenção o desempenho rebaixado em consciência morfosintática visualizado através da PCS e também os menores escores na leitura de palavras isoladas (TCLPP).

4.1.4 Sujeito 04

Idade: 08 anos. Sexo: Masculino. Série: 3º ano (antiga 2ª série).

Não há relatos de intercorrências na gestação ou parto. O desenvolvimento neuropsicomotor e o linguístico ocorreu normalmente. Há histórico de alterações linguísticas na família (mãe), que relata dificuldade para ler. É considerada uma criança desatenta. Apresentou catarata congênita unilateral e possui rebaixamento na visão esquerda, fazendo uso de óculos. Tal problema não foi considerado suficiente para justificar suas dificuldades apresentadas atualmente na leitura e escrita. Iniciou a escolarização aos 04 anos e foi alfabetizado aos 06 anos. Recebeu o diagnóstico de dislexia aos 07 anos, de acordo com a genitora. As dificuldades foram identificadas pelos professores, que indicaram que a criança realizasse uma avaliação fonoaudiológica. Desempenho rebaixado em Português, Matemática e Redação (faz aulas de reforço), não gosta de ler e escrever, escrita com letras ilegíveis, com muitas substituições, erros ortográficos e de pontuação. Os pais se preocupam em tentar melhorar a autoestima da criança.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS):

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	C
5	C	C	15	E (IM)	E
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	C
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	C	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C

Total obtido	C= 18	E= 02	Erros nos itens: 09 e 17
---------------------	--------------	--------------	---------------------------------

Quadro 20: Resultados do subteste JG no Sujeito 04.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

No Julgamento Gramatical, o sujeito cometeu 18 acertos e 02 erros, nos itens: “a fruta são gostosas” e “andou de ela carro”. Situou-se acima da média da sua série e idade.

a2) Correção gramatical (CG)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	E
5	C	10	C

Total obtido	C= 09	E= 01
---------------------	--------------	--------------

Quadro 21: Resultados do subtteste CG do Sujeito 04.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Num total de 10 itens para este subtteste, houve apenas 1 erro, na frase “suco o bebi eu”. Posicionou-se acima da média da sua série e idade.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	E	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 09	E= 01
---------------------	--------------	--------------

Quadro 22: Resultados do subtteste FA do Sujeito 04.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Nesse subtteste, apenas 1 erro foi constatado no item “lápiz vou dormir”, oferecendo a resposta “eu vou dormir com o lápis”. Esse foi um item de recorrente erro entre os sujeitos da pesquisa, que sugere algum tipo de “confusão”. A resposta correta deveria ser a sua correção para “lápiz foi dormir”. Situou-se acima da média da sua série e idade.

a4) Categorização de palavras (CP)

No subtteste de Categorização de Palavras, o sujeito apresentou 06 acertos e 09 erros de um total de 15 itens, o que o fez ficar aquém da pontuação média da sua série e idade. Os erros ocorreram com as três classes gramaticais do teste (adjetivo, verbo ou substantivo).

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	V (E)	6	V	A (E)	11	V	V (C)
2	A	A (C)	7	S	V (E)	12	A	S (E)
3	S	S (C)	8	V	S (E)	13	S	S (C)
4	V	S (E)	9	S	S (C)	14	A	V (E)
5	A	V (E)	10	A	A (C)	15	V	S (E)

Total obtido	C= 06	E= 09	
---------------------	--------------	--------------	--

Quadro 23: Resultados do subtteste CP do Sujeito 04.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Tabela 10: Resultados da PCS do Sujeito 04.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	42	18	09	09	06
Escore máximo	55	20	10	10	15
Média da série	40,78	17,87	8,20	6,81	7,56
Média da idade	39,94	17,54	7,90	6,64	7,81

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

Analisando a pontuação geral da PCS (42), observa-se que o sujeito está acima da média da série e idade. Esse bom desempenho se repete nos subtestes JG, CG e FA. Apenas na CP revelou um desempenho inferior ao esperado.

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	09	08	10	10	10	02	10	59
Classificação (PB)	Média	Média	Média	Média	Elevada	Rebaixada	Média	Média
Pontuação padrão	101,80	102,05	108,74	113,12	119,45	79,37	108,01	105,79
Classificação (PP)	Média	Média	Média	Média	Alta	Baixa	Média	Média

Quadro 24: Resultados do TCLPP do Sujeito 04.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Tanto na pontuação bruta quanto na pontuação-padrão, o sujeito obteve classificação geral mediana. Um dado chama atenção nos resultados: revelou classificação acima do esperado para sua série no subtteste VF e classificação abaixo do esperado para o subtteste PH. Observa-se que o subtteste VF pode ser resolvido pelas estratégias fonológica ou lexical e o PH unicamente pela estratégia lexical. Tal resultado evidencia a dificuldade do sujeito

disléxico quando a leitura não pode ser feita por níveis mais básicos, ou seja, utilizando a estratégia logográfica ou fonológica.

Através da Figura 11, pode-se verificar uma diferença considerável de 06 pontos entre o subtteste PH, aquele em que apresentou maior dificuldade (02 pontos), e o subtteste CI (08 pontos), o segundo mais difícil para o sujeito. Este dado confirma que a estratégia lexical ainda não foi automatizada pelo sujeito, que faz uso predominantemente da logográfica (o subtteste CI pode ser resolvido pela estratégia logográfica ou lexical). Nos demais subttestes obteve pontuação máxima (10) ou próxima disso (09).

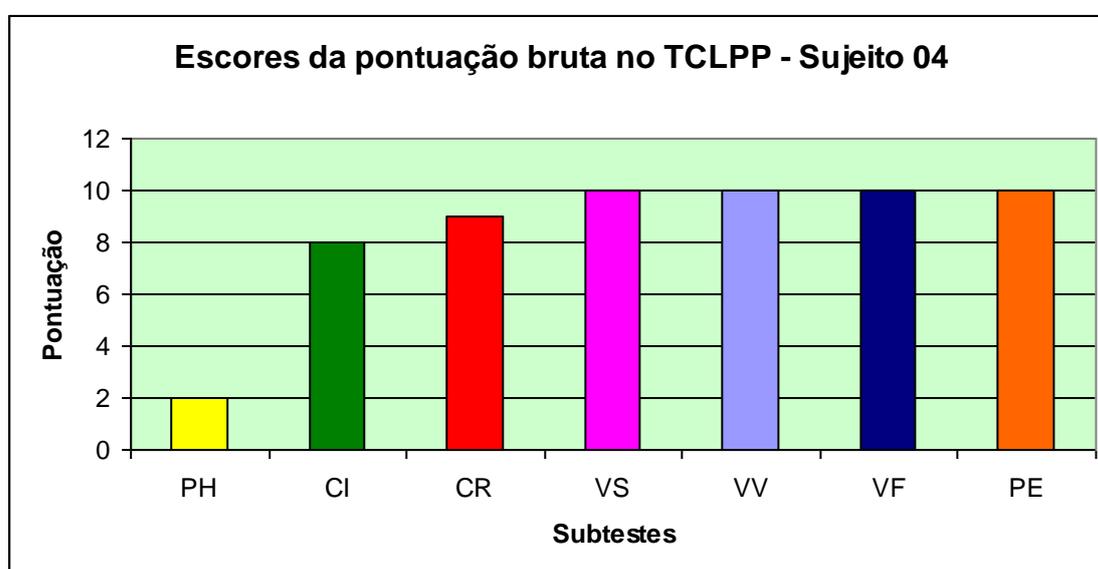


Figura 11: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 04.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Escore máximo de cada subtteste: 10 pontos

Ressalta-se que, durante a aplicação dos testes, o sujeito subvocalizava¹⁹ com frequência.

c) Testes de Cloze

No Teste de Cloze, o Sujeito 04 apresentou a maioria dos erros classificados como semânticos (08), sugerindo dificuldade na interpretação e apreensão dos significados

¹⁹ A subvocalização é um comportamento comum entre disléxicos. Consiste na articulação das palavras silenciosamente ou de modo quase inaudível quando leem sozinhos. É uma forma inconsciente de tentar compensar as dificuldades de compreensão através do feedback auditivo ou modelo oral das palavras.

envolvidos no texto. Cometeu também erros sintáticos e erros brancos (05 em cada categoria) e erros lexicais (03).

Tabela 11: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 04.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	03	02	05
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	01	02	03
Erro sintático	05	0	05
Erro semântico	02	06	08
Total de erros	11	10	21
Total de acertos	04	04	08
Percentual	26%	26%	26%
Nível	Frustração	Frustração	Frustração

Escore máximo de cada texto: 15

Verifica-se, assim, que a compreensão do sujeito se encontra num nível de frustração no Texto 1, no Texto 2 e também na pontuação geral (BORMUTH, 1968). Tal fato revela a dificuldade que ele apresenta em extrair ou atribuir sentido ao material lido.

d) Teste de memória verbal

Tabela 12: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 04.

Acertos	Erros
09	03

Escore máximo: 12

Uma quantidade pequena de erros no Teste de memória verbal (03) descarta a possibilidade de que dificuldades dessa ordem possam estar interferindo nos resultados obtidos nos demais testes.

Analisando seus resultados de forma contextualizada, o dado que chama atenção é o baixo desempenho no Teste de Cloze, apesar de estar na média na maioria das demais tarefas. Provavelmente, déficits de atenção interferiram durante a realização da tarefa.

4.1.5 Sujeito 05

Idade: 09 anos. Sexo: Feminino. Série: 3º ano (antiga 2ª série)

Gestação e nascimento sem intercorrências. Iniciou deambulação depois de 1 ano e 2 meses e as primeiras palavras surgiram com 1 ano e 6 meses. Só era compreendida pela mãe, pois apresentou desenvolvimento linguístico lento e trocas de fonemas na fala que persistiram por muito tempo, a exemplo de [p] -> [t] e [d] -> [b]. É uma criança considerada agressiva

pela mãe. Muda de humor de forma repentina, irrita-se facilmente e sofre *bullying* na escola. Iniciou escolarização aos 04 anos, apresentando problemas de adaptação, pois não conseguia se relacionar com outras crianças. Houve trocas de escolas. Foi considerada criança de risco para dislexia desde os 6 anos, sendo alfabetizada aos 7 anos. Ainda de acordo com a genitora, demonstrava dificuldade para interpretar textos e leitura silabada persistente, além de demonstrar baixo desempenho em Português e Inglês, mesmo fazendo aula de reforço extraclasse. Repetiu o 2º ano. Não gosta de ler, nem de escrever. A escrita é ilegível, com muitos erros ortográficos e de pontuação. Faz tratamento fonoaudiológico, psicopedagógico e psicológico.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS)

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	C
5	C	C	15	E (IM)	E
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	C	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C

Total obtido	C= 19	E= 01	Erro no item: 09
---------------------	--------------	--------------	-------------------------

Quadro 25: Resultados do subtteste JG no Sujeito 05.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

No subtteste de Julgamento Gramatical, apenas 01 erro ocorreu no item “a fruta são gostosas”. Assim, o sujeito situou-se acima da média da sua série e idade.

a2) Correção gramatical (CG)

O sujeito conseguiu obter a pontuação máxima nesse subtteste, o que o fez estar também acima da média da sua série e idade.

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 10	E= 0
---------------------	--------------	-------------

Quadro 26: Resultados do subtteste CG do Sujeito 05.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	E	6	C
2	C	7	E
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 08	E=02
---------------------	--------------	-------------

Quadro 27: Resultados do subtteste FA do Sujeito 05.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Nesse subtteste, observaram-se 08 acertos e 02 erros nos itens: “galo botei ovos” e “os monstros é bonitos”, obtendo, da mesma forma que os subttestes anteriores, um desempenho além do esperado para sua série e idade.

a4) Categorização de palavras (CP)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	S (C)	6	V	S (E)	11	V	S (E)
2	A	V (E)	7	S	V (E)	12	A	A (C)
3	S	V (E)	8	V	V (C)	13	S	V (E)
4	V	A (E)	9	S	S (C)	14	A	S (E)
5	A	A (C)	10	A	A (C)	15	V	A (E)

Total obtido	C= 06	E= 09	
---------------------	--------------	--------------	--

Quadro 28: Resultados do subtteste CP do Sujeito 05.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

No subtteste de Categorização de Palavras, o sujeito cometeu 06 acertos e 09 erros, esses distribuídos nas três categorias de palavras (substantivos, verbos ou adjetivos). Dessa forma, situa-se aquém do esperado para sua série e idade.

A dificuldade de categorização de palavras que tem sido observada de forma isolada dentre todos os subttestes da PCS nos sujeitos desta pesquisa, o que pode sugerir que um

melhor desempenho nessa tarefa depende de um avanço da escolaridade e conseqüente maior intervenção formal acadêmica.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Tabela 13: Resultados da PCS do Sujeito 05.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	43	19	10	08	06
Score máximo	55	20	10	10	15
Média da série	40,78	17,87	8,20	6,81	7,56
Média da idade	44,86	18,91	8,7	7,86	9,38

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

Analisando a pontuação geral na PCS (43), visualiza-se que o desempenho do sujeito se encontra acima da média para sua série e abaixo da média para sua idade. Consta-se, também, que a prova com maior dificuldade foi a CP, a única em que não conseguiu alcançar as respectivas médias, conforme ocorreu também com outros sujeitos desta pesquisa.

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	10	08	10	06	03	02	10	49
Classificação (PB)	Média	Média	Média	Média	Rebaixada	Rebaixada	Média	Média
Pontuação padrão	111,42	102,05	108,74	85,65	75,91	79,37	108,01	89,56
Classificação (PP)	Média	Média	Média	Média	Baixa	Baixa	Média	Média

Quadro 29: Resultados do TCLPP do Sujeito 05.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Levando em consideração a classificação bruta e padrão desse sujeito, no geral, ele obteve uma pontuação mediana. Entretanto, nos subtestes VF e PH seus escores foram abaixo do esperado.

Conforme observado na Figura 12, o subteste PH revelou ser o de maior dificuldade para o sujeito (02), seguido do VF (03), VV (06) e CI (08). Seus melhores resultados foram nas categorias CR, VS e PE (10 pontos cada um).

Esses dados sugerem uma possível dificuldade na utilização da rota lexical de leitura. Isso porque, na medida em que a cada subteste se aumentava o número de estratégias que poderiam ser utilizadas para resolvê-lo, houve também um aumento gradual do escore do desempenho do sujeito. Aquele em que só a estratégia lexical poderia ser utilizada foi o que obteve menor pontuação (subteste PH). Os subtestes VF e VV podem ser resolvidos através das estratégias fonológica ou lexical; o subteste CI, através da logográfica ou lexical e os subtestes CR, VS e PE podem ser resolvidos através de qualquer uma das três estratégias (logográfica, fonológica ou lexical).

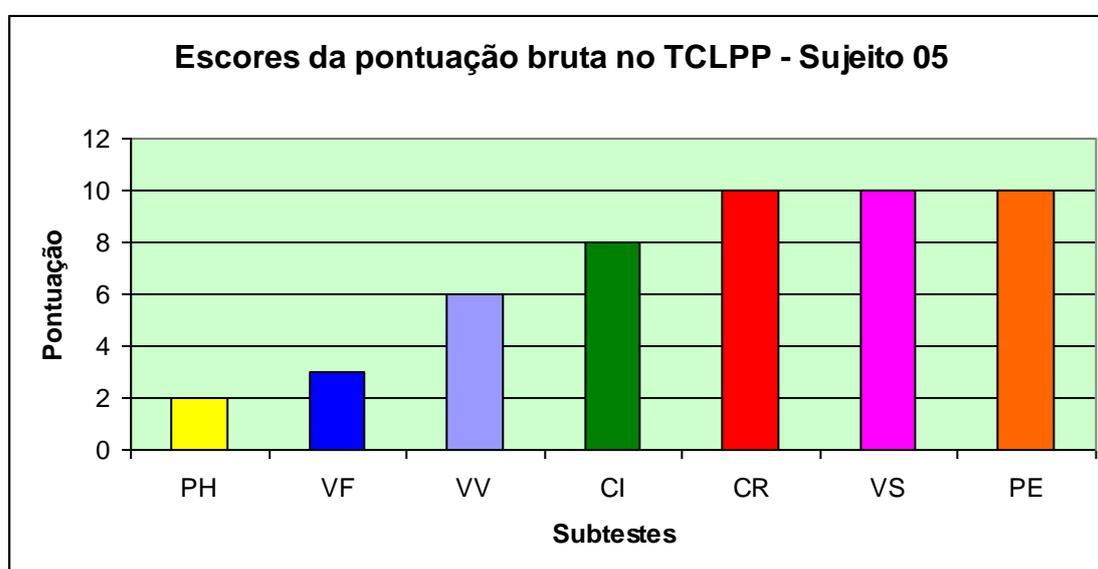


Figura 12: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 05.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.
Escore máximo de cada subteste: 10 pontos

c) Testes de Cloze

Considerando o Teste de Cloze, verifica-se que o sujeito apresentou quantidade razoável de erros brancos (lacunas sem preencher), em número de 08. Houve também erros lexicais (01), semânticos (04) e sintáticos (05). O sujeito obteve o nível de compreensão instrucional no Texto 1, revelando um desempenho mediano. Entretanto, no Texto 2 e na pontuação geral, seu nível foi o de frustração.

Tabela 14: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 05.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	02	06	08
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	0	01	01
Erro sintático	04	01	05
Erro semântico	02	02	04
Total de erros	08	10	18
Total de acertos	07	05	12
Percentual	47%	33%	40%
Nível	Instrucional	Frustração	Frustração

Escore máximo de cada texto: 15

d) Teste de memória verbal

Tabela 15: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 05.

Acertos	Erros
12	0

Escore máximo: 12

Não revelou dificuldade com memória verbal, acertando todas as frases.

Numa análise geral, observa-se que as dificuldades do sujeito se encontram em subtestes específicos das provas utilizadas. Nos resultados gerais das mesmas, demonstrou um desempenho mediano, com exceção do Teste de Cloze, cujo baixo desempenho do Texto 02 influenciou consideravelmente seu resultado final.

4.1.6 Sujeito 06

Idade: 08 anos. Sexo: Feminino. Série: 3º ano (antiga 2ª série).

Não apresenta histórico de intercorrências na gravidez ou no parto. O desenvolvimento neuropsicomotor e o linguístico ocorreram dentro da normalidade. Há histórico de alterações linguísticas na família (tio). Iniciou escolarização aos 04 anos, sendo que a própria escola começou a identificar as dificuldades de aprendizagem como compreensão de texto e na escrita com o avanço das séries. Faz acompanhamento com fonoaudiólogo, psicólogo e terapeuta ocupacional. Demonstra resistência na realização de tarefas escolares e não assume as lições de casa. Faz aulas de reforço e possui atenção escolar diferenciada. Apesar das dificuldades, gosta de ler e solicita que os pais comprem livros e revistas infantis. Entretanto, não gosta de escrever e comete muitos erros ortográficos. É uma criança de fácil relacionamento.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS)

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Nesse subtteste de Julgamento Gramatical, o sujeito cometeu 16 acertos e 04 erros nos itens: “a fruta são gostosas”, “é professora minha legal”, “João tem nove anos” e “ele gosta de futebol”. Dessa forma, obteve pontuação inferior àquelas obtidas na média de sua série e de sua idade.

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	E
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	E
4	E (IM)	E	14	C	C
5	C	C	15	E (IM)	E
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	C	19	C	E
10	E (IO)	E	20	C	C

Total obtido	C= 16	E= 04	Erros nos itens: 09, 10, 11, 13
---------------------	--------------	--------------	--

Quadro 30: Resultados do subtteste JG no Sujeito 06.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

a2) Correção gramatical (CG)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	E	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 09	E= 01
---------------------	--------------	--------------

Quadro 31: Resultados do subtteste CG do Sujeito 06.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Na Correção Gramatical, cometeu 09 acertos e apenas 01 erro no item: “futebol o joga menino”, situando-se acima das médias para sua série e idade.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Nesse subtteste, apresentou dois erros: “lápiz vou dormir” e “os monstros é bonitos”. Ainda assim, conseguiu pontuação maior do que a esperada para sua média de série e idade.

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	E
3	C	8	C
4	E	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 08	E= 02
---------------------	--------------	--------------

Quadro 32: Resultados do subtteste FA do Sujeito 06.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

a4) Categorização de palavras (CP)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	A (E)	6	V	S (E)	11	V	V (C)
2	A	S (E)	7	S	S (C)	12	A	V (E)
3	S	- (E)	8	V	A (E)	13	S	A (E)
4	V	S (E)	9	S	S (C)	14	A	V (E)
5	A	V (E)	10	A	V (E)	15	V	A (E)

Total obtido	C= 03	E= 12	
---------------------	--------------	--------------	--

Quadro 33: Resultados do subtteste CP do Sujeito 06.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

No subtteste de Categorização de palavras, revelou um desempenho bem abaixo do esperado para sua série e idade, acertando apenas 03 itens de um total de 15.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Tabela 16: Resultados da PCS do Sujeito 06.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	36	16	09	08	03
Score máximo	55	20	10	10	15
Média da série	40,78	17,87	8,20	6,81	7,56
Média da idade	39,94	17,54	7,90	6,64	7,81

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

De acordo com sua pontuação geral na PCS (36), observa-se que seu desempenho foi distante daquele esperado para crianças na mesma série e idade. Este baixo desempenho geral ocorreu devido aos seus escores inferiores nas provas JG e CP.

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	08	08	07	07	06	03	08	47
Classificação (PB)	Média	Média	Rebaixada	Média	Média	Média	Média	Média
Pontuação padrão	92,18	102,05	80,16	92,52	94,57	85,12	86,40	86,31
Classificação (PP)	Média	Média	Baixa	Média	Média	Média	Média	Média

Quadro 34: Resultados do TCLPP do Sujeito 06.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Através do Quadro 34, constata-se que o sujeito obteve uma classificação geral mediana, assim como na maioria dos subtestes, com exceção do subteste VS, no qual demonstrou desempenho rebaixado. É um dado que chama atenção, pois essa categoria é considerada por Capovilla e Seabra (2010) como tendo um nível de dificuldade baixo, visto que o teste pode ser resolvido por meio do uso de quaisquer das três estratégias: logográfica, fonológica ou lexical.

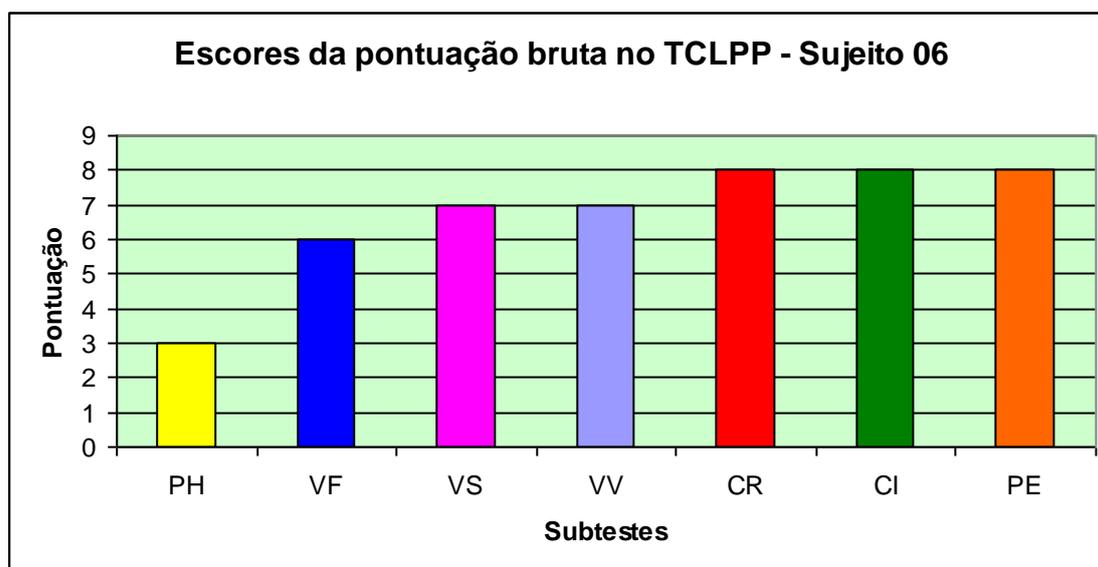


Figura 13: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 06

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Score máximo de cada subteste: 10 pontos

Sua principal dificuldade foi na resolução do subteste PH (03 pontos), que utiliza, necessariamente, a estratégia lexical para sua resolução, o que demonstra que o estágio ortográfico de leitura ainda não foi atingido por completo.

c) Testes de Cloze:

Tabela 17: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 06.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	02	04	06
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	02	04	06
Erro sintático	02	02	04
Erro semântico	03	02	05
Total de erros	09	12	21
Total de acertos	06	03	09
Percentual	40%	20%	30%
Nível	Frustração	Frustração	Frustração

Escore máximo de cada texto: 15

Observa-se que o sujeito apresentou erros brancos (06), lexicais (06), sintáticos (04) e semânticos (05), resultando num desempenho em compreensão rebaixado, situando-se, de acordo com Bormuth (1968), no nível de frustração em ambos os textos e na pontuação total também.

d) Teste de memória verbal:

Tabela 18: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 06.

Acertos	Erros
09	03

Escore máximo: 12

Visualiza-se que a quantidade de erros no Teste de memória verbal foi pequena (03), o que significa que tal habilidade cognitiva provavelmente não interferiu de forma negativa nos seus resultados.

Uma observação geral sobre o desempenho desse sujeito sugere que o baixo escore obtido na PCS influenciou de forma mais importante na leitura contextualizada (Teste de Cloze, no qual seu perfil foi o de frustração), do que na leitura de palavras isoladas (TCLPP, cuja pontuação estava dentro do esperado).

4.1.7 Sujeito 07

Idade: 12 anos. Sexo: Masculino. Série: 4º ano (antiga 3ª série).

Não foram relatadas intercorrências durante a gestação. Entretanto, após o nascimento da criança, ela adquiriu infecção hospitalar e permaneceu internada por 1 mês, período em que apresentou risco de vida. Tanto o desenvolvimento neuropsicomotor quanto o linguístico foram normais. Apresenta um irmão por parte de pai com autismo. A genitora relata que é uma criança de difícil relacionamento e hiperativo, fazendo uso de Ritalina. Iniciou a escolarização aos 03 anos, com trocas escolares devido a mudanças do local onde morava. Foi diagnosticado com dislexia aos 9 anos. Repetiu 3 vezes o 1º ano (antiga alfabetização), pois apresentava dificuldades na leitura, fato que incentivou a família a procurar uma intervenção médica. Não realiza sozinho as atividades escolares e não faz aulas de reforço, mas possui atenção escolar diferenciada. Não gosta de ler e não demonstra compreensão daquilo que lê, necessitando que alguém o faça por ele. Possui letra ilegível, com muitos erros ortográficos. A genitora refere que a criança sofre *bullying* na escola e se sente diferente dos colegas.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS)

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	C
5	C	C	15	E (IM)	E
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	E	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C

Total obtido	C= 20	E= 0	
---------------------	--------------	-------------	--

Quadro 35: Resultados do subtteste JG no Sujeito 07.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

O sujeito conseguiu obter pontuação máxima (20) no subtteste de Julgamento Gramatical, situando-se acima do esperado para sua série e idade.

a2) Correção gramatical (CG)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 10	E= 0
---------------------	--------------	-------------

Quadro 36: Resultados do subtteste CG do Sujeito 07.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

No subtteste de Correção gramatical, o sujeito conseguiu obter pontuação máxima (10), situando-se acima do esperado para sua série e idade.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 10	E= 0
---------------------	--------------	-------------

Quadro 37: Resultados do subtteste FA do Sujeito 07.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Também nesse subtteste, observa-se que conseguiu a maior pontuação, com 10 acertos, estando acima do padrão de sua série e idade.

a4) Categorização de Palavras (CP)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	A (E)	6	V	V (C)	11	V	V (C)
2	A	A (C)	7	S	S (C)	12	A	A (C)
3	S	S (C)	8	V	V (C)	13	S	S (C)
4	V	V (C)	9	S	S (C)	14	A	A (C)
5	A	A (C)	10	A	A (C)	15	V	A (E)

Total obtido	C= 13	E= 02
---------------------	--------------	--------------

Quadro 38: Resultados do subtteste CP do Sujeito 07.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

Na Categorização de Palavras, cometeu 13 acertos e apenas 02 erros envolvendo um substantivo e um verbo, conseguindo pontuação acima do esperado para sua série e idade. Vale ressaltar que este foi um dos testes que causou maior dificuldade entre os sujeitos da pesquisa. A idade mais avançada do Sujeito 07 pode ter influenciado positivamente seu resultado.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS):

Tabela 19: Resultados da PCS do Sujeito 07.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	53	20	10	10	13
Score máximo	55	20	10	10	15
Média da série	42,27	18,00	8,4	6,85	9,03
Média da idade	47,86	19,43	9,43	9,14	9,86

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

Visualizando a Tabela 19, constata-se que tanto na pontuação geral da PCS (53), quanto em cada um dos subtestes, o desempenho desse sujeito foi acima da média de sua série e idade, o que demonstra adequada consciência morfossintática, a despeito do diagnóstico de dislexia, que implica dificuldade na consciência fonológica.

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP):

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	10	09	10	10	09	07	10	65
Classificação (PB)	Média							
Pontuação padrão	108,68	103,10	107,02	112,17	107,56	102,29	106,03	109,68
Classificação (PP)	Média							

Quadro 39: Resultados do TCLPP do Sujeito 07.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Verifica-se que o sujeito obteve uma classificação mediana tanto relacionada à pontuação bruta quanto à pontuação padrão nos subtestes e na avaliação geral.

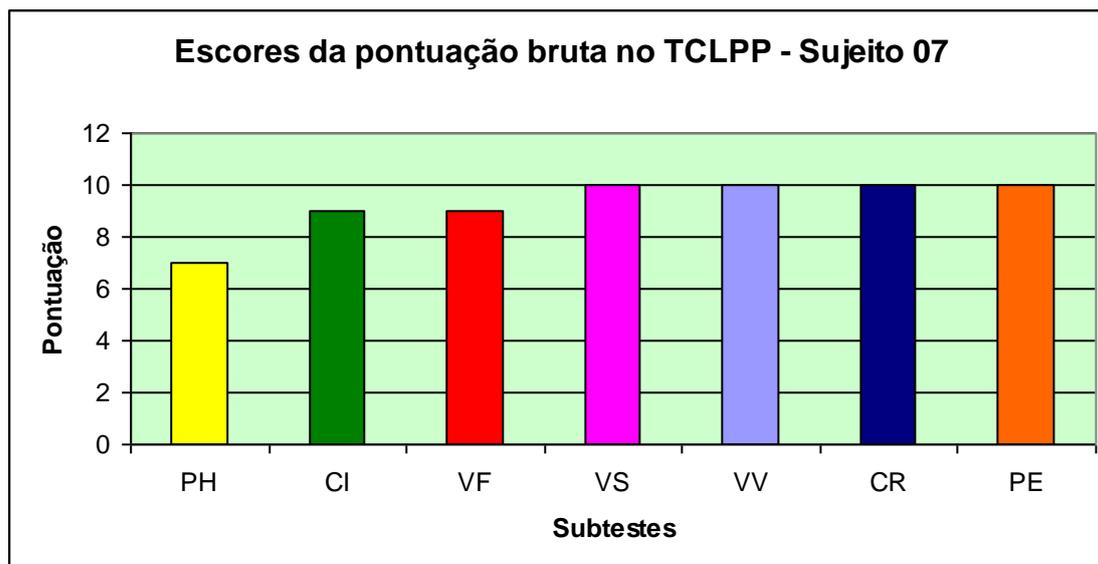


Figura 14: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 07.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Escore máximo de cada subteste: 10 pontos

O teste de maior dificuldade para o sujeito foi o PH, já que ele só pode ser resolvido através da estratégia lexical, a última a se desenvolver. Ainda assim, conseguiu acertar mais de 50% neste item (06 pontos) e nos demais testes obteve pontuação entre 09 e 10 pontos.

c) Testes de Cloze

Tabela 20: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 07.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	01	01	02
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	01	01	02
Erro sintático	03	01	04
Erro semântico	03	01	04
Total de erros	08	04	12
Total de acertos	07	11	18
Percentual	47%	73%	60%
Nível	Instrucional	Independente	Independente

Escore máximo de cada texto: 15

No teste de Cloze, apresentou erros por deixar lacunas em branco (02), erros lexicais (02), sintáticos (04) e semânticos (04).

Considerando seu desempenho na pontuação geral (60%), houve um nível de compreensão independente, o que ocorreu também no Texto 2 (73%). Já no Texto 01 (47%) revelou um nível instrucional. Novamente chama atenção também o fato de ter obtido um bom desempenho nessa tarefa, destacando-se o Texto 2, que foi de difícil resolução para a

maior parte dos sujeitos desta pesquisa. Os escores de consciência morfofossintática acima da média possivelmente possuem influência sobre tais resultados.

d) Teste de memória verbal:

O desempenho de memória verbal foi adequado, com apenas 01 erro.

Tabela 21: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 07.

<u>Acertos</u>	<u>Erros</u>
11	01
Escore máximo: 12	

Ressalta-se que em todos os testes o Sujeito 07 obteve desempenho dentro ou acima da média, a despeito de toda dificuldade relatada por sua genitora. Esse fato reforça o pressuposto da independência dos processos cognitivos. A dislexia implica problemas com consciência fonológica. Entretanto, em outras habilidades metalinguísticas (a exemplo da consciência morfofossintática), os disléxicos podem ter seus desempenhos preservados.

4.1.8 Sujeito 08

Idade: 10 anos. Sexo: Masculino. Série: 5º ano (antiga 4ª série).

Não há relatos de intercorrências na gestação ou parto. Desenvolvimento neuropsicomotor e linguístico normais. Há histórico de alterações linguísticas na família (tio paterno). A criança é descrita pela genitora como desatenta, dependente, ansiosa e hiperativa. Foi para a creche com 09 meses. No início da escolarização os professores notaram dificuldades de atenção e compreensão de textos. Possui baixo desempenho em Português e Ciências. Apresenta resistência na realização das tarefas escolares, mas tem interesse pela leitura de materiais extraescolares, como gibis e livros. Não gosta de escrever, demonstra dificuldade em redigir textos, além de erros ortográficos, de pontuação e trocas de letras na escrita. Faz acompanhamento com fonoaudiólogo, neurologista e encontra-se em uso de Ritalina.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS)

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	C
5	C	C	15	E (IM)	E
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	E	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C

Total obtido	C= 20	E= 0	
---------------------	--------------	-------------	--

Quadro 40: Resultados do subtteste JG no Sujeito 08.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

Nesse subtteste, o sujeito obteve pontuação máxima (20), o que o fez estar acima da pontuação média para sua idade e série.

a2) Correção gramatical (CG)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 10	E= 0
---------------------	--------------	-------------

Quadro 41: Resultados do subtteste CG do Sujeito 08.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Na Correção gramatical, também obteve a pontuação máxima de 10 acertos, situando-se além do esperado para sua série e idade.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Nesse subtteste também demonstrou um desempenho além do esperado para sua série e idade, obtendo pontuação máxima de 10 acertos, conforme Quadro 42.

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 10	E= 0
---------------------	--------------	-------------

Quadro 42: Resultados do subtteste FA do Sujeito 08.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

a4) Categorização de palavras (CP)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	S (C)	6	V	V (C)	11	V	V (C)
2	A	A (C)	7	S	S (C)	12	A	A (C)
3	S	S (C)	8	V	V (C)	13	S	S (C)
4	V	V (C)	9	S	S (C)	14	A	A (C)
5	A	A (C)	10	A	A (C)	15	V	V (C)

Total obtido	C= 15	E= 0
---------------------	-------	------

Quadro 43: Resultados do subtteste CP do Sujeito 08.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

O sujeito conseguiu atingir o número máximo de acertos também no subtteste de Categorização de palavras (15), estando o seu desempenho acima da média de sua série e idade.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Tabela 22: Resultados da PCS do Sujeito 08.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	55	20	10	10	15
Score máximo	55	20	10	10	15
Média da série	45,30	19,01	8,89	8,14	9,26
Média da idade	44,45	18,81	8,88	7,88	8,88

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

A Tabela 22 permite visualizar que o sujeito conseguiu obter um desempenho acima da média tanto na pontuação geral da PCS (55) quanto em todos os subttestes.

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

Tanto na avaliação geral da pontuação bruta quanto da pontuação padrão, o sujeito obteve uma classificação dentro da média para sua série. Considerando os subtestes individualmente, apenas um dado difere de tais resultados: a pontuação padrão baixa no subteste VS.

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	10	09	08	09	09	10	10	65
Classificação (PB)	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Pontuação padrão	108,25	98,77	74,58	98,79	103,41	114,18	105,18	104,31
Classificação (PP)	Média	Média	Baixa	Média	Média	Média	Média	Média

Quadro 44: Resultados do TCLPP do Sujeito 08

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

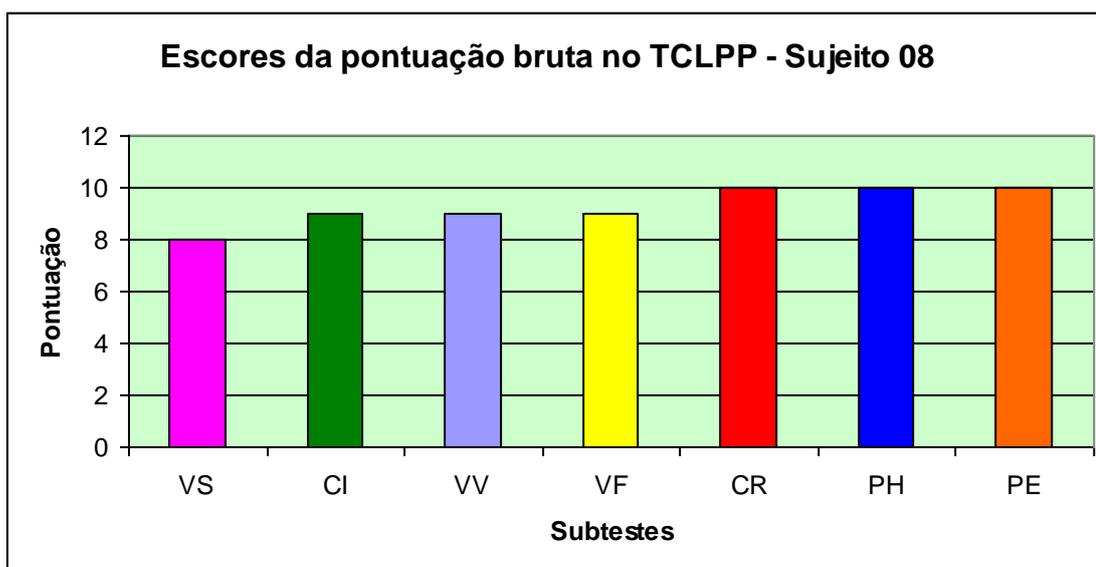


Figura 15: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 08

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Escore máximo de cada subteste: 10 pontos

A peculiaridade do escore inferior no subteste VS chama atenção pelo fato de ser considerado com nível de dificuldade baixo (CAPOVILLA; SEABRA, 2010), uma vez que pode ser resolvido por quaisquer das três estratégias de leitura, sejam elas a logográfica, fonológica ou lexical. Acredita-se que algum lapso de atenção tenha ocorrido durante a resolução deste teste.

c) Testes de Cloze

Tabela 23: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 08.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	02	0	02
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	01	0	01
Erro sintático	02	01	03
Erro semântico	01	02	03
Total de erros	06	03	09
Total de acertos	09	12	21
Percentual	60%	80%	70%
Nível	Independente	Independente	Independente

Escore máximo de cada texto: 15

No teste de Cloze, observou-se que o sujeito cometeu 02 erros por deixar lacunas em branco, 01 erro lexical (ou seja, utilização de um sinônimo), 03 erros sintáticos e 03 erros semânticos. Entretanto, os erros que ocorreram não interferiram significativamente nos seus resultados, uma vez que obteve nível de compreensão independente tanto nos textos individuais quanto na pontuação geral (70%) (BORMUTH, 1968).

d) Teste de memória verbal

Tabela 24: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 08.

Acertos	Erros
09	03

Escore máximo: 12

Com apenas 03 erros no teste de memória verbal, verifica-se que essa habilidade cognitiva não está interferindo nos seus resultados.

O estudo global dos resultados deste sujeito permite inferir que a consciência morfossintática acima da média pode estar auxiliando no seu bom desempenho na leitura de palavras isoladas e compreensão textual.

4.1.9 Sujeito 09

Idade: 09 anos. Sexo: Masculino. Série: 4º ano (antiga 3ª série).

Genitora conta que a gravidez foi conturbada devido à ocorrência de conflitos familiares. A criança nasceu de parto cesáreo, pré-termo. A deambulação iniciou antes de 1 ano e as primeiras palavras surgiram após 1 ano, sendo que muitas pessoas tinham dificuldade de compreender sua fala. O sujeito apresentou um desenvolvimento linguístico lento e

persistiu com trocas de fonemas na fala além do período normal. O pai do sujeito também apresentou dificuldades linguísticas semelhantes na infância. É uma criança de fácil relacionamento, mas considerada hiperativa. Iniciou a escolarização aos 03 anos, apresentando dificuldades de adaptação. Houve trocas de escola e a atual é uma escola especial. Foi alfabetizado aos 06 anos, sendo apontadas dificuldades de aprendizagem e de linguagem oral e escrita pela orientadora, em especial, substituições de fonemas na fala e de letras na escrita, o que direcionou a genitora a procurar um tratamento fonoaudiológico e neurológico. Possui melhor desempenho em Matemática e pior desempenho em Português. Não há histórico de repetências. Não possui gosto pela leitura, mas atualmente apresenta razoável compreensão daquilo que lê. Gosta de escrever histórias em quadrinhos, mas comete muitos erros ortográficos e possui letra com pouca legibilidade. Atualmente, a criança consegue lidar bem com suas dificuldades. Faz uso de Ritalina.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS)

a1) Julgamento Gramatical (JG)

O sujeito obteve a pontuação máxima nesse subtteste (20), situando-se acima da média da série e da idade, conforme Quadro 45.

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	C
5	C	C	15	E (IM)	C
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	E	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C

Total obtido	C= 20	E= 0	
---------------------	--------------	-------------	--

Quadro 45: Resultados do subtteste JG no Sujeito 09.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

a2) Correção gramatical (CG)

Na correção gramatical, o sujeito conseguiu acertar a todos os itens (10), o que o fez obter pontuação melhor que a média da série e idade.

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 10	E= 0
---------------------	--------------	-------------

Quadro 46: Resultados do subtteste CG do Sujeito 09.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 10	E= 0
---------------------	--------------	-------------

Quadro 47: Resultados do subtteste FA do Sujeito 09.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Nesse teste também foi possível observar um desempenho superior à média da série e da idade do sujeito, uma vez que conseguiu acertar a todos os itens.

a4) Categorização de palavras (CP)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	V (E)	6	V	V (C)	11	V	V (C)
2	A	A (C)	7	S	S (C)	12	A	A (C)
3	S	S (C)	8	V	V (C)	13	S	S (C)
4	V	V (C)	9	S	S (C)	14	A	A (C)
5	A	A (C)	10	A	A (C)	15	V	V (C)

Total obtido	C= 14	E= 01
---------------------	--------------	--------------

Quadro 48: Resultados do subtteste CP do Sujeito 09.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

No subteste de Categorização de palavras, verificou-se apenas um erro, que ocorreu com um substantivo, conferindo um desempenho acima da média da série e da idade do sujeito.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS):

Tabela 25: Resultados da PCS do Sujeito 09.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	54	20	10	10	14
Escore máximo	55	20	10	10	15
Média da série	42,27	18,00	8,4	6,85	9,03
Média da idade	44,86	18,91	8,7	7,86	9,38

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

Na tabela acima, constata-se que ocorreu um desempenho acima da média não apenas nos subtestes da PCS, como também na pontuação geral (54).

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP):

O sujeito obteve uma classificação dentro da média de sua série na pontuação geral e para quase todos os subtestes, com exceção do subteste CI.

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	09	07	10	09	10	06	10	61
Classificação (PB)	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Pontuação padrão	93,38	81,79	107,02	101,31	114,22	96,83	106,3	100,82
Classificação (PP)	Média	Baixa	Média	Média	Média	Média	Média	Média

Quadro 49: Resultados do TCLPP do Sujeito 09.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Constata-se, através da figura abaixo, que o subteste PH foi aquele de maior dificuldade para o sujeito (06 pontos), seguido dos subtestes CI (7 pontos) e CR e VV (09 pontos). Nos subtestes VS, PE e VF, conseguiu a pontuação máxima (10).

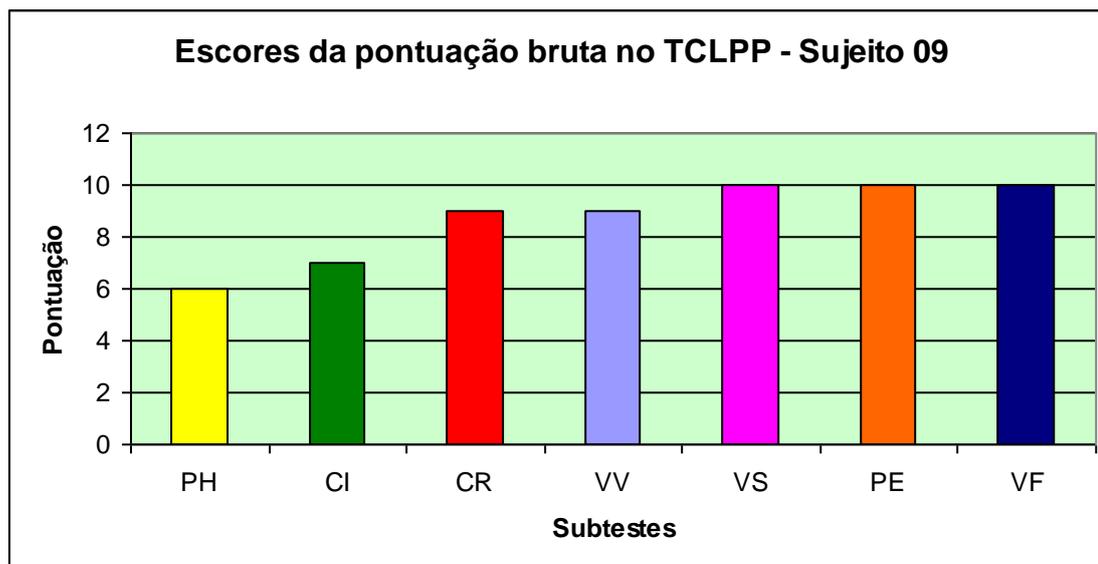


Figura 16: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 09.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Escore máximo de cada subteste: 10 pontos

c) Testes de Cloze

O Sujeito 09 cometeu 01 erro por deixar uma lacuna sem preencher, 02 erros lexicais, 04 erros sintáticos e 06 erros semânticos.

Apesar de o sujeito ter conseguido um nível de compreensão de leitura independente no Texto 1, obteve a classificação de nível instrucional no Texto 2, o que influenciou a sua pontuação geral, de acordo com a tabela seguinte.

Tabela 26: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 09.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	0	01	01
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	0	02	02
Erro sintático	04	0	04
Erro semântico	02	04	06
Total de erros	06	07	13
Total de acertos	09	08	17
Percentual	60%	53%	56%
Nível	Independente	Instrucional	Instrucional

Escore máximo de cada texto: 15

d) Teste de memória verbal

Verifica-se que o desempenho em memória verbal do sujeito encontra-se adequado, acertando 09 itens de um total de 12.

Tabela 27: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 09.

<u>Acertos</u>	<u>Erros</u>
09	03
Escore máximo: 12	

Ressaltam-se resultados acima da média do sujeito no PCS e dentro da média em grande parte do TCLPP. Na leitura contextual (Teste de Cloze), necessita aprender a utilizar melhor sua habilidade metalinguística de consciência morfosintática a fim de melhorar seu desempenho. Acredita-se que esse sujeito pode ter melhor resultados com uma abordagem que também o auxilie a utilizá-la como forma de compensação.

4.1.10 Sujeito 10

Idade: 12 anos. Sexo: Masculino. Série: 7º ano (antiga 6ª série).

O participante não possui histórico de intercorrências na gestação e no nascimento, possuindo o desenvolvimento neuropsicomotor dentro da normalidade. A genitora considerou rápido o desenvolvimento linguístico da criança, a qual não apresentou nenhum problema de comunicação oral. Entretanto, há histórico de problemas linguísticos na família (tio). É considerada uma criança de fácil relacionamento, com temperamento tranquilo e introvertido. A escolarização iniciou-se com 03 anos, sendo alfabetizado aos 06. Nesse momento, a avó percebeu dificuldades na escrita, como trocas persistentes de letras, especialmente as que representam os pares de fonemas surdos e sonoros, o que a direcionou para uma conversa com a professora e o início da procura por uma avaliação. O diagnóstico de dislexia foi realizado aos 08 anos, sendo constatada também discalculia. Possui melhor desempenho em Artes e pior desempenho em Matemática e Português. Não houve repetências. Realiza aulas de reforço escolar, tratamento psicopedagógico e fonoaudiológico. Interessa-se por leituras extraescolares e demonstra compreensão do que lê.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS)

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	C
5	C	C	15	E (IM)	E
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	E	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C
Total obtido	C= 20	E= 0			

Quadro 50: Resultados do subtteste JG no Sujeito 10.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

No subtteste de Julgamento gramatical, o sujeito obteve pontuação máxima (20), conferindo um desempenho acima da média das suas correspondentes série e idade.

a2) Correção gramatical (CG)

Nesse subtteste, observou-se também que o sujeito acertou todos os itens (10), conseguindo desempenho superior a sua média da série e idade.

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C
Total obtido	C= 10	E= 0	

Quadro 51: Resultados do subtteste CG do Sujeito 10.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Nesse subtteste, o sujeito cometeu apenas um erro, do total de 10 itens, na opção “lápis vou dormir” – o item que mais gerou dificuldade entre os sujeitos. Essa pontuação se encontra acima da média da série, mas abaixo da média de sua idade.

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	E	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 09	E= 01
---------------------	-------	-------

Quadro 52: Resultados do subtteste FA do Sujeito 10.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

a4) Categorização de palavras (CP)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	S (C)	6	V	V (C)	11	V	V (c)
2	A	A (C)	7	S	S (C)	12	A	A (C)
3	S	S (C)	8	V	V (C)	13	S	S (C)
4	V	V (C)	9	S	S (C)	14	A	A (C)
5	A	A (C)	10	A	A (C)	15	V	V (C)

Total obtido	C= 15	E= 0
---------------------	-------	------

Quadro 53: Resultados do subtteste CP do Sujeito 10.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

No subtteste de categorização de palavras, o sujeito conseguiu obter a pontuação máxima e situar-se acima da média da série e idade correspondentes.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Ressalta-se que o sujeito apresentou desempenho acima da média da série e idade na pontuação geral da PCS (54). Quanto aos subttestes, apesar de situar-se um pouco abaixo da média de sua idade no FA, não foram constatadas dificuldades relevantes de consciência morfossintática.

Tabela 28: Resultados da PCS do Sujeito 10.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	54	20	10	09	15
Escore máximo	55	20	10	10	15
Média da série²⁰	45,3	19,1	8,89	8,14	9,26
Média da idade	47,86	19,43	9,43	9,14	9,86

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	10	10	10	10	07	07	10	64
Classificação (PB)	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Pontuação padrão	108,25	110,82	106,26	110,98	87,58	96,48	105,18	101,92
Classificação (PP)	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média

Quadro 54: Resultados do TCLPP do Sujeito 10.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

O sujeito revelou classificação mediana em todos os subtestes e no total geral, considerando a pontuação bruta (64) e a padrão (102,92).

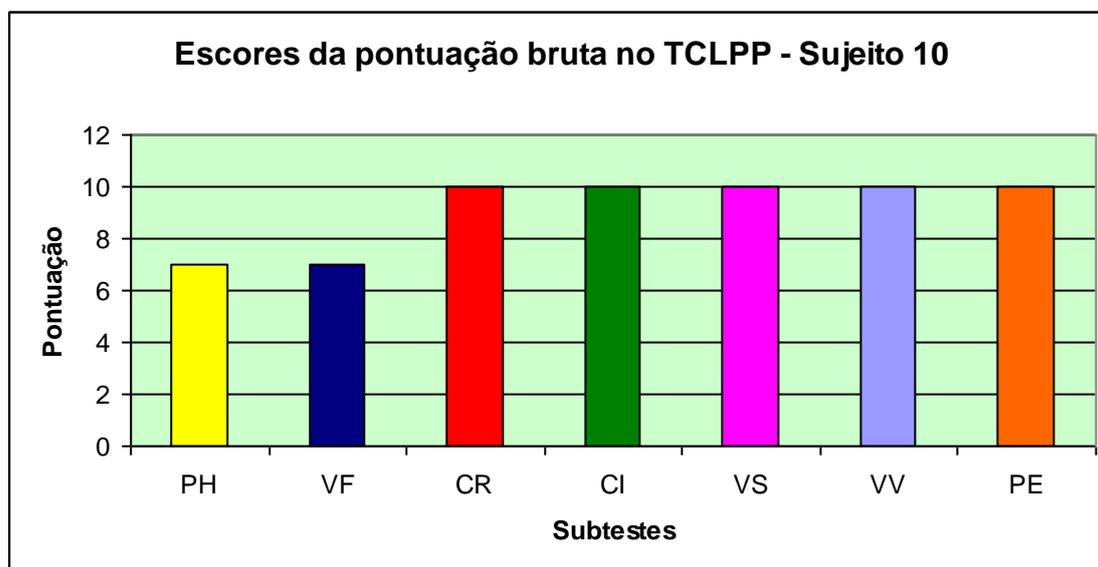


Figura 17: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 10.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas. Escore máximo de cada subteste: 10 pontos

²⁰ A média apresentada é do 5º ano (antiga 4ª série), visto que esta é a maior série pesquisada na validação da PCS e o sujeito cursa o 7º ano (antiga 6ª série).

Conforme Figura 17, os subtestes PH e VF foram os de menores pontuações apresentadas (07 pontos cada um). Os demais subtestes (CR, CI, VS, VV e PE) apresentaram igual escore – 10 pontos. Dessa forma, não houve discrepância em relação aos seus pares da mesma série.

c) Testes de Cloze

Tabela 29: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 10.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	0	01	01
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	0	02	02
Erro sintático	01	01	02
Erro semântico	03	02	05
Total de erros	04	06	10
Total de acertos	11	09	20
Percentual	73%	60%	66%
Nível	Independente	Independente	Independente

Escore máximo de cada texto: 15

Nos Testes de Cloze, verificou-se 01 erro branco, 02 erros lexicais, 02 erros sintáticos e 05 erros semânticos. O nível de compreensão atingido em cada texto individualmente e também os considerando em conjunto foi considerado independente (BORMUTH, 1968).

d) Teste de memória verbal

Houve apenas 01 erro no teste de memória verbal, o que revela que *essa* habilidade cognitiva não interferiu nos resultados dos demais testes.

Tabela 30: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 10.

Acertos	Erros
11	01

Escore máximo: 12

Acredita-se que o ótimo perfil *desse* sujeito em consciência morfosintática, com a maioria dos escores acima da média de sua série e idade, influenciou positivamente suas capacidades de decodificação e leitura contextual, conferindo-lhe também razoável pontuação nestas tarefas.

4.1.11 Sujeito 11

Idade: 11 anos. Sexo: Masculino. Série: 6º ano (antiga 5ª série).

Durante a gestação do Sujeito 11, sua genitora apresentou hipertensão arterial e sofreu uma queda quando estava com 6 meses de gestação. O desenvolvimento neuropsicomotor ocorreu normalmente, mas apresentou atraso no desenvolvimento linguístico. Existem antecedentes familiares de alterações linguísticas (pai, tio paterno e irmã). A criança possui TDAH e faz uso de Ritalina. Apresenta dificuldade de compreensão de leitura e escrita com erros ortográficos. Realiza reforço escolar, tratamento fonoaudiológico e psicopedagógico.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS):

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Verificou-se, conforme Quadro 55, que o sujeito conseguiu obter a pontuação máxima neste subtteste (20), situando-se acima da média das respectivas série e idade.

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	C
5	C	C	15	E (IM)	C
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	E	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C
Total obtido	C= 20	E= 0			

Quadro 55: Resultados do subtteste JG no Sujeito 11.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

a2) Correção gramatical (CG)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	E
2	E	7	C
3	C	8	C
4	E	9	C
5	C	10	C
Total obtido	C= 07	E= 03	

Quadro 56: Resultados do subtteste CG do Sujeito 11.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

No subteste de correção gramatical, o sujeito acertou 07 itens e errou os 03 seguintes: “lápiz aponte eu”, “desenhei uma eu casa” e “sua blusa está sujo”. Sua pontuação foi inferior às respectivas médias da série e idade.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	E	8	E
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 08	E= 02
---------------------	--------------	--------------

Quadro 57: Resultados do subteste FA do Sujeito 11.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Nesse subteste, o sujeito errou 02 itens de um total de 10. São eles: “ a Branca de Neve é feio” e “o lobo-mau são legal”. Assim, situou-se abaixo da média de sua série e acima da média de sua idade.

a4) Categorização de palavras (CP)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	V (E)	6	V	V (C)	11	V	V (C)
2	A	A (C)	7	S	S (C)	12	A	A (C)
3	S	S (C)	8	V	V (C)	13	S	S (C)
4	V	V (C)	9	S	S (C)	14	A	A (C)
5	A	A (C)	10	A	A (C)	15	V	V (C)
Total obtido	C= 14	E= 01						

Quadro 58: Resultados do subteste CP do Sujeito 11.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

O sujeito conseguiu acertar 14 itens desta prova, errando apenas 1, que se referia a um substantivo. Obteve pontuação superior à série e idade correspondentes.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Numa análise geral da PCS, constatou-se que o sujeito apresentou pontuação maior que a esperada para sua série e idade (49) e o subteste em que apresentou dificuldade foi o CG, não conseguindo atingir tais médias.

Tabela 31: Resultados da PCS do Sujeito 11.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	49	20	07	08	14
Escore máximo	55	20	10	10	15
Média da série²¹	45,3	19,1	8,89	8,14	9,26
Média da idade	42,68	18,14	8,33	7,48	8,71

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	10	09	10	09	07	05	10	60
Classificação (PB)	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Pontuação padrão	108,25	98,77	106,26	98,79	87,58	84,69	105,18	92,36
Classificação (PP)	Média	Média	Média	Média	Média	Baixa	Média	Média

Quadro 59: Resultados do TCLPP do Sujeito 11.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

O sujeito está dentro da média esperada em relação à pontuação total bruta (60) e padrão (92,36). Entretanto, no subtteste PH, sua classificação padrão revelou rebaixamento dos resultados. Provavelmente, por ser o único subtteste passível de ser resolvido apenas por uma estratégia de leitura – a lexical.

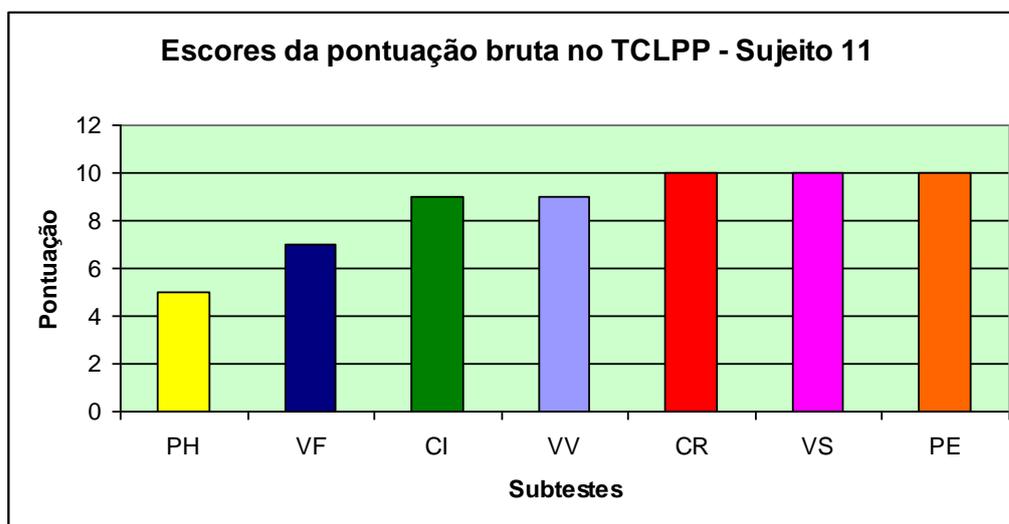


Figura 18: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 11.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Escore máximo de cada subtteste: 10 pontos

²¹ A média apresentada é do 5º ano (antiga 4ª série), visto que esta é a maior série pesquisada na validação da PCS e o sujeito cursa o 6º ano (antiga 5ª série).

Observa-se, através da Figura 18, que o sujeito apresentou maior dificuldade na resolução dos subtestes PH, VF, CI e VV, os quais obteve pontuação inferior a 10. Nos subtestes de CR, VS e PE, conseguiu acertar a todos os itens.

c) Testes de Cloze

Nos Testes de Cloze, o sujeito apresentou 03 erros brancos, 03 erros lexicais, 03 erros sintáticos e 05 erros semânticos. Assim, considerou-se sua compreensão como intermediária, classificando-a no nível instrucional tanto nos textos individuais quanto de forma geral (BORMUTH, 1968).

Tabela 32: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 11.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	0	03	03
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	02	01	03
Erro sintático	02	01	03
Erro semântico	03	02	05
Total de erros	07	07	14
Total de acertos	08	07	15
Percentual	53%	46%	50%
Nível	Instrucional	Instrucional	Instrucional

Escore máximo de cada texto: 15

d) Teste de memória verbal

Tabela 33: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 11.

Acertos	Erros
07	05

Escore máximo: 12

Verificou-se que houve uma relativa dificuldade durante o teste de memória verbal, uma vez que foram 05 erros contabilizados de um total de 12 itens. Entretanto, conseguiu memorizar sentenças com 07 elementos ou mais, situando-se no padrão de normalidade (SIERRA, CARRETRO, 1996). Além disso, as médias gerais nas tarefas anteriores encontraram-se adequadas para os valores de referência, o que demonstra não ter sofrido interferência significativa da memória.

4.1.12 Sujeito 12

Idade: 12 anos. Sexo: Masculino. Série: 6º ano (antiga 5ª série).

Apresentou icterícia logo após o nascimento, ficando internado no hospital por 1 semana. O desenvolvimento neuropsicomotor e linguístico ocorreu dentro dos padrões de normalidade. Possui histórico de alterações de linguagem na família (pai e avó paterna apresentam dificuldade na leitura e trocas de letras na escrita). A criança apresenta TDAH, distúrbio diagnosticado aos 7 anos, sendo considerado desatento, hiperativo e dependente, irritando-se facilmente. Faz uso de Ritalina e Fluoxetina. Possui dificuldade de compreensão de textos, com leitura lenta e silabada, legibilidade da escrita prejudicada e com muitos erros ortográficos. As dificuldades foram inicialmente notadas pela professora, que o encaminhou para atendimento fonoaudiológico. Atualmente faz aulas de reforço escolar.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS)

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	C
5	C	C	15	E (IM)	C
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	C	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C

Total obtido	C= 18	E= 02	Itens errados: 09 e 15.
---------------------	--------------	--------------	--------------------------------

Quadro 60: Resultados do subteste JG no Sujeito 12.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

Nesse subteste, o sujeito apresentou 18 acertos e 02 erros nos itens seguintes: “a fruta são gostosas” e “meu irmã bebeu leite”. Situou-se abaixo do esperado para sua série e idade.

a2) Correção Gramatical (CG)

Na Correção Gramatical, conseguiu obter a pontuação máxima (10) e superar a média da série e idade.

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 10	E= 0
---------------------	--------------	-------------

Quadro 61: Resultados do subtteste CG do Sujeito 12.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 10	E= 0
---------------------	--------------	-------------

Quadro 62: Resultados do subtteste FA do Sujeito 12.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Nesse subtteste, obteve também a pontuação máxima (10), estando acima do esperado para sua série e idade.

a4) Categorização de Palavras (CP)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	S (C)	6	V	A (E)	11	V	V (C)
2	A	A (C)	7	S	S (C)	12	A	A (C)
3	S	S (C)	8	V	A (E)	13	S	S (C)
4	V	V (C)	9	S	S (C)	14	A	A (C)
5	A	A (C)	10	A	A (C)	15	V	V (C)

Total obtido	C= 13	E= 02
---------------------	--------------	--------------

Quadro 63: Resultados do subtteste CP do Sujeito 12.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

Na tarefa de Categorização de Palavras, acertou 13 itens e errou 02, ambos verbos. Ainda assim, estava acima do esperado em relação às médias da sua respectiva série e idade.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Vislumbra-se, na Tabela 34, que o sujeito obteve uma pontuação geral além do esperado para sua série e idade (51). Obteve desempenho também superior nos subtestes, com exceção do JG – fato que chama atenção por ser o teste de menor dificuldade da PCS.

Tabela 34: Resultados da PCS do Sujeito 12.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	51	18	10	10	13
Escore máximo	55	20	10	10	15
Média da série²²	45,3	19,1	8,89	8,14	9,26
Média da idade	47,86	19,43	9,43	9,14	9,86

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	10	09	09	07	04	05	10	54
Classificação (PB)	Média	Média	Média	Rebaixada	Muito rebaixada	Média	Média	Rebaixada
Pontuação padrão	108,25	98,77	90,42	74,42	63,84	84,69	105,18	78,02
Classificação (PP)	Média	Média	Média	Baixa	Muito baixa	Média	Média	Baixa

Quadro 64: Resultados do TCLPP do Sujeito 12.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Apesar de possuir uma escolaridade mais avançada (6º ano, antiga 5ª série), o sujeito obteve classificação abaixo do esperado tanto em relação à pontuação bruta quanto à pontuação padrão. Os subtestes VV e VF foram os que mais contribuíram para esse resultado geral, visto que também foram classificados com um rebaixamento na pontuação (respectivamente 07 e 04 pontos). Apesar de no subteste PH ter apresentado apenas 05 pontos, ainda assim foi considerado dentro da média.

²² A média apresentada é do 5º ano (antiga 4ª série), visto que esta é a maior série pesquisada na validação da PCS e o sujeito cursa o 6º ano (antiga 5ª série).

De acordo com a Figura 19, o subteste VF foi o mais difícil para o sujeito, seguido dos subtestes PH, VV e CI e VS. Conseguiu obter pontuação máxima apenas nos subtestes de CR e PE. Tal perfil demonstrou que o indivíduo apresentou dificuldade não apenas na estratégia de leitura lexical, mas também na fonológica. A pontuação foi melhor (entre 09 e 10 pontos) naqueles subtestes que poderiam ser resolvidos também ao utilizar a estratégia logográfica. Tal fato leva a cogitar a hipótese desse sujeito apresentar dislexia do tipo mista, ou seja, caracterizada pela dificuldade do indivíduo na análise fonética das palavras e também na percepção de letras e palavras completas (BODER, 1973).

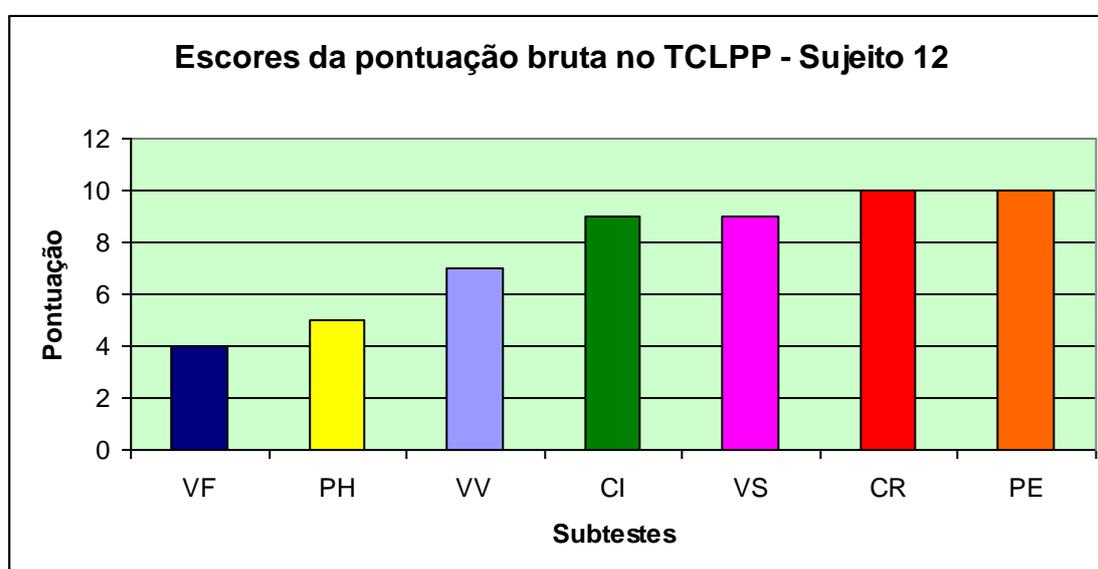


Figura 19: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 12.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.
 Escore máximo de cada subteste: 10 pontos

c) Testes de Cloze

Tabela 35: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 12.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	01	03	04
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	02	03	05
Erro sintático	02	02	04
Erro semântico	03	02	05
Total de erros	08	10	18
Total de acertos	07	05	12
Percentual	47%	33%	40%
Nível	Instrucional	Frustração	Frustração

Escore máximo de cada texto: 15

Observa-se que o sujeito obteve um melhor desempenho de compreensão no Texto 1, em relação ao Texto 2, com níveis respectivamente instrucional e de frustração. Em análise geral, sua compreensão textual também se situou no nível de frustração.

d) Teste de memória verbal

Tabela 36: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 12.

<u>Acertos</u>	<u>Erros</u>
10	02

Escore máximo: 12

O teste de memória verbal revelou apenas 02 erros, ocorrendo com as frases de maior extensão, o que significa que essa habilidade cognitiva não está interferindo nos resultados dos demais testes.

Apesar do Sujeito 12 ter revelado um desempenho acima da média na PCS, não conseguiu manter esse padrão nas tarefas de leitura, seja de itens isolados ou de forma contextualizada, fato contrário à hipótese deste trabalho. Caso fosse comprovada a tipologia da sua dislexia como sendo “mista”, a maior repercussão dos seus sintomas sobre a leitura e a escrita justificaria esses resultados. Isso porque, de acordo com Moojen (2004), os disléxicos do tipo misto apresentam problemas para operar tanto com a rota fonológica quanto com a lexical. São, assim, situações mais graves e exigem um esforço ainda maior para atenuar o comprometimento das vias de acesso ao léxico.

4.1.13 Sujeito 13

Idade: 15 anos. Sexo: Masculino. - Série: 1º ano do Ensino Médio.

Não houve intercorrências na gestação ou parto. O sujeito é portador de TDAH e faz uso de Ritalina. Realiza aulas de reforço extraescolar. Não gosta de ler. Apresenta erros ortográficos, de pontuação e acentuação na escrita, de acordo com a genitora.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS)

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Neste subtteste, o sujeito obteve 17 acertos e 03 erros nos seguintes itens: “a fruta são gostosas”, “gatinho é pequeno” e “meu irmão bebeu leite”. Situou-se aquém do esperado para sua série e idade.

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	E
5	C	C	15	E (IM)	C
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	C	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C

Total obtido	C= 17	E= 03	Itens errados: 09, 14 , 15
---------------------	--------------	--------------	-----------------------------------

Quadro 65: Resultados do subtteste JG no Sujeito 13.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

a2) Correção gramatical (CG)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	E	6	C
2	C	7	C
3	E	8	C
4	C	9	C
5	E	10	C

Total obtido	C= 07	E= 03
---------------------	--------------	--------------

Quadro 66: Resultados do subtteste CG do Sujeito 13.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

No subtteste de correção gramatical, o sujeito obteve 07 acertos e 03 erros nas frases: “futebol o joga menino”, “a sol está brilhando” e “ele gostamos de bombom”. Tal resultado o fez aquém do esperado de acordo com as médias da série e da idade.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Apresentou 07 acertos e 03 erros neste subtteste, em: “galo botei ovos”, “lápiz vou dormir” e “o lobo-mau são legal”. Novamente, a quantidade de erros o fez ficar abaixo da média da série e idade correspondentes.

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	E	6	C
2	C	7	C
3	C	8	E
4	E	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 07	E= 03
---------------------	--------------	--------------

Quadro 67: Resultados do subtteste FA do Sujeito 13.
Legenda: C: Certo; E: Errado.

a4) Categorização de palavras (CP)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	A (E)	6	V	V (C)	11	V	V (C)
2	A	V (E)	7	S	S (C)	12	A	A (C)
3	S	S (C)	8	V	V (C)	13	S	S (C)
4	V	V (C)	9	S	S (C)	14	A	A (C)
5	A	A (C)	10	A	A (C)	15	V	V (C)

Total obtido	C= 13	E= 02
---------------------	--------------	--------------

Quadro 68: Resultados do subtteste CP do Sujeito 13.
Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

Nesse subtteste, o sujeito apresentou 02 erros de um total de 15 itens. Os erros referem-se a um substantivo e um adjetivo. Conseguiu um desempenho superior às médias da série e idade.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Tabela 37: Resultados da PCS do Sujeito 13.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	44	17	07	07	13
Escore máximo	55	20	10	10	15
Média da série²³	45,3	19,1	8,89	8,14	9,26
Média da idade²⁴	47,86	19,43	9,43	9,14	9,86

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

²³ A média apresentada é do 5º ano (antiga 4ª série), visto que esta é a maior série pesquisada na validação da PCS e o sujeito cursa o 1º ano Ensino Médio.

²⁴ A média apresentada é para a idade de 12 anos, visto que esta é a maior idade pesquisada na validação da PCS e o sujeito possui 15 anos.

A pontuação total da PCS revela um desempenho aquém do esperado para a série e a idade do sujeito. Esse desempenho rebaixado está presente em todos os subtestes, com exceção da CP.

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	09	10	10	10	09	07	10	65
Classificação (PB)	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Pontuação padrão	92,27	110,82	106,26	110,98	103,41	96,48	105,18	104,31
Classificação (PP)	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média	Média

Quadro 69: Resultados do TCLPP do Sujeito 13.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

O sujeito obteve classificação dentro da média esperada. A escolarização avançada (1º ano do ensino Fundamental) pode ter contribuído para um resultado melhor nessa tarefa.

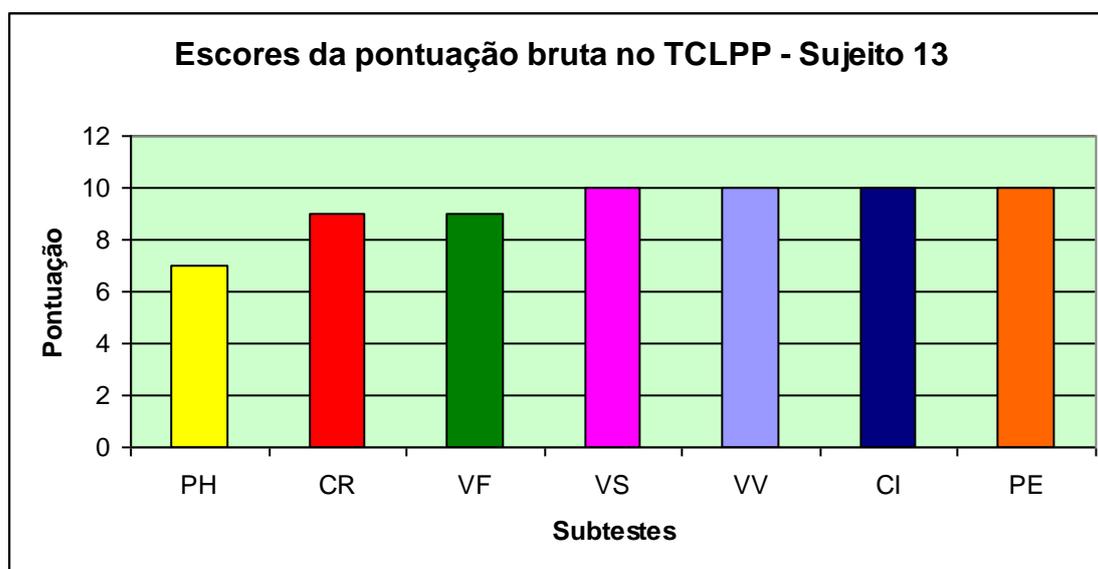


Figura 20: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 13.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Score máximo de cada subteste: 10 pontos

Apesar de estar no Ensino Médio, ainda apresentou dificuldade com o subteste PH (07 pontos), revelando que não domina totalmente a estratégia lexical. A observação está de acordo com Teles (2004), que indica a persistência dos sinais e sintomas da dislexia ao longo

da vida, mesmo que as suas conseqüências e expressão variem sensivelmente. Apresentou também um erro no subteste CR, considerado com nível de dificuldade mais baixo.

c) Testes de Cloze

Tabela 38: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 13.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	03	03	06
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	0	0	0
Erro sintático	03	02	05
Erro semântico	02	01	03
Total de erros	08	06	14
Total de acertos	07	09	16
Percentual	47%	60%	53%
Nível	Instrucional	Independente	Instrucional

Escore máximo de cada texto: 15

Através desta tabela, percebe-se que o sujeito obteve nível instrucional no resultado geral do teste de Cloze. Esse nível esteve presente também no Texto 1, enquanto que no Texto 2 o nível obtido foi considerado independente (BORMUTH, 1968). Ou seja, o sujeito apresentou maior facilidade de interpretação do Texto 2.

d) Teste de memória verbal

Tabela 39: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 13.

Acertos	Erros
07	05

Escore máximo: 12

A memória verbal desse sujeito encontra-se dentro do normal, visto que apresentou 05 erros de um total de 12, mas sua dificuldade neste teste foi iniciada a partir das frases com 10 palavras e o padrão de normalidade é de 07 elementos (SIERRA; CARRETERO, 1996).

Numa análise geral, observou-se que, apesar da escolaridade avançada do sujeito (1º ano do Ensino Fundamental), ele apresentou baixo desempenho na PCS. Tal fato chama atenção por ir contra o efeito da série escolar, discutido por Capovilla e Capovilla (2006), segundo o qual a PCS é capaz de identificar e medir o crescimento da competência metassintática ao longo das séries, sucessivamente. Apesar da dificuldade com esta habilidade metalinguística, as provas de leitura deste sujeito encontraram-se num nível mediano. Uma intervenção baseada na estimulação desta consciência morfossintática provavelmente surtiria efeito positivo sobre seu desempenho.

4.1.14 Sujeito 14

Idade: 10 anos. Sexo: Feminino. Série: 4º ano (antiga 3ª série).

Não houve relato de intercorrências na gestação ou parto. O desenvolvimento neuropsicomotor e o linguístico ocorreram normalmente. Histórico de alterações de aprendizagem na família (genitores apresentam trocas de letras na escrita e dificuldade na leitura). A criança possui TDAH. É considerada desatenta, ansiosa e se irrita facilmente. Pediatra e a professora notaram as dificuldades da criança e, assim, a genitora procurou atendimento fonoaudiológico para a filha. Realiza reforço escolar. Possui dificuldade na decodificação, compreensão textual e inúmeros erros na escrita. Demonstra resistência em atividades de leitura.

a) Prova de Consciência Sintática (PCS)

a1) Julgamento Gramatical (JG)

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	E (IM)	E	11	C	C
2	C	C	12	E (IO)	E
3	E (IO)	E	13	C	C
4	E (IM)	E	14	C	C
5	C	C	15	E (IM)	E
6	C	C	16	C	C
7	E (IO)	E	17	E (IO)	E
8	C	C	18	E (IM)	E
9	E (IM)	C	19	C	C
10	E (IO)	E	20	C	C

Total obtido	C= 20	E= 0	
---------------------	-------	------	--

Quadro 70: Resultados do subtteste JG no Sujeito 14.

Legenda: C: Certo; E: Errado; IM: Incorreção Morfêmica; IO: Incorreção de Ordem.

Nesse subtteste, o sujeito conseguiu obter pontuação máxima (20), estando além do esperado para sua série e idade.

a2) Correção gramatical (CG)

Com apenas 01 erro na correção gramatical, o sujeito situou-se também acima do esperado para a média de sua série e idade. O erro ocorreu no item: “ele gostamos de bombom”.

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	E	10	C

Total obtido	C= 09	E= 01
---------------------	-------	-------

Quadro 71: Resultados do subtteste CG do Sujeito 14.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

a3) Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica (FA)

Frase	Resposta	Frase	Resposta
1	C	6	C
2	C	7	C
3	C	8	C
4	C	9	C
5	C	10	C

Total obtido	C= 10	E= 0
---------------------	--------------	-------------

Quadro 72: Resultados do subtteste FA do Sujeito 14.

Legenda: C: Certo; E: Errado.

Nesse subtteste, também conseguiu acertar em todos os itens (10), situando-se acima do esperado para ambas as médias.

a4) Categorização de palavras (CP)

Com um total de 13 acertos e apenas 02 erros, obteve um desempenho superior às médias da série e idade nesse subtteste. Ambos os erros ocorreram com substantivos.

Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida	Frase	Resposta esperada	Resposta oferecida
1	S	V (E)	6	V	V (C)	11	V	V (C)
2	A	A (C)	7	S	A (E)	12	A	A (C)
3	S	S (C)	8	V	V (C)	13	S	S (C)
4	V	V (C)	9	S	S (C)	14	A	A (C)
5	A	A (C)	10	A	A (C)	15	V	V (C)

Total obtido	C= 13	E= 02	
---------------------	-------	-------	--

Quadro 73: Resultados do subtteste CP do Sujeito 14.

Legenda: C: Certo; E: Errado; S: Substantivo; A: Adjetivo; V: Verbo.

a5) Pontuação geral na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Tabela 40: Resultados da PCS do Sujeito 14.

	PCS	JG	CG	FA	CP
Sujeito	52	20	09	10	13
Escore máximo	55	20	10	10	15
Média da série	42,27	18,00	8,4	6,85	9,03
Média da idade	44,45	18,81	8,88	7,88	8,88

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

Observando a pontuação geral da PCS (52) e dos subtestes, verifica-se que a paciente demonstrou um bom nível de consciência morfossintática, estando acima da média da série e da idade em todos eles.

b) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	Total geral
Pontuação bruta	10	08	10	09	05	05	10	57
Classificação (PB)	Média	Média	Média	Média	Rebaixada	Média	Média	Média
Pontuação padrão	108,68	92,45	107,02	101,31	80,94	91,37	106,03	91,95
Classificação (PP)	Média	Média	Média	Média	Baixa	Média	Média	Média

Quadro 74: Resultados do TCLPP do Sujeito 14.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

O sujeito revelou um desempenho dentro da média de sua série na maioria dos subtestes (com exceção do VF) e nas pontuações totais do TCLPP.

Conforme a Figura 21, que demonstra a hierarquia das dificuldades apresentadas por esse sujeito no TCLPP, o subteste PH e o VH foram os mais difíceis (05 pontos cada um), seguido do CI e VV (respectivamente 08 e 09 pontos). Nos subtestes CR, VS e PE obteve a maior pontuação possível (10 pontos).

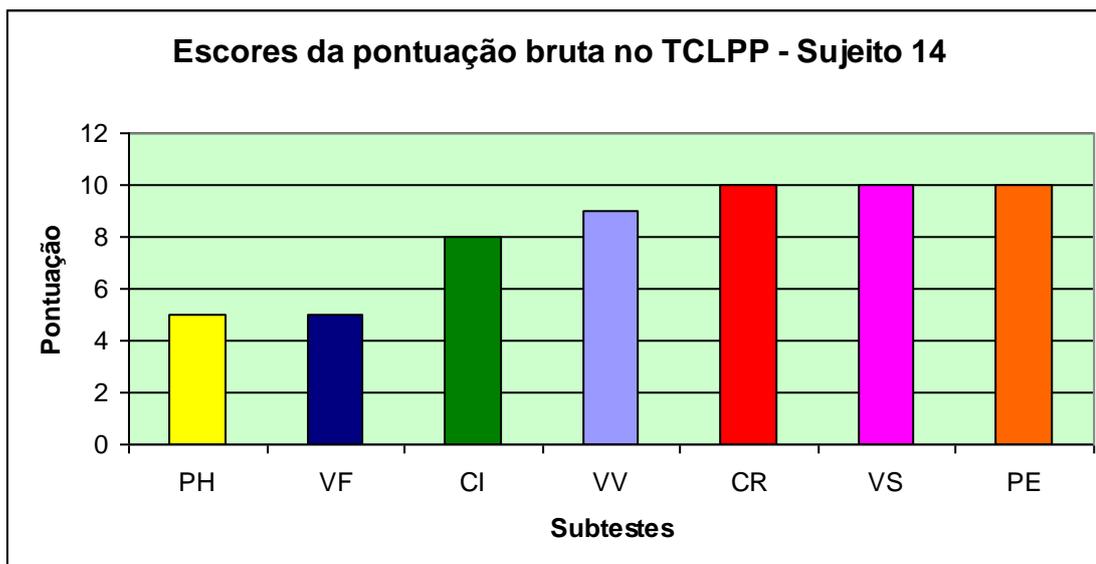


Figura 21: Escores da pontuação bruta no TCLPP do Sujeito 14.

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Escore máximo de cada subteste: 10 pontos

c) Testes de Cloze

Tabela 41: Pontuação do Teste de Cloze do Sujeito 14.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	04	03	07
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	01	0	1
Erro sintático	03	0	3
Erro semântico	01	01	2
Total de erros	09	04	13
Total de acertos	06	11	17
Percentual	40%	73%	56%
Nível	Frustração	Independente	Instrucional

Escore máximo de cada texto: 15

O sujeito demonstrou maior facilidade de compreensão do Texto 2 (nível independente) em relação ao Texto 1 (frustração). Na análise de sua pontuação geral, situa-se com a compreensão em nível instrucional.

d) Teste de memória verbal

Tabela 42: Pontuação no teste de memória verbal do Sujeito 14.

Acertos	Erros
10	2

Escore máximo: 12

Observa-se que possui bom desempenho de memória verbal, com apenas 02 erros num total de 12 itens.

Importante destacar o resultado acima da média na PCS e os escores medianos nas demais tarefas de leitura, sugerindo que sua consciência morfossintática pode lhe auxiliar de forma mais plena caso haja um maior estímulo, para tanto.

4.2 ANÁLISE GRUPAL

Visando a sistematizar as análises, apresentam-se, a seguir, tabelas com as médias e os resultados gerais obtidos.

4.2.1 Visualização global dos resultados na Prova de Consciência Sintática (PCS)

Tabela 43: Visualização global dos resultados da PCS.

SUJEITO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	PCS				TOTAL
		JG	CG	FA	CP	
1	7º ano	19	10	09	10	48
2	3º ano	20	09	10	09	48
3	4º ano	18	10	07	04	39
4	3º ano	18	09	09	06	42
5	3º ano	19	10	08	06	43
6	3º ano	16	09	08	03	36
7	4º ano	20	10	10	13	53
8	5º ano	20	10	10	15	55
9	4º ano	20	10	10	14	54
10	7º ano	20	10	09	15	54
11	6º ano	20	07	08	14	49
12	6º ano	18	10	10	13	51
13	1º E. M.	17	07	07	13	44
14	4º ano	20	09	10	13	52
ESCORE MÁXIMO EM CADA PROVA		20	10	10	15	55
MÉDIA DO GRUPO		18,9	9,2	8,9	10,5	47,71
PERCENTUAL		94%	92%	89%	70%	86%

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

Esse item de análise possui o intuito de verificar quais subtestes representaram menor ou maior facilidade de resolução para os sujeitos, caracterizando o desempenho geral do grupo, conforme um dos objetivos da pesquisa.

Na PCS, o subteste de Categorização de Palavras revelou ser o de maior dificuldade, com percentual geral médio de acertos de 70%, conforme pode ser visualizado na Tabela 43. Seguiu-se o subteste de Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica, com 89% de acertos, o subteste de Correção Gramatical com 92% de acertos e, por fim, o subteste de Julgamento Gramatical, com 94% de acertos.

O resultado melhor no subteste de Julgamento Gramatical (JG) corrobora o fato de que a tarefa de julgar um item apenas como certo ou errado é aquela que demanda menor trabalho cognitivo (GOMBERT, 1992). Ele foi o de maior facilidade de resolução e de maior percentual médio entre os sujeitos (94%).

Gombert (1992) defende que os testes CG e JG podem ser influenciados pela semântica e pelo conhecimento da língua e, por isso, talvez exijam um grau menor de consciência sintática.

Dessa forma, verificou-se confirmação parcial da Hipótese 01, que defendia que os disléxicos apresentariam maiores dificuldades na seguinte ordem decrescente de tarefas: a) Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas, b) Correção Gramatical, c) Categorização de Palavras e d) Julgamento Gramatical.

4.2.2 Visualização global dos resultados no Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP)

Realizando uma análise da média crescente dos escores em cada subteste do TCLPP, observa-se que o subteste PH é aquele de maior dificuldade, visto que o percentual de acertos foi o menor dentre todos eles (57%), de acordo com Tabela 44. Em segundo lugar, tem-se o subteste VF, com percentual de acertos de 72%. O terceiro lugar em nível de dificuldade é representado pelas categorias VS e VV, com 87% de acertos cada um. Logo depois, em quarto lugar, encontra-se o subteste CI, com 88% de acertos. O subteste CR é o quinto em nível de dificuldade, apresentando 95% de acertos. E, por fim, o subteste PE apresentou 98% de acertos, demonstrando ser o de mais fácil resolução.

A análise dos escores médios do grupo permite inferir que a dificuldade das crianças disléxicas neste estudo foi especialmente evidente quando a leitura deveria ser feita unicamente utilizando a estratégia lexical, a última a ser adquirida no processo de aprendizagem da leitura (FRITH, 1985) e que deveria ser utilizada no subteste PH, conforme a Tabela 44.

O baixo desempenho no subteste PH demonstra que elas permanecem num estilo basicamente logográfico de leitura, sem conseguir dominar o estágio alfabético e, conseqüentemente, avançar para o estágio ortográfico, tal como abordado por Capovilla e Seabra (2010).

Tabela 44: Visualização global dos resultados no TCLPP.

		TCLPP							
SUJEITO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE	TOTAL
		1	7º ano	10	10	10	09	09	
2	3º ano	10	10	10	08	09	06	10	63
3	4º ano	08	09	09	10	04	06	10	56
4	3º ano	09	08	10	10	10	02	10	59
5	3º ano	10	08	10	06	03	02	10	49
6	3º ano	08	08	07	07	06	03	08	47
7	4º ano	10	09	10	10	09	07	10	65
8	5º ano	10	09	08	09	09	10	10	65
9	4º ano	09	07	10	09	10	06	10	61
10	7º ano	10	10	10	10	07	07	10	64
11	6º ano	10	09	10	09	07	05	10	60
12	6º ano	10	09	09	07	04	05	10	54
13	1º E. M.	09	10	10	10	09	07	10	65
14	4º ano	10	08	10	09	05	05	10	57
ESCORE MÁXIMO EM CADA PROVA		10	10	10	10	10	10	10	70
MÉDIA DO GRUPO		9,5	8,8	8,7	8,7	7,2	5,7	9,8	59,5
PERCENTUAL		95%	88%	87%	87%	72%	57%	98%	85%

Legenda: CR: Corretas Regulares; CI: Corretas Irregulares; VS: Vizinhas Semânticas; VV: Vizinhas Visuais; VF: Vizinhas Fonológicas; PH: Pseudopalavras Homófonas; PE: Pseudopalavras Estranhas.

Tal observação pôde ser verificada também quando se constatou o melhor desempenho dos sujeitos nos subtestes CI, CR e PE, aqueles que podem ser resolvidos pelo menos através da estratégia logográfica, conforme Quadro 75.

Segundo Frith (1985), no estágio alfabético ocorre a aquisição do princípio alfabético, no qual o leitor apreende as correspondências entre grafemas e fonemas, a chamada mediação fonológica. Ela é utilizada inicialmente na escrita e, em um segundo momento, na leitura. Para Frith (1985), o tipo de dislexia mais frequentemente encontrado, a dislexia fonológica, ocorre devido a um comprometimento na transição da fase logográfica para a alfabética, o que prejudica o processo de decodificação das palavras.

De acordo com os pressupostos de Seymour e Mac Gregor (1984), no estágio ortográfico ocorre a armazenagem das formas ortográficas das palavras, fato que permite ao

leitor lidar com grupos e sequências de letras como uma unidade. É estabelecido, assim, um léxico ortográfico que auxilia o acesso ao significado das palavras e o entendimento das regras contextuais (aquelas que ocorrem durante a leitura de palavras irregulares em que um mesmo grafema vai corresponder a diferentes fonemas a depender da posição que aquele ocupe na palavra. Ex: *casa* lida como [‘kazɐ] e não como [‘kasɐ]).

SUBTESTES	ESTRATÉGIAS DE LEITURA		
	LOGOGRÁFICA	FONOLÓGICA	LEXICAL
Pseudopalavras (PH) Homófonas			x
Vizinhas (VF) Fonológicas		x	x
Vizinhas (VS) Semânticas	x	x	x
Vizinhas (VV) Visuais		x	x
Corretas (CI) Irregulares	x		x
Corretas (CR) Regulares	x	x	x
Pseudopalavras (PE) Estranhas	x	x	x

Quadro 75: Tipos de itens nos subtestes do TCLPP e respectivas estratégias de leitura possíveis de serem utilizadas para sua correta resolução. Quadro construído pela autora, baseada em Capovilla e Capovilla (2010) e Frith (1985).

4.2.3 Visualização global dos resultados no Teste de Cloze

O percentual geral na análise desse teste tem como pretensão observar qual dos textos ofereceu mais facilidade na sua resolução.

Na análise geral do desempenho dos sujeitos no Teste de Cloze, demonstrada na Tabela 45, constatou-se que o percentual de acertos no Texto 1 (53%) foi maior do que o do Texto 2 (48%), revelando que esse último apresentou um maior nível de dificuldade.

Tal fato poderia ser justificado por prováveis diferenças na quantidade de palavras funcionais (adjetivos, verbos, advérbios e substantivos) e coesivas (preposições, artigos e pronomes) em cada texto. Acreditava-se que a maioria das palavras em branco do Texto 2 representassem palavras funcionais e que, por possuírem carga semântica, seriam de mais difícil descoberta, gerando desempenho de compreensão inferior ao do Texto 1.

Entretanto, observou-se que cada um dos textos apresentava 7 palavras funcionais e 8 palavras coesivas, ou seja, a dificuldade encontrada no Texto 2 não pôde ser justificada dessa forma. Observa-se, então, que a semelhança do Texto 1 com histórias de contos de fadas

infantis (que possuem familiaridade difundida entre as crianças) tenha auxiliado no seu melhor resultado em comparação com o Texto 2, que narrava um acontecimento isolado na vida de um personagem-criança. Além disso, pode ter ocorrido decréscimo de atenção sustentada durante a aplicação do Texto 2, já que foi o segundo a ser aplicado ou, ainda, interferência de fatores relacionados à própria constituição dos períodos.

Tabela 45: Visualização global dos resultados no Teste de Cloze.

TESTES DE CLOZE						
Sujeito	TEXTO 1		TEXTO 2		TOTAL	
1	13	86%	10	66%	23	76%
2	09	60%	03	20%	12	40%
3	09	60%	05	33%	14	46%
4	04	26%	04	26%	08	26%
5	07	47%	05	33%	12	40%
6	06	40%	03	20%	09	30%
7	07	47%	11	73%	18	60%
8	09	60%	12	80%	21	70%
9	09	60%	08	53%	17	56%
10	11	73%	09	60%	20	66%
11	08	53%	07	46%	15	50%
12	07	47%	05	33%	12	40%
13	07	47%	09	60%	16	53%
14	06	40%	11	73%	17	56%
MÉDIA	8		7,2		15,2	
ESCORE MÁXIMO	15		15		30	
PERCENTUAL GERAL	53%		48%		50%	

A Tabela 46 reforça que o Texto 2 foi o de maior dificuldade para os participantes da pesquisa, uma vez que, nesse texto, 06 deles obtiveram o menor nível de compreensão, o nível de frustração. Já em relação ao Texto 1, apenas 03 participantes situaram-se neste nível. Ainda em relação ao Texto 1, 05 participantes revelaram nível instrucional na sua compreensão e 06 revelaram o nível independente. No Texto 2, 02 participantes apresentaram nível instrucional e 06 apresentaram nível independente.

Tratando de uma análise geral de ambos os textos em relação à quantidade de sujeitos em cada nível, verificou-se que 05 se situaram no nível de frustração, 05 no nível instrucional e 04 atingiram o nível independente de compreensão.

Tabela 46: Quantidade de sujeitos em cada nível de compreensão no Teste de Cloze.
(N =14)

Quantidade de sujeitos em cada nível	TEXTO 1	TEXTO 2	GERAL
Nível de frustração	03	06	05
Nível instrucional	05	02	05
Nível independente	06	06	04

Na Tabela 47, que retrata uma visão geral da quantidade de erros do grupo de sujeitos de acordo com a sua tipologia, pode-se observar que a maior quantidade de respostas inadequadas está na categoria de erros semânticos (65 erros). Este é um resultado esperado, visto que tais tipos de erros se referem à utilização de respostas com significados diferentes daqueles desejados, sendo mais frequentes em pessoas com dificuldades de compreensão e considerados mais graves dentre todos (CUNHA; SANTOS, 2009, p. 555). Em seguida situam-se os “erros brancos”, num total de 57. São aqueles em que as lacunas ficaram sem nenhum preenchimento pelos sujeitos. A sua ocorrência revela também dificuldade na compreensão.

Tabela 47: Visão geral da quantidade de erros de acordo com a tipologia.

	TEXTO 1	TEXTO 2	Total
Erro branco	20	37	57
Erro fonológico	0	0	0
Erro lexical	10	20	30
Erro sintático	38	14	52
Erro semântico	30	35	65
Total de erros	98	106	204
Percentual de erros de cada texto em relação ao total	48%	52%	100%

Seguindo o nível de dificuldade decrescente, estão os erros sintáticos, que denotam dificuldade de organização dos itens nas frases, a exemplo de erros de concordância (52 erros) e por fim, erros lexicais (30 erros), ocorridos por utilização de sinônimos. Esses últimos revelam que houve compreensão do texto, entretanto, o sujeito substituiu a palavra desejada por um sinônimo. Os sinônimos não foram considerados porque foi utilizada a forma literal de correção na análise de dados para evitar influência da subjetividade.

Um resultado interessante foi o não aparecimento de erros fonológicos no Teste de Cloze. Possivelmente, a forma de resposta oferecida nessa tarefa, que ocorreu através da oralidade e não da escrita, foi responsável por tal resultado. As crianças já apresentavam idade suficiente para terem completado a aquisição do sistema fonológico da fala e não possuíam mais nenhum desvio fonético-fonológico. Todavia, possivelmente, se esse teste tivesse sido realizado na modalidade escrita, iriam aparecer erros classificados como fonológicos.

Inclusive, a pesquisa de Melo (2011) analisou a interferência de processos fonológicos na escrita de crianças com dislexia do desenvolvimento e verificou sua presença, principalmente erros correspondendo a processos fonológicos envolvendo a estrutura silábica, seguidos pelos de substituição e de assimilação - de acordo com a classificação de Teixeira (2015). Isso ocorreu apesar de as crianças apresentarem faixa etária e escolaridade mais avançadas e já terem superado possíveis desvios de cunho fonológico na oralidade – o que demonstra que as imagens dos desvios permanecem cognitivamente.

Dentre as classes gramaticais das lacunas em ambos os testes de Cloze, verificou-se que existem 06 verbos, 05 substantivos, 01 adjetivo, 02 advérbios, 05 pronomes, 02 conjunções, 03 preposições e 06 artigos. A Tabela 48 mostra a distribuição dos erros que ocorreram nos textos de acordo com as classes gramaticais.

Tabela 48: Distribuição dos erros que ocorreram em ambos os Textos Cloze por classes gramaticais.

SUJEITO	CLASSES GRAMATICAIS								TOTAL DE ERROS
	VERBO (N=06)	SUBSTANTIVO (N=05)	ADJETIVO (N=01)	ADVÉRBO (N=02)	PRONOME (N=05)	CONJUNÇÃO (N=02)	PREPOSIÇÃO (N=03)	ARTIGO (N=06)	
1	02	03	0	0	02	0	0	0	07
2	04	03	01	02	03	0	02	03	18
3	05	03	01	01	02	01	01	02	16
4	05	02	01	02	04	02	01	04	21
5	04	01	01	02	05	02	01	02	18
6	04	04	01	01	05	01	02	03	21
7	02	02	01	02	03	01	0	01	12
8	01	0	01	02	03	01	01	0	09
9	03	03	01	02	02	0	01	01	13
10	01	01	01	01	03	0	02	01	10
11	03	02	01	02	03	01	01	01	14
12	04	03	01	02	05	01	01	01	18
13	04	02	01	02	01	01	01	02	14
14	03	02	01	01	02	01	02	01	13
Total de erros por categoria	45	31	13	22	43	12	16	22	204
Total de possibilidades (14 X N)	84	70	14	28	70	28	42	84	420
Percentual de erros do grupo (%)	53,5	44,2	92,8	78,5	61,4	42,8	38,0	26,1	48,5

Verifica-se que o maior percentual de erros ocorreu na categoria do adjetivo (92,8%). O fato de que essa categoria só possuir uma lacuna pode ter influenciado os resultados. A segunda categoria com maior quantidade de erros foi o advérbio (78,5%), que também tem pouca representatividade no teste, com apenas 02 lacunas. Seguindo o nível de dificuldade, situou-se a categoria dos pronomes com 61,4% de erros no grupo. Com 53,5 % de erros,

encontrou-se a categoria dos verbos. Em seguida, situa-se a categoria de substantivos com 44,2% de erros e a de conjunção com 42,8%. As categorias com menor percentual de erros foram a de preposição com 38% e artigo com 27,3%.

Esses resultados corroboram, em grande parte, a Hipótese 05, que defendia que as categorias gramaticais de mais fácil descoberta no Teste de Cloze seriam as preposições, artigos e pronomes e, as mais difíceis seriam os adjetivos, verbos, advérbios e substantivos.

Tal resultado ocorreu porque as palavras funcionais (preposições, conjunções, artigos e pronomes), de função coesiva, remetem para o mundo intralinguístico e são usadas apenas para estabelecer relações entre elementos do discurso. Já as palavras lexicais (adjetivos, verbos, advérbios e substantivos) são as palavras que comunicam algo por si só, que carregam um sentido e têm um significado referente ao mundo extralinguístico.

4.2.4 Memória verbal

Tabela 49: Desempenho dos sujeitos no Teste de Memória Verbal.

SUJEITO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	MEMÓRIA VERBAL
1	7º ano	05
2	3º ano	09
3	4º ano	06
4	3º ano	09
5	3º ano	10
6	3º ano	09
7	4º ano	11
8	5º ano	09
9	4º ano	09
10	7º ano	11
11	6º ano	07
12	6º ano	10
13	1º E. M.	07
14	4º ano	10
Média do grupo		8,7

A Tabela 49 permite a visualização do desempenho dos participantes da pesquisa quanto ao Teste de Memória Verbal.

Já na Tabela 50, verifica-se que nenhum participante conseguiu obter a pontuação máxima (12 pontos) e apenas 02 deles obtiveram 11 pontos. A pontuação mínima alcançada foi de 05 pontos por apenas 01 sujeito.

Tabela 50: Distribuição da quantidade de sujeitos por pontuação no Teste de Memória Verbal.

Pontuação	05	06	07	08	09	10	11	12
Nº de sujeitos	01	01	02	0	05	03	02	0

A Tabela 50 demonstra também que o valor de pontuação que mais ocorreu foi 09 pontos, obtidos por 05 sujeitos. A quase totalidade dos participantes (13 deles) conseguiu acertar seis sentenças ou mais, em que a maioria dessas, por sua vez, continha acima de sete elementos, conforme o Anexo G. Assim, situaram-se dentro do padrão de desempenho da memória de curto prazo considerado normal e referido por Sierra e Carretero (1996), que é de 07 elementos (com possibilidade de variação para mais ou para menos 2).

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo pretende retomar os questionamentos que deram origem à pesquisa e oferecer as respostas obtidas com base nos resultados apresentados e na literatura levantada.

Tais resultados ora corroboram alguns estudos anteriores, ora divergem de pesquisas já apontadas. Oferece-se um posicionamento diante das situações encontradas.

Para a análise e discussão dos resultados, foram realizados cálculos de estatística descritiva (média, mediana, valores mínimos e máximos e desvio padrão) dos participantes em cada tarefa investigada e estatística inferencial através de análises de regressão.

5.1 COMO SE CARACTERIZA O DESEMPENHO DE DISLÉXICOS QUANTO ÀS HABILIDADES MORFOSSINTÁTICAS?

A tabela 51 caracteriza a análise descritiva dos resultados dos subtestes da PCS e do resultado geral nessa prova.

Tabela 51: Análise descritiva das ocorrências na PCS.

	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Variância	Desvio Padrão	Erro Padrão
JG	14	18,93	19,50	16,00	20,00	1,76	1,33	0,35
CG	14	9,29	10,00	7,00	10,00	1,14	1,07	0,29
FA	14	8,93	9,00	7,00	10,00	1,30	1,14	0,30
CP	14	10,57	13,00	3,00	15,00	17,80	4,22	1,13
PCS	14	47,71	48,50	36,00	55,00	36,37	6,03	1,61

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras.

As duas Tabelas que se seguem demonstram a quantidade de sujeitos classificados de acordo com sua pontuação na PCS e subtestes em relação à faixa etária (Tabela 52) e à série (Tabela 53).

Tabela 52: Número de sujeitos classificados de acordo com sua pontuação na PCS e respectivos subtestes em relação à média da sua faixa etária.

(N = 14)

CLASSIFICAÇÃO	JG	CG	FA	CP	PCS
Acima da média	9	12	10	10	11
Abaixo da média	5	2	4	4	3

Tabela 53: Número de sujeitos classificados de acordo com sua pontuação na PCS e respectivos subtestes em relação à média da sua série.

(N = 14)

CLASSIFICAÇÃO	JG	CG	FA	CP	PCS
Acima da média	9	12	12	10	11
Abaixo da média	5	2	2	4	3

Verifica-se, através dos quadros acima, que tanto em relação à faixa etária quanto em relação à série, os sujeitos da pesquisa, em sua maioria, situaram-se acima da média esperada para esses aspectos em todas as categorias de subtestes e na pontuação geral da PCS.

O subteste de Julgamento Gramatical (JG) apresentou uma menor quantidade de sujeitos (09) acima da média esperada tanto para faixa etária como para série. E o subteste de Correção Gramatical (CG), apresentou maior quantidade de sujeitos (12) acima da média esperada para os aspectos supracitados. Considerando-se o desempenho médio por série, o subteste FA apresentou quantidade de sujeitos (12) igual ao CG que se situaram acima da média esperada.

Assim, observa-se que, a despeito do déficit de consciência fonológica inerente à dislexia, nesta pesquisa o desempenho dos disléxicos, em geral, encontrou-se satisfatório nas atividades de consciência morfosintática, conforme o pressuposto básico subjacente à abordagem neuropsicológica de que o sistema cognitivo possui vários módulos ou processadores cognitivos de relativa independência (FRITH; FRITH, 1998).

De acordo com tal pressuposto, o dano porventura causado a um dos módulos não afeta diretamente o funcionamento dos demais. De acordo com Salles, Parente e Machado (2004, p. 112):

Cada módulo (como linguagem oral, leitura, percepção visual, percepção auditiva, memória) decompõe-se em subprocessos. As dissociações encontradas entre pacientes, ou seja, casos em que alguns processos de leitura estão preservados (ex: leitura de palavras familiares) enquanto outros estão prejudicados (ex: leitura de palavras não familiares e de palavras inventadas), enfatizam a estrutura modular dos sistemas de processamento da informação subjacentes à leitura.

Ainda de acordo com os autores anteriormente citados, é difundido na literatura que a maior parte das dificuldades das crianças disléxicas está relacionada com a leitura individual das palavras. Assim, essas crianças são mais dependentes do contexto do

material lido. Essa dependência pode ser, em parte, um modo de compensar habilidades menos proficientes de reconhecimento de palavras (PERFETTI, 1992).

Inclusive uma das hipóteses elaboradas por Tunmer et al. (1987) é de que as crianças empregam seu conhecimento sintático e semântico, quando seu conhecimento fonológico e ortográfico se mostra insuficiente. Ou seja, elas utilizam, durante o ato de leitura, os dois tipos de conhecimento metalinguístico, havendo uma interação entre as habilidades de análise fonológica e sintática, através da utilização da ajuda do contexto para a leitura das palavras mais difíceis.

Em uma pesquisa, Barrera e Maluf (2003) afirmaram que as habilidades de consciência fonológica, lexical e sintática não se mostraram correlacionadas entre si. Isso sugere que as mesmas podem apresentar diferenças importantes em termos de suas origens e/ou processos de desenvolvimento (ou seja, uma relativa independência), o que está de acordo com a hipótese levantada por Pratt, Tunmer e Bowey (1984), para quem os diferentes componentes metalinguísticos – consciência fonológica, sintática e lexical – desempenham atividades diversas nos processos envolvidos na aprendizagem da leitura. Segundo esses autores, enquanto a consciência fonológica estaria diretamente relacionada ao domínio das regras de correspondência entre grafemas e fonemas, a consciência sintática estaria relacionada ao domínio da estruturação do texto em unidades maiores, sendo, portanto, crucial para sua compreensão.

Atualmente, a abordagem terapêutica mais utilizada na reabilitação dos transtornos da leitura e escrita tem sido a intervenção direta nas habilidades de processamento fonológico e correspondência fonema-grafema (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 1998). São escassas aquelas que abordam a leitura em contexto.

O presente estudo concorda parcialmente com a visão desses autores, segundo a qual a instrução em consciência fonológica pode auxiliar as crianças a aprender a ler. Isso porque tal habilidade por si só não é suficiente para oferecer à criança o domínio da leitura, visto que o sistema de escrita da Língua Portuguesa não é fiel à sua base fonológica e para dominar a ortografia é preciso conscientizar-se de outros níveis de estruturação da língua – como o princípio semiográfico.

Com base nos pressupostos e resultados apresentados a respeito dos déficits na aprendizagem da leitura nas crianças disléxicas, podem ser pensadas propostas de intervenção complementadas também pela estimulação da consciência morfossintática.

5.2 O DESEMPENHO DE LEITURA EM DISLÉXICOS ESTÁ ASSOCIADO, DE MANEIRA DEPENDENTE, A NÍVEIS DIFERENTES DE HABILIDADES MORFOSSINTÁTICAS?

Inicialmente, apresenta-se a análise descritiva da Prova de Consciência Sintática (PCS), do Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras (TCLPP) e do Teste de Cloze, na Tabela 54.

Tabela 54: Análise descritiva da PCS, do TCLPP e do Teste de Cloze.

	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Q1	Q3	Variância	Desvio Padrão
PCS	14	47,71	48,50	36,00	55,00	43,00	53,00	36,37	6,03
TCLPP	14	59,50	60,50	47,00	68,00	56,00	65,00	39,50	6,28
Cloze*	14	0,51	0,52	0,26	0,76	0,40	0,60	0,02	0,15

* A estatística descritiva do Cloze é apresentada a partir dos dados em porcentagem.

Na análise estatística realizada para solucionar esse problema, estabeleceu-se uma variável independente (PCS) e duas variáveis dependentes (TCLPP e Cloze). Utilizou-se a técnica da regressão simples entre PCS e TCLPP e outra entre PCS e Cloze (LEGENDRE; LEGENDRE, 1998). Assim, nas Tabelas 55 e 56, seguem os resultados do teste:

Tabela 55: Regressão Simples entre PCS e TCLPP.

	DF	F	p	r ²
TCLPP	1	6,426135	0,026179	0,34

Tabela 56: Regressão simples entre PCS e Cloze.

	DF	F	p	r ²
Cloze	1	10,04317	0,008083	0,45

Nas Tabelas 55 e 56, DF são os “Degrees of Freedom”, ou seja, graus de liberdade que dizem respeito ao tamanho da amostra. Eles dizem o quanto esses dados têm potencial de serem permutados. O valor F representa uma medida de "força" do teste, de acordo com o Modelo Linear Geral (GLM), descrito por Fisher. Valores de F próximos a 1 denotam fragilidade nos dados. Não são, no entanto, um limitador, pois o que de fato vale é o valor de p, ou seja, a significância estatística.

Observou-se que o valor de F para a regressão entre PCS e Cloze foi maior que o valor de F da regressão entre PCS e TCLPP. Isto significa que a consciência morfossintática está mais fortemente relacionada com a leitura contextual do que com palavras isoladas.

Neste estudo, o nível de significância (p-valor) adotado foi de 5% (0,05), o que significa que, quando o valor da significância calculada (p) for menor do que 5% (0,05), os resultados são considerados “estatisticamente significantes” e quando o valor da significância calculada for igual ou maior do que 5% (0,05) os resultados são considerados “estatisticamente não significantes”. Em outras palavras, se $p < 0,05$, existe apenas 5% de chance (ou menos) da hipótese estar errada.

O valor de r^2 determina o quanto dos dados estão ajustados ao modelo, ou seja, o quanto uma hipótese pode ser aceita ou rejeitada; é um coeficiente que deve ser visto em conjunto com o valor de p. Toda regressão parte do princípio que os dados se ajustam a uma reta, que seria o “ótimo” dos dados, o modelo perfeito. Neste caso, o valor de r^2 seria de 1 (ou 100%). Mas dados reais não trazem essa perfeição.

Nos resultados encontrados, observa-se que o valor de r^2 encontra-se acima de 0,3, o que significa que os resultados encontrados se ajustam a mais de 30% do modelo.

Assim, de acordo com os quadros anteriores, verificou-se que para os dois testes se confirma a hipótese. Quanto maiores os valores de PCS, maiores os valores de TCLPP e Cloze. Tal fato pode ser observado através do valor de p.

Esse resultado corrobora a hipótese que vem ganhando cada vez mais suporte empírico de que as crianças que são mais sensíveis à organização sintático-semântica das sentenças não apenas compreendem melhor a língua escrita como também usam melhor o contexto verbal para ler palavras cuja escrita não lhes é familiar (REGO, 1993). Alguns estudos estão de acordo, como será relatado abaixo.

A pesquisa de Tunmer, Herriman e Nasdale (1998) comprovou que a consciência sintática tanto influencia o desempenho de crianças em tarefas específicas de decodificação (leitura de palavras sem sentido) quanto em tarefas de compreensão de leitura, encontrando uma correlação preditiva entre as variáveis.

Barrera e Maluf (2003) investigaram a influência da consciência fonológica, lexical e sintática, sobre a aquisição da linguagem escrita. Seus resultados também permitiram concluir que as crianças com níveis mais elevados de consciência metalinguística (incluindo consciência sintática) apresentaram desempenho superior na aprendizagem da leitura e escrita.

Pesquisas relatadas por Bowey (1986), investigando a relação entre consciência sintática e habilidades de leitura, a partir da utilização de tarefas de correção de sentenças gramaticalmente incorretas, encontraram correlação significativa entre essas variáveis, em amostras de crianças de primeira à quinta série.

Uma pesquisa realizada por Mota et al. (2008) também indicou associação significativa entre leitura e tarefas de processamento morfofossintático. Tais resultados corroboram pesquisas realizadas na língua inglesa (CARLISLE, 1988, 1995, 1996, 2000; DEACON, KIRBY, 2004; NUNES; BINDMAN; BRYANT, 1997).

Dessa forma, essas informações sugerem que o domínio pleno da leitura deve envolver não apenas reconhecimento e discriminação das relações entre grafemas e fonemas, mas uma análise morfofossintática do texto.

5.3 DE QUE FORMA OS NÍVEIS DE COMPETÊNCIA MORFOSSINTÁTICA REVELADOS PELOS DISLÉXICOS PESQUISADOS ENCONTRAM-SE RELACIONADOS A VARIÁVEIS COMO IDADE E NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO?

Através desse questionamento, comparando a *performance* de crianças de diferentes faixas etárias e séries escolares, pretendeu-se observar se o próprio desenvolvimento e a experiência com a alfabetização afetam o desempenho nas tarefas de consciência sintática.

Atualmente, há um relativo consenso entre pesquisadores da área de que o desenvolvimento metalinguístico está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento da alfabetização. Gombert (2003) defende que é necessário algum grau de reflexão sobre a linguagem para que a criança possa se alfabetizar, mas a habilidade realmente metalinguística é decorrente das aprendizagens explícitas decorrentes da escolarização.

De acordo com a análise descritiva, demonstrada na Tabela 57, observa-se que a média aproximada de idade dos sujeitos da pesquisa é de 10 anos e a média da pontuação encontrada na PCS é de 47.

Tabela 57: Análise descritiva dos parâmetros de idade, série e da Prova de Consciência Sintática (PCS).

	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Q1	Q3	Variância	Desvio padrão	Erro padrão
Idade	14	10,571	10,000	8,000	15,000	9,000	12,000	4,110	2,027	0,542
Série	14	4,929	4,000	3,000	10,000	3,000	6,000	4,225	2,056	0,549
PCS	14	47,714	48,500	36,000	55,000	43,000	53,000	36,374	6,031	1,612

Nesse item, é importante ressaltar que o baixo valor de N, representado por uma amostra pequena (14 sujeitos), interfere na possibilidade de realizar uma inferência forte a respeito das variáveis. Assim, foi utilizada uma estatística não paramétrica denominada

Kruskal-Wallis, que possui inferência fraca, por ser um teste de ranqueamento, ou seja, que ordena os dados conforme uma hierarquia crescente de valores.

De acordo com a Tabela 58, que demonstra os resultados encontrados, não existe influência da série ou da idade sobre o nível de Competência Morfossintática, visto que ambos os valores de p são maiores que 0,05 (sem significância estatística).

Esse resultado permitiu à pesquisadora tratar todas as crianças como um único grupo de sujeitos. Ele pode estar associado ao fato de a amostra estudada apresentar pequena variabilidade em termos de idade, devido ao seu pequeno tamanho.

Tabela 58: Teste de Kruskal-Wallis.

	N	DF	F	p
H Série	14	6	7,34	0,290
H Idade	14	5	7,23	0,203

Legenda: N = número de sujeitos, DF= Degrees of Freedom, F= teste de Fischer, p = nível de significância estatística.

Vale ressaltar, também, que diferenças no tipo de ensino adotado pelas escolas podem ter influenciado o conhecimento das crianças sobre a língua escrita.

A variável idade também foi analisada em sua relação com os fatores metalinguísticos e de aprendizagem por alguns autores. No estudo de Barrera e Maluf (2003), as variáveis também não apresentaram correlação significativa.

Entretanto, em pesquisas realizadas por Bowey (1986), investigando a relação entre consciência sintática e habilidades de leitura, foi encontrado que a habilidade de consciência sintática aumenta drasticamente até a segunda série, sendo que, após essa fase, há pouco acréscimo.

Mota et al. (2009) investigaram o papel da escolarização sobre o desenvolvimento da consciência metassintática. Cinquenta e quatro crianças oriundas da primeira e segunda séries de escolas privadas e estaduais participaram desse estudo. A elas, foram dadas três tarefas de consciência sintática: julgamento de sentenças corretas, julgamento de sentenças incorretas e correção. Não foi encontrado um efeito estatisticamente significativo para série, mas se encontrou um efeito significativo para o tipo de escola. Crianças de escolas particulares tiveram um desempenho melhor do que crianças de escolas públicas.

Guimarães (2003) investigou a relação entre habilidades metalinguísticas (consciência fonológica e sintática) e desempenho na leitura e na escrita (ortografia) de palavras isoladas. Foram formados três grupos de sujeitos: 20 crianças *com* dificuldades em leitura e escrita, cursando 3ª e 4ª séries (grupo 1); 20 crianças da 1ª série, com o mesmo nível de leitura e escrita dos sujeitos do grupo 1 (grupo 2) e 20 crianças da 3ª e 4ª séries, com a mesma idade

cronológica dos sujeitos do grupo 1 (grupo 3). Esperava-se que o grupo 1 apresentasse escores inferiores nas habilidades metalinguísticas, quando comparado aos outros grupos. A hipótese foi confirmada apenas para os escores em consciência fonológica. Em relação à consciência sintática, não se observou diferença significativa entre os grupos 1 e 2, os quais tiveram um desempenho inferior ao do grupo 3. Esses resultados sugerem que, embora não haja um *déficit* específico da leitura das crianças com dificuldades de aprendizagem, no que diz respeito à consciência sintática, a escolarização pode ter papel no desenvolvimento dessa habilidade.

5.4 DE QUE FORMA AS HABILIDADES MORFOSSINTÁTICAS SE RELACIONAM COM A LEITURA DE PALAVRAS ISOLADAS E EM CONTEXTO?

Segue-se, inicialmente, a análise descritiva do presente problema.

Tabela 59: Análise descritiva do teste e subtestes do PCS e testes de Cloze e TCLPP.

	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Variância	Desvio padrão	Erro Padrão
JG	14	18,93	19,50	16,00	20,00	1,76	1,33	0,35
CG	14	9,29	10,00	7,00	10,00	1,14	1,07	0,29
FA	14	8,93	9,00	7,00	10,00	1,30	1,14	0,30
CP	14	10,57	13,00	3,00	15,00	17,80	4,22	1,13
PCS	14	47,71	48,50	36,00	55,00	36,37	6,03	1,61
Cloze	14	0,15	0,15	0,08	0,23	0,00	0,04	0,01
TCLPP	14	59,50	60,50	47,00	68,00	39,50	6,28	1,68

Legenda: PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras; TCLPP: Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras.

Para responder a essa questão, foi realizada a correlação de Pearson entre o valor geral e os subtestes de PCS com o Teste de Cloze e valor geral e os subtestes de PCS com o TCLPP. A variação desta correlação vai de zero a 1, sendo que quanto mais próximo de zero os valores estiverem, mais baixa a correlação e quanto mais próximos de 1, mais alta a correlação. Existe um pressuposto (LEGENDRE, LEGENDRE, 1998) que diz que resultados maiores que 0,6 são indubitavelmente correlacionados. Valores entre 0,5 e 0,6, apesar de estarem mais próximos de 1 do que de zero, assumem uma neutralidade na qual não se é possível afirmar que sejam correlacionados mas pode-se dizer que “tendem a”.

Assim, verifica-se através da Tabela 60, abaixo, que o teste de Cloze (0,67) está mais relacionado com os escores totais de competência morfossintática (PCS) que o TCLPP (0,59). Em relação aos subtestes, há uma “aparente” correlação maior entre os dados do TCLPP e a PCS do que entre os dados do Cloze e a PCS, visto que o TCLPP possui dois subtestes com correlação maior que 0,6 (CG e CP) e o Cloze possui apenas um subteste que se enquadra

nesse parâmetro (CP). Entretanto, é considerado “aparente” porque o TCLPP tem apenas uma correlação significativamente estatística (menor que 0,05), que é o valor de CP (0,016) enquanto o Cloze possui dois subtestes com significância estatística: o JG e de CP – com valores respectivamente de 0,039 e 0,009.

Capovilla e Capovilla (2006, p. 10) tecem considerações a respeito das relações entre habilidades metassintáticas específicas (os subtestes da PCS) e a competência de leitura de itens isolados (pontuação geral no TCLPP):

As habilidades metassintáticas mais relacionadas com a compreensão de leitura de palavras e pseudopalavras (TCLPP) foram a de Julgamento Gramatical (JG: $r=0,51$, $r^2=26\%$); Categorização de Palavras (CP: $r=0,49$, $r^2=24\%$); Correção Gramatical (CG: $r=0,48$, $r^2=23\%$); e Correção Gramatical de Frases com Incorreção Gramatical e Semântica (FA: $r=0,48$, $r^2=23\%$)

Tabela 60: Correlação de Pearson entre o valor total e os subtestes da PCS e entre o Teste de Cloze e o valor total e os subtestes da PCS e do TCLPP.

Entre parênteses está representado o p-valor.

PCS	Cloze	TCLPP
Total	0,674992	0,590552
JG	0,55 (0,039)	0,50 (0,067)
CG	0,22 (0,444)	0,69 (0,815)
FA	0,25 (0,387)	0,28 (0,325)
CP	0,66 (0,009)	0,63 (0,016)

PCS: Prova de Consciência Sintática; JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção Gramatical; FA: Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica; CP: Categorização de Palavras; TCLPP: Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras.

Algumas pesquisas apontam a existência de correlações positivas e significativas entre a consciência morfológica e a leitura contextual. A exemplo, um estudo realizado por Mota et al. (2009) propôs a investigação a respeito da relação entre a consciência morfológica e a compreensão de texto medida pelo teste de Cloze. Os resultados mostram que a consciência morfológica está associada à leitura contextual no português e que, até certo ponto, essa contribuição é independente do processamento fonológico. Os resultados das correlações de Pearson indicaram que quanto maior a pontuação das crianças nas tarefas de consciência morfológica melhor era o desempenho delas na leitura contextual, medida pelo Cloze.

Rego (1995) também investigou a contribuição da consciência sintática para a leitura de palavras isoladas e no contexto entre crianças brasileiras. Seus resultados mostraram que a medida de consciência sintática tem correlação estatisticamente significativa e positiva com a tarefa de facilitação contextual, mas não com a tarefa de leitura de palavras isoladas ou de palavras inventadas. O resultado da regressão múltipla mostrou, inclusive, um resultado estatisticamente significativo, mesmo depois de serem controladas a idade e os escores na

tarefa de memória de trabalho. A autora concluiu que, no caso de ortografias regulares como o português, as pistas sintático-semânticas não ajudam no entendimento das regras de correspondência grafofonêmicas como foi proposto por Tunmer (1990), mas sim na utilização de pistas contextuais na leitura.

Os resultados obtidos geram implicações para o ensino da leitura e estratégias de reabilitação de crianças disléxicas. De acordo com Siqueira e Zimmer (2006, p. 35), as implicações estão relacionadas com a atenção também oferecida no uso da estratégia descendente, que propicia:

a) ênfase no reconhecimento global das palavras, em detrimento das habilidades de decodificação; b) a ideia de que ler não implica apreender a mensagem na sua íntegra; c) a concepção de que erros de leitura oral devem ser interpretados qualitativamente. Por exemplo, se a criança, ao ler um texto sobre animais, trocar a palavra 'gatinho' por 'bichinho', não haverá problemas, uma vez que esse "erro" não prejudica a compreensão do texto.

Assim, tal acepção é um reflexo da crença na capacidade de que todo leitor tem de utilizar uma estratégia integradora – aparentemente mais equilibrada – uma vez que sugere que o conhecimento linguístico de várias fontes (fonológica, ortográfica, morfossintática, semântica e pragmática) interage no processo de leitura. De acordo com Seidenberg e McClelland (1989) e Plaut et al. (1996), a leitura eficiente seria resultado de uma constante integração entre os processos cognitivos descendentes e os ascendentes. Nessa visão, os leitores compensam as deficiências em um nível (como o reconhecimento de palavras) através de conhecimentos construídos a partir de outros níveis - como o conhecimento do contexto, por exemplo.

Desta forma, o que se pretendeu com essa investigação foi também mostrar que, em situações funcionais de leitura (que ocorrem na leitura em contexto), um bom desempenho de consciência morfossintática pode auxiliar na ativação do conhecimento prévio do leitor, auxiliando nas inferências durante a leitura.

Já é de conhecimento que o leitor eficiente não se concentra exclusivamente no material visual para obter informação. De acordo com os pressupostos de Smith (2003), ele pode formular previsões sobre o que pode aparecer no texto e, assim, compreendê-lo de forma mais rápida, saltando algumas partes mais previsíveis e completando a informação com as previsões formuladas. Mas se o leitor não possui um bom repertório de informação não visual, muito pouco do texto pode ser previsto, necessitando, assim, extrair bem mais informações visuais. É dessa forma que, quanto maior a atenção dedicada à estruturação gramatical das sentenças, mais facilmente ocorre a compreensão do seu significado.

5.5 O TESTE DE MEMÓRIA VERBAL EXERCE INFLUÊNCIA SOBRE OS RESULTADOS DA PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA (PCS), TESTE DE COMPETÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS (TCLPP) E TESTE DE CLOZE?

A Tabela 61 abaixo apresenta a análise descritiva para o problema em questão.

Tabela 61: Análise descritiva das provas: PCS, TCLPP, Teste de Cloze e Memória Verbal.

	N	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Variância	Desvio padrão	Erro padrão
PCS	14	47,71	48,50	36,00	55,00	36,37	6,03	1,61
TCLPP	14	59,50	60,50	47,00	68,00	39,50	6,28	1,68
Cloze	14	0,51	0,52	0,26	0,76	0,02	0,15	0,04
Mem_verb	14	8,71	9,00	5,00	11,00	3,30	1,82	0,49

Tal questionamento constitui-se como uma medida de controle dos demais. O teste que responde a essa pergunta também é uma regressão múltipla, que segue com o seguinte resultado:

Tabela 62: Teste de Regressão Múltipla.
(F=5,54; DF=1; p=0,038)

	SS	DF	MS	F	p
Intercept	11,23022	1	11,23022	5,544806	0,038167
PCS	18,32698	1	18,32698	9,048761	0,011906
TCLPP	13,97997	1	13,97997	6,902468	0,023522
Error	22,27894	11	2,02536		

Numa regressão múltipla testa-se a interação entre as variáveis; então a resposta está no valor de p do “intercept”. Esse valor representa o resultado do teste, levando em consideração o peso da memória verbal sobre a interação entre PCS e TCLPP.

Conforme o valor de $p = 0,038$ ($< 0,05$), demonstrados na Tabela 62, existe clara influência do teste de Memória Verbal sobre PCS e TCLPP. Se os fatores fossem analisados separadamente para o PCS e o TCLPP, essa influência também poderia ser vista conforme os valores de p demonstrados na mesma tabela (PCS = 0,011 e TCLPP = 0,02). Apesar dessa possibilidade, de a memória verbal influenciar na PCS e no TCLPP, a maioria dos sujeitos conseguiu um desempenho adequado em Memória Verbal, o que descarta a referida possibilidade.

Para o Teste de Cloze, foi realizada uma regressão simples entre ele e a Memória Verbal:

Tabela 63: Teste de Regressão Simples entre Memória Verbal e Teste de Cloze.

	SS	DF	MS	F	p	r ²
Cloze	1,17820	1	1,17820	0,33922	0,571060	0,02
Error	41,67894	12	3,47325			

De acordo com os dados demonstrados na tabela acima, em que o valor de $p = 0,57$ ($p > 0,05$) não se pode afirmar que haja influência do teste de Memória Verbal sobre os escores obtidos no teste de Cloze.

5.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS TESTES APLICADOS

Durante a seleção dos instrumentos para serem aplicados na coleta de dados da presente pesquisa, a autora priorizou a utilização de testes psicométricos já validados, a fim de oferecer maior confiabilidade aos resultados. Dessa forma, a maioria deles não procura levar em consideração o modo de pensar dos sujeitos durante a elaboração de suas respostas, deixando de lado avaliações qualitativas.

Assim, ao mesmo tempo em que a padronização dos testes oferece vantagem, ao permitir verificar o grau dos desvios dos sujeitos em relação aos padrões considerados normais, gera também algumas limitações, como por exemplo: inviabilidade de compreender, com certeza, quais estratégias os sujeitos utilizavam para responder às tarefas.

Analisando-se a PCS, por exemplo, embora os itens de treino dos testes (especialmente os de *Julgamento Gramatical* e *Categorização de Palavras*) oferecessem uma explicação em cada resposta para que os sujeitos entendessem melhor os procedimentos, nos itens reais do teste não era questionado o porquê cada sujeito oferecia determinada resposta, abrindo margem para que respondessem por tentativa e erro.

Outra limitação, especificamente em relação a PCS, é a de que alguns itens possibilitavam interpretações ambíguas, influenciando as respostas dos sujeitos. Por exemplo: na prova de *Correção gramatical de frases com incorreções gramatical e semântica*, o objetivo era corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico; assim cada indivíduo era orientado a corrigir apenas o “jeito” de falar a frase, não o seu significado. Nesse teste, os itens “lápiz vou dormir” e “galo botei ovos” geraram erros frequentes. O Sujeito 04 até corrigiu a primeira frase como “eu vou dormir com o lápis” e a segunda frase chegou a ser corrigida pelo Sujeito 05 como “o galo botou ovos”. A autora acredita que a presença do artigo definido no início de cada uma destas frases auxiliaria a diminuir a ambiguidade (“O lápis vou dormir” e “O galo botei ovos”), pois a percepção da inadequação morfosintática se

tornaria mais clara. Uma inferência realizada pela autora sobre a interpretação desses itens pelas crianças é que elas possivelmente tenham entendido os sujeitos da oração como um vocativo (“**lápis**, vou dormir” e “**galo**, botei ovos”), o que as induziu ao erro.

Essas considerações remetem a algumas pesquisas sobre a dislexia e alterações de prosódia correlatas (tanto na sua percepção quanto na leitura em voz alta). Tem-se em vista a pesquisa realizada por Long, Fox e Jacewicz (2016), que demonstrou que sujeitos disléxicos apresentam menor habilidade de perceber aspectos prosódicos da fala diante de falantes com sotaques diferentes. Além disso, a pesquisa de Alves (2007, p. 15) demonstrou uma tendência na estruturação entoacional e temporal da leitura em voz alta das crianças disléxicas, como:

aspectos relacionados à variação da frequência fundamental (tais sujeitos demonstram, visivelmente, uma restrição na habilidade de variar a melodia e também de marcar a modalidade frasal através deste recurso), aspectos relacionados ao processamento temporal (utilização excessiva das pausas e fora da sua localização habitual; velocidade de leitura e articulação reduzidas) e as dificuldades na marcação rítmica e da tônica proeminente. A prosódia apresenta-se, neste contexto, como um reflexo das habilidades de interpretação e também de decodificação, servindo como uma medida diagnóstica dessas capacidades.

Calcus et al. (2016), inclusive, abordaram a dificuldade de percepção da fala dos disléxicos e possíveis relações com déficits no processamento temporal auditivo e na atenção – o processamento temporal auditivo é a habilidade do sistema auditivo em processar as mudanças do sinal acústico que ocorrem ao longo do tempo e a habilidade em processar eventos acústicos transitórios (BOSCARIOL et al., 2010).

No teste de *Categorização de palavras*, os sujeitos deveriam distribuir palavras oferecidas em três colunas, de acordo com as categorias gramaticais de verbo, substantivo e adjetivo, sendo que cada uma dessas colunas era representada por um exemplo de cada classe (a categoria dos verbos era representada por uma ação, a palavra *beberam*, a categoria dos substantivos por uma coisa, a palavra *casa* e de adjetivos, por uma qualidade, a palavra *quente* – e eram explicadas utilizando-se exatamente tais nomenclaturas: ação, coisa e qualidade). Foi o subteste da PCS que mais representou dificuldade aos sujeitos.

Esta situação pode ser explicada por uma certa imaturidade por parte das crianças na realização da tarefa, que demanda um conhecimento no funcionamento dos eixos de organização dos elementos linguísticos²⁵, necessitando a atuação, nesse caso, no nível paradigmático da linguagem.

²⁵ De acordo com Saussure (1969), os eixos sintagmático e paradigmático são os eixos de organização dos elementos linguístico. O eixo sintagmático é aquele relacionado com a frase, com a contiguidade, em que os termos da oração se combinam para construir unidades de sentido, sendo um eixo linear de signos. O eixo paradigmático é o da palavra, da

De acordo com Brown e Berko (1960, p. 02) em seu artigo intitulado *Word association and the acquisition of grammar* (Associações entre palavras e a aquisição da gramática), as associações entre palavras realizadas pelas crianças mostram grandes diferenças em relação às feitas pelos adultos.

As crianças são mais suscetíveis a oferecerem respostas baseadas num padrão de contiguidade ou complementação, fazendo uso do eixo sintagmático. Assim, suas associações mais frequentes são do tipo “substantivo-adjetivo” ou “verbo-objeto”. Já os adultos tendem a utilizar respostas por contraste ou similaridade, demonstrando utilizar o eixo paradigmático.

Ao oferecer palavras isoladas para um grupo de crianças e as mesmas palavras para um grupo de adultos e solicitar que citassem outra palavra relacionada a cada uma delas, observou-se que as respostas dos adultos eram baseadas em categorias de palavras que possuíam propriedades gramaticais similares ou da mesma classe gramatical, capazes de ocupar a mesma posição na sentença. Por exemplo, diante da palavra “escuro”, os adultos responderam “claro”, enquanto que as crianças responderam “noite”. Os autores defendem que as associações de palavras feitas por crianças pequenas seguem o princípio de classes gramaticais heterogêneas e à medida que crescem, utilizam classes gramaticais homogêneas.

Os autores também referiram que “as definições semânticas dos professores (ex: um substantivo é o nome de uma pessoa, coisa ou lugar) são aproximações imprecisas para os fatos sintáticos subjacentes, mas menos óbvios” (Tradução da autora).

Quanto ao teste de Cloze, foi afirmado, anteriormente, que existem diversas formas de elaborá-lo, selecionando os itens das lacunas de acordo com o objetivo de sua aplicação. (ex.: para verificar o conhecimento do sujeito sobre função coesiva dos elementos sintáticos, lacunar apenas artigos, preposições e conjunções; para verificar seu conhecimento semântico, lacunar apenas adjetivos, substantivos, verbos ou advérbios).

No presente trabalho, utilizou-se um teste de Cloze já validado por Santos (2005), cuja forma de apagamento foi o randômico, ou seja, as palavras foram lacunadas de forma aleatória, contando de cinco em cinco. Tal forma de apagamento não permitiu equalizar a quantidade de substantivos, verbos, advérbios, dentre outras categorias gramaticais. Isso gerou uma quantidade reduzida de itens a serem descobertos em cada uma dessas classes. Desta forma, os resultados referentes ao percentual de erros dentre as palavras funcionais e lexicais não oferece representatividade. Uma sugestão para próximas pesquisas é utilizar testes de Cloze com lacunamento realizado de forma programada, selecionando e

seleção realizada por similaridade, ao se elaborar uma frase. Nesse eixo, as substituições são feitas entre palavras, entre termos da frase.

quantificando determinados tipos de classes gramaticais, a fim de exigir do sujeito conhecimentos morfossintáticos direcionados, ou ainda, utilizar textos maiores que possibilitem a randomização programada.

Além da forma de elaboração, a maneira de análise também influencia nos resultados, seja aquela que considera a palavra exata (diminuindo a influência da subjetividade) ou a que considera também os sinônimos dos itens utilizados.

Faz-se necessário tecer algumas considerações sobre as lacunas dos textos utilizados no teste de Cloze.

A primeira consideração diz respeito ao acentuado nível de abstração necessário para responder algumas dessas lacunas, o que suscitou o aparecimento de respostas inadequadas, como, por exemplo, na frase “Depois de pensar muito, Pedro desculpou-se com seu irmão (...)”. Nessa sentença, vários participantes tiveram dificuldade de utilizar o advérbio “muito” na sua respectiva lacuna. Algumas crianças, como o Sujeito 09, ignoraram a vírgula (ou desconheciam a sua função) e completou esta lacuna com o artigo “o” (frequentemente usado no estado do Rio de Janeiro antes dos nomes próprios) o que, na sua interpretação, viabilizou a frase sintática e semanticamente, mas para a análise adotada na pesquisa gerou um erro considerado como “sintático”.

Além disso, em outros itens, coexistiu a possibilidade de serem ou não preenchidos, tornando o sentido da frase completo seja de uma forma ou de outra, como, por exemplo, na frase “Ela era apaixonada por um fantasma que vivia escondido lá.” Nessa frase, os itens *um* e *lá* foram lacunados. No caso do advérbio *lá*, sua ausência não interfere na correção sintática da sentença e alguns sujeitos optaram por deixar em branco (ex: Sujeitos 13, 14), fazendo contabilizar a resposta como um erro do tipo “branco”. Por fim, houve itens também em que a resposta a ser oferecida poderia envolver inúmeras opções possíveis, inclusive englobando mais de uma classe gramatical, a exemplo de “Um dia chegou um _____ estrangeiro”, em que a resposta correta seria *misterioso* (adjetivo), mas alguns sujeitos responderam como *príncipe, senhor, homem, fantasma* (substantivos), respostas oferecidas pelos Sujeitos 09, 11, 03, 04, dentre outras, o que foi considerado um erro do tipo “semântico”. Por fim, algumas crianças utilizaram palavras da mesma classe gramatical e significado próximo ao esperado do item lacunado, mas a correção literal adotada não permitiu considerar a resposta como correta, rebaixando seu desempenho de compreensão leitora. Por exemplo, na frase “(...) a princesa armou um plano e prendeu o fantasma numa caixinha de música”, o Sujeito 14 utilizou o termo *caixa* ao invés de *caixinha*, tendo sua resposta classificada como um erro do tipo “lexical”.

É preciso enfatizar que, muito frequentemente esses testes são utilizados em clínicas ou escolas para avaliar e propor programas de intervenção em casos de “dificuldades” de aprendizagem de leitura e /ou escrita. Dessa forma, as limitações acima apontadas revelam a necessidade e importância de analisá-los criticamente, no sentido de esclarecer se as questões apresentadas pelo mediador revelam os reais níveis de conhecimento dos sujeitos. Para isso deve se tentar minimizar as respostas dadas ao acaso, incluindo a possibilidade de análise qualitativa ao solicitar a justificativa de suas respostas, aplicar testes complementares ou ainda ampliar as formas de análise dos testes.

Por exemplo, para avaliação da compreensão de leitura com o teste de Cloze, poderiam se considerar os sinônimos nas respostas e não apenas os extremos (acerto e erro), visto que essa rigidez do teste pode revelar um desempenho que não corresponderia à capacidade real de compreensão de leitura do sujeito. E, além da aplicação do Teste de Cloze para avaliação de leitura, poder-se-ia utilizar também de outras opções de avaliação, como textos seguidos de questões dissertativas ou abertas, ou textos seguidos de questões de múltiplas escolhas.

Vale salientar que o *déficit* de atenção apresentado por alguns sujeitos pôde ter gerado erros aleatórios. Esse fato suscita a importância do uso controlado dos psicofármacos recomendados pelo profissional de saúde responsável pelo acompanhamento dos sujeitos, o que representa uma forma de diminuir o viés da seleção de crianças com TDAH como comorbidade em pesquisas que envolvam crianças disléxicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A ciência nunca resolve um problema sem criar pelo menos outros dez”.
(George Bernard Shaw)

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar as relações entre o nível da consciência morfossintática de crianças disléxicas e as diferenças de desempenho na leitura. Pretendia-se verificar a tese de que, a despeito do déficit inerente de consciência fonológica, as crianças disléxicas possuem um desempenho relativamente preservado em consciência morfossintática, devido ao funcionamento independente dos módulos de processamento cognitivo, conforme revisão de literatura realizada com base nos estudos da Psicologia Cognitiva.

Os modelos cognitivos de leitura propostos pela Psicologia Cognitiva se mostraram serem adequados às hipóteses do presente estudo, à medida que considera os fatores intrínsecos (cognitivo-linguísticos) às dislexias e permite direcionar a elaboração de estratégias mais eficientes de intervenção. Uma das vantagens do uso dessa abordagem é que ela possibilita uma avaliação cognitiva que, ao localizar o problema de leitura na rota lexical ou na fonológica (ou em partes de ambas), tem implicações diretas para a construção de um programa de reeducação (PINHEIRO, 1995).

Este estudo utilizou como instrumentos para coleta de dados a Prova de Consciência Sintática (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2006), o Teste de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004), o Teste de Cloze elaborado por SANTOS (2005) e, como medida de controle, um teste de memória verbal elaborado por Rego (1995).

Pode-se verificar em relação aos instrumentos para avaliação da consciência morfossintática e da compreensão em leitura, que todos possuem suas limitações, apresentando vantagens e desvantagens. Provavelmente nenhum teste existente é capaz de dar certeza absoluta de que realmente o sujeito compreendeu o texto por completo e qual foi a

estratégia utilizada por ele. Além disso, os resultados de um teste aplicado a um indivíduo hoje poderão não ser iguais amanhã. Portanto, ao se avaliar habilidades de consciência linguística e leitura, deve-se ter em mente o principal objetivo e escolher qual seria o melhor teste para que ele possa ser atingido, levando em consideração as características do grupo a ser avaliado, as circunstâncias em que serão aplicados, bem como os critérios adotados para que o resultado final seja o mais satisfatório possível.

Foi possível verificar a confirmação em relação à **Hipótese Central** levantada, uma vez que os sujeitos participantes da pesquisa demonstraram escores da PCS acima da média considerando tanto a faixa etária quanto a série de cada um.

Observou-se, também, confirmação parcial da **Hipótese 01**, que acreditava na seguinte ordem, em dificuldade decrescente de subtestes da PCS: a) Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas, b) Correção Gramatical, c) Categorização de Palavras e d) Julgamento Gramatical. A hierarquia encontrada na pesquisa, do subteste mais difícil para o mais fácil foi: a) Categorização de Palavras, b) Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas, c) Correção Gramatical e d) Julgamento Gramatical. Assim, no que se refere ao grau de requerimento cognitivo utilizado nas diferentes tarefas de consciência sintática, os resultados estão de acordo com a literatura, na medida em que considera a tarefa de julgamento de sentenças corretas (JG) como a de mais fácil resolução. Tal tarefa é a que mais se aproxima do processamento da linguagem, que é automático, por isso de menor demanda cognitiva.

Em relação à **Hipótese 02**, houve também sua confirmação: quanto maiores os valores de PCS, maiores os valores de TCLPP e Cloze. Assim, o melhor desempenho em consciência morfossintática está relacionado à melhor performance em leitura tanto de palavras isoladas quanto em contexto.

Além disso, foi verificado que a correlação é mais forte entre PCS e o Teste de Cloze do que entre a PCS e o TCLPP. Tal fato confirma a **Hipótese 03**, segundo a qual os escores de competência morfossintática se relacionam mais fortemente com as tarefas de leitura contextual do que com as palavras e pseudopalavras isoladas.

Não se pôde confirmar a **Hipótese 04**, segundo a qual os sujeitos com melhor desempenho em consciência morfossintática seriam aqueles de maior faixa etária e escolaridade, pois o teste não demonstrou significância estatística.

A **Hipótese 05** propôs que as categorias gramaticais de mais fácil descoberta no Teste de Cloze seriam as preposições, artigos e pronomes e, as mais difíceis seriam os adjetivos, verbos, advérbios e substantivos. Ela foi confirmada em parte, visto que a hierarquia

decrecente de dificuldade para descoberta das palavras levando-se em consideração as classes gramaticais foi a seguinte: adjetivo, advérbio, pronome, verbo, substantivo, conjunção, preposição e artigo. Este resultado revela que o conteúdo semântico presente em algumas categorias de palavras possuem a possibilidade de dificultar a sua descoberta, já que necessitam da compreensão do contexto para serem adivinhadas. Entretanto, é importante ressaltar, como foi discutido anteriormente, que a quantidade reduzida de itens lacunados de cada categoria gramatical influencia a representatividade e fidedignidade dos resultados.

Este estudo demonstrou a importância de se ampliar as investigações na área do desenvolvimento metalinguístico, referente à consciência morfossintática, visto ser uma habilidade complexa e ainda pouco estudada, cuja compreensão é fundamental para se refletir sobre a prevenção e reabilitação dos problemas de aprendizagem.

Entretanto, é importante considerar que embora os resultados da pesquisa tenham se mostrado estatisticamente significativos, seus resultados podem estar longe de serem considerados conclusivos devido à amostra reduzida utilizada. Ao mesmo tempo, eles indicam a necessidade de um entendimento mais aprofundado sobre as relações entre consciência morfossintática e compreensão de leitura e uma revisão das estratégias de reabilitação utilizadas nas terapias fonoaudiológicas com disléxicos, no Brasil.

Isso porque, apesar de haver um consenso sobre o fato de a consciência linguística ser composta por diferentes habilidades e a consciência fonológica estar prejudicada nos indivíduos disléxicos, há uma supervalorização ligada à consciência do fonema, tomando-a como requisito e condição suficiente para alguém se alfabetizar, deixando de lado a estimulação das demais competências, como a consciência morfossintática.

Estudos longitudinais que ampliem a quantidade e qualidade de testes de consciência morfossintática utilizados são fundamentais para que a hipótese causal sugerida neste estudo seja melhor compreendida. Seriam interessantes também estudos de comparação entre crianças alfabetizadas em línguas diferentes.

Uma intervenção efetiva se relaciona a uma avaliação minuciosa dos aspectos associados às dislexias, sendo que essa avaliação das características cognitivas e linguísticas de cada sujeito deve estar ligada às linhas teóricas de aprendizagem da leitura. A maneira de execução da avaliação está condicionada aos fatores cognitivos considerados centrais.

Em relação ao tipo de intervenção nos quadros de dificuldades específicas de leitura, torna-se, da mesma forma, necessária uma abordagem em equipe, que desenvolva um trabalho específico a cada problemática, podendo incluir psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e orientadores educacionais.

Para cada caso, é necessário elaborar um plano de reabilitação, estabelecendo metas a curto e longo prazos, bem como as intervenções por especialidades que sejam mais necessárias em cada momento do processo.

A orientação aos pais e professores é parte imprescindível do programa de intervenção. Um conhecimento mais aprofundado sobre as necessidades do sujeito resulta em programas de ensino mais direcionados às suas especificidades. Escola, profissionais envolvidos no caso e família devem estar em constante contato para maximizar o processo de aprendizagem da criança e minimizar seus déficits.

A pesquisadora concorda com as pesquisas atuais, que têm mostrado que os déficits dessas crianças se encontram no processamento fonológico da linguagem, ou seja, nas operações mentais dos indivíduos que fazem uso da estrutura fonológica ou sonora da linguagem oral quando estão aprendendo como decodificar a linguagem escrita.

Entretanto, é importante chamar atenção dos profissionais que lidam com a aprendizagem que cada indivíduo é único em seus potenciais e limitações. Cada qual traz consigo uma bagagem de conhecimentos que lhe é única. Essa bagagem sofre interferências de aspectos educacionais, psicológicos, culturais, inclusive da neuromaturação e desenvolvimento da cognição.

Assim, a pesquisadora acredita, também, na eficácia de métodos de atuação individualizados para disléxicos, que possam enfatizar a importância da identificação das dificuldades e potencialidades de cada um e não reforçar as fraquezas. Inclusive que estimulação da consciência morfosintática pode auxiliar a reduzir o tempo de intervenção e maximizar as potencialidades cognitivas-linguísticas dos disléxicos. Desse modo, se uma criança possui grande dificuldade na identificação dos sons, não seria recomendável utilizar apenas um método fônico de alfabetização, mas também oferecer a possibilidade de realizar uma leitura plena, baseada em todas as pistas que o texto possa apresentar.

Destarte, a tendência de atuação baseada em generalizações deve ser questionada, ainda mais tendo em vista a possibilidade de aplicabilidade prática advinda dos resultados desta pesquisa, que propõe a utilização do contexto para estimular a compreensão textual. Isso porque, além de contribuir para o reconhecimento de palavras, o conhecimento sobre a morfosintaxe é de fundamental importância para a extração do significado do texto, visto que ele depende não apenas da soma dos significados de cada um dos elementos lexicais, mas também da maneira como tais elementos se relacionam. Além disso, o conhecimento de mundo que o indivíduo possui influencia diretamente na apreensão dos significados. Quanto

mais experiências e leituras a criança realizar, melhor será sua construção da interpretação textual.

Dentre os sujeitos pesquisados, nem todos possuíam assistência escolar diferenciada. Tal fato demonstra que, nem sempre, as minorias presentes em classes regulares possuem seus direitos respeitados, conforme assegura a legislação que ampara os disléxicos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão (2015), por exemplo, em seu Capítulo IV, Artigo 28, Parágrafo V, aborda a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.” Tais medidas individualizadas devem envolver a adaptação dos currículos, métodos, técnicas pedagógicas e de avaliação, a fim de garantir a aprendizagem com qualidade.

Espera-se que esta tese sirva de motivação para a realização de novas investigações no âmbito dos distúrbios de aprendizagem. Para tanto, sugere-se alguns temas: realização de estudos longitudinais sobre o desenvolvimento da consciência morfosintática de crianças disléxicas, avaliar a consciência morfosintática de crianças disléxicas utilizando outros instrumentos eliciativos, verificar a influência de métodos de ensino sobre o desenvolvimento da consciência morfosintática de crianças com e sem distúrbios de aprendizagem, verificar a eficácia de terapias fonoaudiológicas baseadas em estimulação da consciência morfosintática.

Essa última sugestão está relacionada à necessidade da efetiva incorporação dos achados das pesquisas atuais ao fazer clínico na área fonoaudiológica, especialmente na avaliação e tratamento de transtornos da leitura.

As reflexões realizadas estabelecem um desejo de continuidade às investigações na área da dislexia, visando sempre à sua divulgação e, conseqüentemente, melhoria das perspectivas da prática clínica fonoaudiológica e da qualidade de vida das crianças disléxicas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, R. G.; CHAPELLE, C. A. The meaning of Cloze Test scores: an item difficulty perspective. **The Modern Language Journal**. Iowa City, v. 76, n. 4, p. 468-479, 1992.
- ALVES, P. F. **A consciência morfossintática na aprendizagem do simple present por alunos falantes do português brasileiro**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/16/TDE-2008-04-04T074640Z-1139/Publico/399741.pdf>. Acesso em: 28 out. 2010.
- ALVES, L. M. **A prosódia na leitura da criança disléxica**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-73HHMF/a_prosodia_na_leitura_da_crianca_dislexica.pdf;jsessionid=D1F3F83B48ABA556852DF58A3FB68316?sequence=1> Acesso em: 26 set. 2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA (ABD). **Dislexia - Definição, Sinais e Avaliação**. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/>> Acesso em: 02 out. 2016.
- ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. Human memory: A proposed system and its control processes. In: SPENCE, K. W.; SPENCE, J. T. (Eds). **The psychology of learning and motivation**. Advances in research and theory. Nova York: Academic Press, v.2, 1968.
- BARRERA, M. R.; MALUF, S. D. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300008>. Acesso em: 08 mai. 2012.
- BITAR, M. L. **Eficiência dos instrumentos de avaliação em leitura**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1989.
- BODER, E. Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. **Developmental Medicine and Child Neurology**. London, v. 15, p. 663-687, 1973.
- BORBA, V. C. M. **Preditibilidade**: Uma estratégia de leitura. 2005. Disponível em: <www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/2046/1480>. Acesso em: 16 out. 2012.
- BORMUTH, J. R. Cloze Test Readability: Criterion Reference scores. **Journal of Education Measurement**. Chicago, v. 5, n. 3, p. 189-196, 1968.
- BORMUTH, J. R. The Cloze Procedure Literacy in the Classroom. In: Help for the Reading Teacher: New Directions in research. **National Conference on Research in English**. New York, 1975. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED101322.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **A sociolinguística na escola**. Anais da 56ª Reunião Anual da S.B.P.C. Cuiabá, jul. 2004.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.12, n.2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 set. 2012.

BOSCARIOL, M.; GUIMARÃES, C. A.; HAGE, S. R. V.; CENDES, F.; GUERREIRO, M. M. Processamento temporal auditivo: relação com dislexia do desenvolvimento e malformação cortical. **Pró-Fono R. Atual. Cient.** v. 22 n. 4, out. - dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872010000400030>. Acesso em: 01 out. 2016.

BOWEY, J. A. Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. **Journal of Experimental Child Psychology**. Iowa City, v. 41, p. 282-299, 1986.

BRASIL. **ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**. Lei Brasileira de Inclusão N. 13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.senadorpaim.com.br/uploads/downloads/arquivos/daed457c4a7524302b56e700fa609419.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

BROWN, R.; BERKO, J. Word association and the acquisition of grammar. Massachusetts Institute of Technology. **Child development**, n. 31, p. 1- 14, 1960.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1999.

CALCUS, A.; LORENZI, C.; COLLET, G.; COLLIN, C.; KOLINSKY, R. Is there a relationship between speech identification in noise and categorical perception in children with dyslexia? **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v. 59, p. 835 – 852, aug. 2016.

CÂMARA Jr., J. M. **Estrutura da língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CÂMARA Jr., J. M. **Princípios de Linguística Geral**. Rio de Janeiro: Padrão -Livraria Editora, 1989.

CÂMARA Jr., J. M. **Dicionário de Linguística e gramática**. 17 ed. Petrópolis, Vozes, 1996.

CAPELLINI, S. A. **Eficácia do programa de remediação fonológica em escolares com distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem**. Tese de Doutorado em Ciências Médicas. Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Treino da consciência fonológica de pré 1 a segunda série: efeitos sobre habilidades fonológicas, leitura e escrita. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo: Memnon, v. 7, n. 40, p. 5-15, 1998.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Prova de Consciência Sintática (PCS) normatizada e validada**. Para avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Memnon, 2006.

CAPOVILLA, A. G. S.; SEABRA, A. G. **Teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras (TCLPP) normatizado e validado**: Para avaliar a competência de leitura silenciosa de palavras e pseudopalavras por escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Memnon, Capes, 2010.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; VARANDA, C. Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras: normatização e validação. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo: Vetor Editora, v. 7, n. 2, p. 47-59, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/lance/artigos/Capovilla_Varanda_Capovilla_2006.pdf>. Acesso em: 02 set. 2010.

CARDOSO, S. B.; LEANDRO, D. S.; PAULA, F. V. Conhecimento morfológico derivacional e suas relações com o desempenho na escrita de palavras. **Psicólogo inFormação**, São Bernardo do Campo, ano 12, n. 12, jan./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PINFOR/article/view/1662/1652>>. Acesso em: 01 mar. 2015

CARLISLE, J. Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, sixth, and eighth graders. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, v. 9, p. 247-266, 1988.

CARLISLE, J. Morphological awareness and early reading achievement. In: L. Feldman (Ed.), **Morphological aspects of language processing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 189-211, 1995.

CARLISLE, J. An exploratory study of morphological errors in children's written stories. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, Londres, n. 8, p. 61-72, 1996.

CARLISLE, J. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, Londres, n. 12, p. 169-190, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Joanne_Carlisle/publication/226292574_Awareness_of_the_structure_and_meaning_of_morphologically_complex_words_Impact_on_reading._Reading_and_Writing_An_Interdisciplinary_Journal_12_169-190/links/561cfb3e08ae50795afd6eaf.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

CARLISLE, J.; FLEMING, J. Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. **Scientific Studies of Reading**, London, v. 7, n. 3, p. 239-253, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Joanne_Carlisle/publication/248943052_Lexical_Processing_of_Morphologically_Complex_Words_in_the_Elementary_Years/links/54b539390cf2318f0f973b14.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

CARVALHO, W. J. **O desenvolvimento da consciência fonológica**: Da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas. 330 f. Tese de Doutorado. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n. 196/96**, 10 de outubro de 1996.

CORREA, J. A Avaliação da Consciência Morfosintática na Criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p.91-97, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24821.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2010.

COSTA, P. S. **O Teste Cloze na Avaliação de Aprendizagem: O Caso dos Alunos do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** 2010. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos62006/573.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2013.

CUNHA, N. B. **Diagnóstico de compreensão de leitura por meio do teste de Cloze.** Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Universidade de São Francisco, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem10/COLE_1414.pdf>. Acesso em: 01 set. 2010.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 237-245, 2006.

CUNHA, N. B.; SANTOS, A. A. A. Validade por processo de resposta no teste de Cloze. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 549-562, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v21n3/10.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2010.

DALL'AGNOL, C. **Leitura: a adivinhação desejável.** A estratégia de predição no texto literário. Anais. XI Semana de Letras da PUCRS, 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/charlesdallagnol.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

DAMÁSIO, M. L. F. Compreensão da leitura como fator determinante para o rendimento escolar: Aplicação da técnica de Cloze em estudantes na educação básica. **Revista Novas Ideias**. Recife, v.1, n.1, p. 123-128, jan./ jun. 2008. Disponível em: <<http://www.isead.com.br/isead/jpg/revista/Pagina-123-132.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2010.

DAVIS, R. L.; DAVIS, C. E.; JACOBSON, M. G.; STAHL, S. A. Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text. **Reading Research Quarterly**, v. 24, n. 11, p. 27-41, 1989.

DEACON, S.; KIRBY, J. Morphological Awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, n. 25, p. 223-238, 2004. Disponível em: <<http://langlitlab.psychology.dal.ca/DKAP2004.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2010.

DEMONT, E. Consciência fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem eficaz da leitura? In: GREGÓIRE, J.; PIÉRART, B. (Orgs.). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 189-202.

DSM-IV-TR™. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Tradução: Cláudia Dornelles. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 140, mar. 2002. Disponível em: <<http://unisc.br/portal/upload/>>

com_arquivo/ pesquisa_qualitativa_reflexoes_sobre_o_trabalho_de_campo.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.

DYSLEXIA INTERNATIONAL (DIIT). Choque Linguístico. A Dislexia nas Várias Culturas. Coordenadora: Judith Sanson. Disponível em: <<http://www.dyslexia-international.org/content/Guides/LS-Guide-PO.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

ELBRO, C; ARNBACK, E. The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. **Annals of dyslexia**, v. 46, p. 209 – 240, 1996. Disponível em: <http://www.staff.hum.ku.dk/ce/annals_1996.pdf>. Acesso em 02 set. 2010.

ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia**: uma abordagem cognitiva. Tradução: Dayse Batista. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FEDERAÇÃO MUNDIAL DE NEUROLOGIA. Disponível em: <<http://www.wfneurology.org>>. Acesso em: 15 mai. 2010.

FENILLE, P. D.; PAULA, F. A. Um estudo sobre a teoria do desenvolvimento ortográfico de P. Seymour. Educere et educare. **Revista de Educação**. v. 1, n. 1. jan./ jul. 2006. p. 179 – 182. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevista.unioeste.br%2Findex.php%2Feducereteducare%2Farticle%2Fdownload%2F1026%2F878&ei=6E8RUZ74MpGG9gSI8YCoCw&usg=AFQjCNFwAsYIRNR3FbRDTrAtsSRmaH75hg&bvm=bv.41867550,d.eWU>>. Acesso em: 27 jun. 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FLETCHER, J. M.; LYONS, G. R.; FUSCHS, L. S. BARNES, M. A. **Transtornos de aprendizagem**: da identificação à intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, R. M. A metáfora da Dislexia. In: Lopes Filho, O. de C. (org.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo, Editora Roca, 1997, p. 925-937. Disponível em: <http://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/PDF/a_metafora_da_dislexia.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K., MARSHALL, J.; COLTHERT, M. (Eds.). **Surface dyslexia**: neuropsychological and cognitive analyses of phonological reading. London: Lawrence Erlbaum Associates, p. p. 301-334, 1985. Disponível em: <http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2015.

FRITH, U.; FRITH, C. Modularity of mind and phonological deficit. In: EULER, C. V.; LUNDBERG, I.; LLINAS, R. (Eds.). **Basic Mechanisms in Cognition and Language**. Elsevier Science, p. 3-17, 1998. Disponível em: <http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith%20and%20Frith,%20Modularity%20of%20mind%20and%20phonoligcal%20deficit%20copy.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2015.

GALABURDA, A. M.; CESTNICK, L. Dislexia del desarrollo. **Revista Neurology**, v. 36, n. 1, p. 3-9, 2003. Disponível em: <http://inforum.insite.com.br/arquivos/14613/Revista_Neurologia_-_Dislexia_de_Desenvolvimento_II.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.554.5658&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2015.

GALABURDA, A. M.; SHERMAN, G. F.; ROSEN, G. D.; ABOITIZ, F.; GESCHWIND, N. Developmental dyslexia: For consecutives patients with cortical anomalies. **Annals of Neurology**, p. 222 – 233, 1985.

GALABURDA, A. M. Neurology of developmental dyslexia. **Current Opinion in Neurobiology**, v. 3, n. 2, p. 237-42, 1993.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GERASIMENKO, T. Metodologia científica: cérebro formula hipótese que será testada. Blog Ciência Diária. **Estadão Ciência**, 11 mar. 2010. Disponível em: <<http://ciencia.estadao.com.br/blogs/ciencia-diaria/cerebro-funciona-como-um-verdadeiro-cientista-formula-hipoteses-que-serao-testadas-com-a-experiencia/>>. Acesso em: 26 set. 2016.

GOMBERT, J. **Metalinguistic Development**. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, J. Atividades metalinguística e aquisição da leitura. In: Maluf, M. R. (org). **Metalinguagem e Aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: **Theoretical Models and Processes of Reading**. Newark: International Reading Association, 1984. Disponível em: <http://www.csie.ntu.edu.tw/~r99922026/tmp_zero/Reading_A_Psycholinguistic_Guessing_Game.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2014.

GRÉGOIRE; B. PIÉRART, J. **Avaliação dos problemas de leitura**: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, S. R. Dificuldades no desenvolvimento da lecto-escrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722002000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 fev. 2015.

GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da leitura e escrita**: O papel das habilidades metalinguísticas. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2005.

GUIMARÃES, S. B. **Contribuições das habilidades metalinguísticas na leitura contextual**: consciência fonológica e morfosintática. Dissertação de mestrado. UFJF. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Silvia-Brilhante-Guimaraes.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

HINSHELWOOD, J. Word blindness and visual memory. **Lancet**, n. 2, p. 1564-1570, 1895.

HINSHELWOOD, J. Four cases of congenital word-blindness occurring in the same family. **British Medical Journal**, n. 2, p. 1229-1232, 1907.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes de 4ª série do ensino fundamental, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2003/boletim_4serie.pdf>. Acesso em: 01 set. 2010.

INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION (IDA). Disponível em: <http://www.interdys.org/about_od.stm>. Acesso em: 04 abr. 2009.

JOLY, M. C. R. A.; ISTOME, A. C. Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: estudo de validade do teste Cloze Básico – mar. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 9, n. 2, p. 219-228, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n2/v9n2a10.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2010.

JOLY, M. C. R. A.; PAULA, L. M. Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. In: JOLY, M. C. R. A., SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 33- 58, 2005.

KINTSCH, W.; DIJK, T. A. V. Toward a Model of Text Comprehension and Production. **Psychological review**, v. 85, n. 5, sep. 1978. Disponível em: <<http://www.discourses.org/OldArticles/Towards%20a%20model.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAROCA, M. **Manual de morfologia do português**. Campinas: Pontes; 2005.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto. 1. ed,1996. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/aspectos_leitura.pdf>. Acesso em: 01 set. 2010.

LEGENDRE, L.; LEGENDRE, P. **Numerical Ecology**. Quebec: Elsevier, 1998.

LONG, G. B.; FOX, R. A.; JACEWICZ, E. Dyslexia limits the ability to categorize talker dialect. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**. p. 1-15, ago. 2016.

MAIA, H. (Org); VARGAS, G. M. B.; COATA, V. A.; THOMPSON, R.; CARVALHO, R. E.; SILVA, W. L. B. **Neurociência**. A relação entre saúde e educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MANN, V. Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 12, p. 143-147, 2000.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: M. R. Maluf (Ed.). **Psicologia educacional: Questões contemporâneas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, p. 105-122, 2004.

MASSI, G. **A dislexia em questão**. São Paulo: Plexus Editora, 2007.

MELO, L. S. B. **A interferência de processos fonológicos na escrita de crianças disléxicas falantes do português**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa**, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 18 abr. 2008.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia Portuguesa**. 3 ed. Campinas, Pontes, 1991.

MOOJEN, S. **O papel do fonoaudiólogo / psicopedagogo e da escola na dislexia**. 2004. Disponível em: <<http://www.andislexia.org.br/artigo-AND-3.doc>>. Acesso em: 30 nov. 2009.

MOOJEN, S. M. P.; LAMPRECHT, R.; SANTOS, R.; FREITAS, G.; BRODACZ, R.; COSTA, A.; GUARDA, E. (Orgs.). **Consciência fonológica: Instrumento de avaliação sequencial**. São Paulo, Casa do psicólogo, 2003.

MOREIRA, C. M. O estatuto da sílaba na aprendizagem da leitura: comparando o percurso de crianças e adultos. Tese de Doutorado em Letras e Linguística. Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11011/1/Tese%20Claudia%20Moreira.pdf>> Acesso em: 26 set. 2016.

MORGAN, W. P. A case of congenital word-blindness. **British Medical Journal**, n. 2, p. 1378, 1896. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2510936/?page=1>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

MOTA, M. M. P. E. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 159-166, jan./ mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a19v14n1.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2010.

MOTA, M. M. P. E.; ANIBAL, L.; LIMA, S. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português? **Psicologia Reflexão e crítica**, v. 21, n. 02, p. 311 – 318, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000200017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 05 abr. 2014.

MOTA, M.; MOTA, D. C. B.; COTA, J. MANSUR, L.; LIMA, S. CALZAVARA, A.; CUNHA, N.; BANHATO, E. **Consciência morfossintática, alfabetização e contextos do desenvolvimento**. Psico-USF, v. 14, n. 1, p. 11-18, jan./ abr. 2009a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n1/a03v14n1.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

MOTA, M.; P. E.; LISBOA, R.; DIAS, J.; GONTIJO, R.; PAIVA, N.; MANSUR-LISBOA, S.; SILVA, D. A.; SANTOS, A. A. S. Relação entre Consciência Morfológica e Leitura Contextual Medida pelo Teste de Cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, p. 223-229,

2009b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000200008>. Acesso em: 02 set. 2010.

MOTA, M.; LISBOA, R.; DIAS, J.; GONTIJO, R.; PAIVA, N.; MANSUR-LISBOA, S.; ANDRADE, D. **Morfologia derivacional e alfabetização**. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/05/5a-6.pdf>> Acesso em: 19 dez. 2012.

MOTA, M. M. P. E.; SANTOS, A. A. A.; PAIVA, J. D. N.; SILVA, D. A. LISBOA, S. M. Relação entre consciência morfológica e a escrita em crianças do ensino Fundamental. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v. 2, n. 02, p. 51-60, jul. / dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/psicologiaempesquisa/files/2009/11/v2n2005.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

MOTA, M. M.; SILVA, K. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. **Psicologia em Pesquisa**, v. 1, p. 86-92, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v1n2/v1n2a09.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2104

MOTA, M. M. P. E. Considerações Metodológicas e Conceituais sobre a Construção de Instrumentos de Avaliação das Habilidades Metalinguísticas. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 1, p. 77-82, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n1/v11n1a08.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

MOUSINHO, R.; MESQUITA, F.; LEAL, J.; PINHEIRO, L. Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no Segundo ano do ensino fundamental. **Rev. Psicopedagogia**, v. 26, n. 79, p. 48-54, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v26n79/v26n79a07.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2015.

NAGY, W.; BERNINGER, V.; ABBOT, R. Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcome of upper elementary and middle-school students. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, n. 1, p. 134-147, 2006.

NATION, K.; SNOWLING, M. J. Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. **Applied Psycholinguistics**, v. 21, n. 2, p. 229 -241, 2000. Disponível em: <<http://alcor.concordia.ca/~coglab/Nation-Snowling-2000.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2010.

NUNES, T.; BINDMAN, M.; BRYANT, P. Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. **Developmental Psychology**, v. 33, n. 4, p. 637-649, 1997. Disponível em: <<http://bobhall.tamu.edu/epsy602/Topics/Articles/Bryant1997.pdf>>. Acesso em : 24 set. 2014.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**. Teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, A. F.; SISTO, F. F. Produção de texto e inteligência fluida. In: JOLY, M. C. R. A., SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 81-101, 2005.

OLIVEIRA, R. A. M.; OLIVEIRA, K. L. Leitura e condições de estudo em universitários ingressantes. **Psic.**, v. 8, p. 51-59, 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v8n1/v8n1a07.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10 ed. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

ORTON, S. T. “Word-blindness” in school children. **Archives of Neurology and Psychiatry**, v. 14, n. 5, p. 582-615, nov. 1925.

PAULA, F. V. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde.../fraulein1_do.pdf>. Acesso em: 01 set. 2010.

PERFETTI, C.A. A capacidade para a leitura. In: STERNBERG, R. **As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PETERS, A. M. Estratégias na Aquisição da Sintaxe. In: P. FLETCHER; B. MACWHINNEY (Orgs.). **Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita**. Uma abordagem cognitiva. 2 ed. Campinas: Livro Pleno, 2006.

PLAUT, D.; McCLELLAND, J.; SEIDENBERG, M.; PATTERSON, K. Understanding normal and impaired word reading: computational principles in quasi-regular domains. **Psychological Review**, n.103, p. 56-115, 1996. Disponível em: <<https://www.cnbc.cmu.edu/~plaut/papers/pdf/PlautETAL96PR.wordReading.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 7-12, dez. 1998. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/15114/10008>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

QUÉMART, P.; CASALIS, S. Morphology and spelling in French students with dyslexia: the case of silent final letters. **Ann. of Dyslexia**, 23 ago. 2016.

QUEIROGA, B.; LINS, M.; PEREIRA, M. Conhecimento morfossintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 95-99, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29849.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2010.

RAMUS, F.; ROSEN, S.; DAKIN, S. C.; DAY, B. L.; CASTELLOTE, J. M.; WHITE, S.; FRITH, U. Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. **Brain**. v. 126, p. 841– 865, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Franck_Ramus/publication/10874354_Theories_of_developmental_dyslexia_Insights_from_a_multiple_case_study_of_dyslexic_adults/links/09e415023b55001ef2000000.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2014.

RAMUS, F. Neurobiology of dyslexia: A reinterpretation of the data. **Trend in Neurosciences**, v. 27, n. 12, p. 720-6, 2004. Disponível em: <<http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/TINS04.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 51 – 60, 1995.

REGO, L. L. B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em Psicologia**, n. 1, 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100010>. Acesso em: 16 fev. 2014.

REGO, L.; BRYANT, P. The connections between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. **European Journal of Psychology**, n. 3, p. 235-246, 1993.

REGO, L.; BUARQUE, L. L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.10, n.2, Porto Alegre 1997. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/consciencia%20-fonenica.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2010.

RITONDALE, C. A. **Português: Sintaxe Básica**. Curso Prático. São Paulo, 2009.

RODRIGUES, E. R. **Revista Síndrome de Down**, n. 22, p. 73, 2005. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/arquivos/2853>>. Acesso em: 07 jun. 2012.

SALLES, J. F. **Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva**. Tese de doutorado, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4197/000453537.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2012.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M.P.; MACHADO, S. S. As dislexias do desenvolvimento: Aspectos neuropsicológicos e cognitivos. **Interações**, v. 9, n 17, p. 109-132, jan – jun 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072004000100007>. Acesso em: 15 ago. 2012.

SANTOS, A. A. A. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas em psicologia**, n. 1, p. 79 – 87, 1993.

_____. The connection between syntactic awareness and reading: evidence from portuguese speaking children taught by a phonic method. **International Journal of Behavioral Development**, v. 20, p. 349-365, 1997.

_____. O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 217-226, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3257/2617>>. Acesso em 01 set. 2010.

_____. **O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura** (Tech. Rep.). Itatiba, SP: Universidade São Francisco, 2005.

- SANTOS, A. A. A.; MOTA, M. M. P. E. O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 01, p. 135-142, jan. /abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a14.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2016.
- SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R.; TAXA, F.; VEDRAMINI, C. M. M. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a09v15n3>>. Acesso em: 25 jul. 2014.
- SANTOS, A. A. A.; SUEHIRO, A. C. B.; OLIVEIRA, K. L. Habilidades em compreensão da leitura: um estudo com alunos de psicologia. **Revista Estudos de Psicologia**. PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 29-41, mai/ago 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n2/a03v21n2.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2010.
- SANTOS, A. A. A.; MARTINS, R. M. M.; FARIA, M. Estilos cognitivos dependência e independência de campo: análise de sua relação com a compreensão da leitura. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (Org). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 59-80, 2005.
- SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita**. Teoria e prática. Barueri: Manole, 2002.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução: A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.
- SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, Porto Alegre, v. 80, n. 2. abr. 2004. Disponível em: <http://www.medicina.ufmg.br/ped/arquivos_disciplinas/MGCII/linguagem_e_aprendizagem.pdf> Acesso em: 30 abr. 2010.
- SEIDENBERG, M.; McCLELLAND, J. A distributed, developmental model of word recognition and naming. **Psychological Review**, v.96, p. 523-568, 1989. Disponível em: <<http://psych.stanford.edu/~jlm/papers/SeidenbergMcC89.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2014.
- SEYMOUR, P. H. K. Les fondations du développement orthographique et morphographique. In: RIEBEN, L.; SAYOL, M.; PERSETTI, C. A. (Eds). **Des orthographes et leur acquisition**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, p. 385 – 403, 1997.
- SEYMOUR, P. H. K.; MACGREGOR, C. J. Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. **Cognitive Neuropsychology**, v. 1, p. 43-82, 1984.
- SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia**. Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SIERRA, B.; CARRETERO, M. Aprendizagem, Memória e Processamento da Informação: A Psicologia Cognitiva da Instrução. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação**. Tradução: A. M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.122-137.

- SILVA, M. V. S. **Leitura compreensiva e avaliação**. 2005. Disponível em: <http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/leitura_compreensiva.pdf>. Acesso em: 01 set. 2010.
- SILVA, M. C. P. S.; KOCH, I. G. V. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. São Paulo, Cortez, 2005.
- SIQUEIRA, M.; ZIMMER, M. C. **Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura**. Revista de Letras, n 28, v. ½, jan. / dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/r128Art05.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2016.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. Tradução: Daise Batista. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOARES, M. B. **Nada é mais gratificante que alfabetizar**. Centro de alfabetização Leitura e escrita. Faculdade de Educação. UFMG, Belo Horizonte, n. 1, mai. 2005. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-nada-e-mais-gratificante-do-que-alfabetizar-2.html>>. Acesso em: 05 abr. 2016.
- STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, v. 16, n. 1, p. 32 -71, 1980. Disponível em: <http://www.keithstanovich.com/Site/Research_on_Reading_files/Stnovich_RRQ_1980.pdf> . Acesso em: 12 ago. 2014.
- STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- STRAUSS, S. **I Simpósio Internacional e I Simpósio Baiano Medicalização da Educação e da Sociedade: Ciência ou Mito?** Salvador, Bahia. 2012.
- TANNOCK, R. **DSM 5 e as mudanças no diagnóstico das dificuldades específicas de aprendizagem: que implicações?** Disponível em: <<http://inclusaoaquilino.blogspot.com.br/2014/02/dsm-5-e-as-mudancas-no-diagnostico-das.html>>. Acesso em: 05 mai. 2016.
- TAYLOR, W. L. Cloze procedure: A new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, v. 30, p. 415-433, 1953.
- TEIXEIRA, E. R. Os processos de simplificação fonológica na descrição do desenvolvimento de crianças falantes do português em situações aquisicionais típicas e atípicas. **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 1, p. 79 – 92, jan-fev 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/27589>> Acesso em: 25 abr. 2016.
- TEIXEIRA, T. C. **Estudo psicométrico do teste dinâmico de leitura**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Francisco, Itatiba, 2009. Disponível em: <http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/psicologia/uploadAddress/tatiana_teixeira%5B11862%5D.pdf> Acesso em: 25 out. 2012.
- TELES, P. Dislexia. Como identificar? Como intervir? **Revista Portuguesa de Clínica Geral**, dez. 2004. Disponível em: <http://srl-regio.com/wp-content/uploads/2015/05/Dislexia_Dra.-Paula-Teles.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

TEMPLE, C. M.; MARSHALL, J. C. A case study of developmental phonological dyslexia. **British Journal of Psychology**, v. 74, p. 517-533, 1983.

TSANG, K. K-S.; STOKES, S. F. Syntactic awareness and language development of Cantonese-speaking children. **Journal of Child Language**. v. 28, n. 3, p. 703-739, 2001. Disponível em: <<http://hub.hku.hk/bitstream/123456789/43698/1/ft.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2010.

TUNMER, W. E. The role of language prediction skills in beginning reading. **New Zealand Journal of Education Studies**, v. 25, n. 2, p. 95 – 114, 1990.

TUNMER, W. E.; HOOVER, W. A. Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: GOUGH, P. B.; EHRI, L. C.; TREIMAN, R. **Reading acquisition**. Hillsdale: Erlbaum. p. 175-214, 1992.

TUNMER, W. E.; NESDALE, A. R.; WRIGHT, A. D. Syntactic awareness and reading acquisition. **British Journal of Developmental Psychology**, Great Britain, v. 5, p. 25-34, 1987.

TUNMER, W.E.; HERRIMAN, M.; NESDALE, A. Metalinguistic abilities and beginning reading. **Reading Research Quarterly**, n. 23, p. 135-158, 1988.

VELLUTINO, F. R. **Dyslexia: theory and research**. Cambridge: MIT Press, 1979.

ZORZI, J. L.; CAPELLINI, A. S. (Orgs.) **Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem**. 2 ed. São José dos Campos: Pulso, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
 Rua Barão de Geremoabo, nº 147 - CEP: 40170-290 – Campus Universitário Ondina, Salvador – Bahia
 Tel: (71) 3263-6256 – Site: <http://www.ppgll.ufba.br> – E-mail: pgletba@ufba.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido **Registro N° _____**

“Correlações entre consciência morfosintática e desempenho de leitura em crianças disléxicas”

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa com o título acima citado por ser portador de dislexia, um distúrbio da linguagem que tem consequências na aprendizagem.

A pesquisa está sendo desenvolvida por Lays Santana de Bastos Melo, fonoaudióloga (CRFa 1-9027-4), aluna do curso de Doutorado em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sendo orientada pela Professora Dra. Elizabeth Reis Teixeira. A pesquisa tem por objetivo verificar o desempenho de disléxicos em tarefas que são consideradas pré-requisitos para o sucesso na aprendizagem da escrita e da leitura.

Através deste Termo de Consentimento, você autorizará seu filho (a) a participar dos procedimentos de avaliação propostos que constam de algumas atividades como leitura, correção de frases erradas, preenchimento de lacunas em textos e memória. Assim, não apresenta nenhum risco à saúde física ou psicológica dos participantes.

A participação do seu filho é voluntária, o que significa que poderá retirar o consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo em caso de recusa ou desistência no curso da pesquisa. Além disso, nem os investigadores, nem os participantes, receberão benefícios financeiros durante a realização da mesma bem como não haverá despesas pessoais para os participantes em qualquer fase do estudo.

Os pesquisadores se comprometem a utilizar os dados coletados somente para fins acadêmicos, sendo a identidade dos participantes mantida em sigilo, diante da publicação dos resultados.

Participando desta pesquisa, seu filho (a) estará contribuindo para a melhor compreensão das dificuldades apresentadas pelas crianças com dislexia, e assim, a proporcionar subsídios para o tratamento das mesmas.

Seu filho (a) ficará com uma cópia deste Termo e qualquer dúvida que surgir, poderá perguntar diretamente a pesquisadora Lays Santana de Bastos Melo pelo telefone (21) 982357180 ou a Professora orientadora Elizabeth Reis Teixeira pelo telefone (71) 99957-5351.

Informo também que esta pesquisa obteve aprovação diante do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA, que está no endereço: Rua Augusto Viana, s/n, Sala 435 - Canela - Salvador, Bahia – Brasil, cujo telefone é: (71)3283-7615.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa, ficando claros para mim quais seus objetivos, como será realizada, além das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos, estando ciente e de acordo em participar voluntariamente da mesma. Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Rio de Janeiro, ___/___/___

Assinatura do responsável pelo participante _____

Identidade _____

Nome do (a) filho (a): _____

Ciência do(a) pesquisador(a) responsável pelo projeto:

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

Rio de Janeiro, ___ de _____ de _____
Assinatura do responsável pelo projeto

APÊNDICE B - ANAMNESE

Número de registro: _____

Dados de identificação

Nome: _____ D. N.: ____/____/____

Série: _____ Escola: _____

Filiação:

Pai: _____ Escolaridade / Profissão: _____

Mãe: _____ Escolaridade / Profissão: _____

Telefone para contato: _____

Período em que estuda: manhã () tarde () integral ()

Colégio: _____

1. Histórico da gestação e do nascimento

- Intercorrências durante a gravidez? Sim () Não () Qual? _____

- Intercorrências ao nascimento? Sim () Não () Qual? _____

- Outros: Uso de fórceps () Incompatibilidade sanguínea () Anóxia perinatal ()

- Período de parto: A termo () Pré-termo () Pós-termo ()

- Tipo de parto: Normal () Cesário ()

2. Desenvolvimento neuropsicomotor

- Quando começou a andar? Até 1 ano () Até 1 ano e 2 meses () Até 1 ano e meio ()

- Tem ou teve problemas motores? Sim () Não ()

- Quais dificuldades: Habilidades manuais () Dominância lateral () Equilíbrio ()

- Era um bebê: Ativo () Quietos ()

- Tem ou teve dificuldade nas atividades de vida diária? Sim () Não ()

3. Desenvolvimento linguístico

- Quando falou as primeiras palavras? Antes de 1 ano () Depois de 1 ano ()

- Era compreendido quando começou a falar? Sim () Não ()

- Por quem? Pais () Pessoas próximas () Estranhos ()

- Apresentou problemas de comunicação? Sim () Não ()

- Qual alteração? Trocar sons na fala () Gagueira () Voz () Compreensão ()

Outras: _____

- Até quando? _____

- O desenvolvimento da linguagem foi: Lento () Rápido ()

- Necessita aumentar o som de aparelhos (TV, rádio ou outros), ou que as pessoas falem mais alto para que possa ouvir? Sim () Não ()

- Tem dificuldade para encontrar as palavras certas para se expressar? Sim () Não ()

- Habilidades para contar fatos, dar explicações, argumentar? Sim () Não ()

- Como os pais estimulam a linguagem oral? Conversas () Leituras ()

Outros: _____

4. Antecedentes familiares

- Há casos de alterações de linguagem na família? Sim () Não ()

- Grau de parentesco: Mãe () Pai () Irmão () Tio () Primo ()

- Qual o problema? Troca de sons na fala () Troca de letras na escrita () Dificuldade para ler () Audição () Alteração na voz () Gagueira ()

Outros: _____

5. Desenvolvimento social

- É uma criança: De fácil relacionamento () Não se interessa por socialização ()
- Personalidade da criança: () Desatento () Ansioso () Hiperativo () Hipoativo () Agressivo () Dependente Outros: _____

- Tem amigos? Sim () Não () Em que ambiente? Na escola () Fora da escola ()

- É bem aceito pelos amigos ou colegas da classe? Sim () Não ()

- Consegue participar de situações com regras, como jogos e brincadeiras?

Sim () Não ()

- O que gosta de fazer? _____

- Brinca com outras crianças? Sim () Não ()

- Prefere brincar: Com crianças de mesma idade () Com crianças maiores () Com crianças menores () Sozinha ()

5. Saúde geral

- Doenças progressas? Sim () Não () Qual? _____

- Doenças atuais? Sim () Não () Qual? _____

- Cirurgias, internações? Qual? _____

- Problemas de audição? Sim () Não () Quais? _____

- Problemas visuais – uso de óculos: Sim () Não ()

- Outros: Rinites () Sinusites () Bronquites ()

6. Escolarização / aprendizagem

- Idade com que foi para a escola _____

- Teve ou tem problemas de adaptação? Sim () Não ()

- Rejeição no momento de ir à escola? Sim () Não () Por quê? _____

- Houve trocas de escola? Sim () Não ()

Motivos: _____

- Com que idade foi alfabetizado? _____

- Foram apontadas dificuldades? Sim () Não ()

- Quais? Aprendizagem () Linguagem () Motoras () Emocionais () Sociais ()

- Quem identificou as dificuldades? _____

- Que providências foram tomadas? _____

- Quais matérias tem melhor desempenho? _____

- Quais matérias tem pior desempenho? _____

- Como a criança é avaliada pelo colégio? _____

- Tem interesse pela escola e pela aprendizagem? Sim () Não ()

- Resistência na realização de tarefas escolares? Sim () Não ()

- Aceita desafios? Sim () Não ()

- Desiste com facilidade? Sim () Não ()

- Assume as lições de casa? Sim () Não ()

- Independência na realização de tarefas? Sim () Não ()

- Repetências? Sim () Não () Em que série? _____

- Aulas de reforço? Sim () Não ()

- Há atenção escolar diferenciada? Sim () Não ()

- Sabe lidar com a noção de número (fazer contas, calcular preços, troco)?

Sim () Não ()

- **Perfil de leitor**

- Gosta ou não de ler? Sim () Não ()
- Frequência de leitura: Todo dia () Todo final de semana ()
- Outros: _____
- Preferências de leitura (tipo de texto e assunto):

- Lê outras coisas além daquilo que a escola manda (usos que faz da leitura)?
Sim () Não ()
- Solicita livros/revistas para que os pais comprem? Sim () Não ()
- Demonstra compreensão do que lê: Sim () Não ()
- Dificuldades que apresenta quando lê:

- Faz uso da leitura para buscar informações (instruções, placas)? Sim () Não ()

- **Perfil de escritor**

- Gosta ou não de escrever? Sim () Não ()
- Escreve outras coisas além do que a escola solicita (usos que faz da escrita)?
Sim () Não ()
- Consegue elaborar textos (histórias / cartas / bilhetes / poesias)? Sim () Não ()
- Como a letra é legível? Sim () Não ()
- Comete muitos erros de ortografia quando escreve? Sim () Não ()
- De que tipos? _____
- Consegue perceber os erros e se corrigir? Sim () Não ()
- Consegue pontuar de forma adequada? Sim () Não ()
- Com que mão escreve? Direita () Esquerda ()

- **Condições ambientais / familiares**

- Como os pais atuam frente às dificuldades (atitudes)?

- Como a criança reage?

- Que percepção a criança tem de suas dificuldades e o que pensa sobre elas?

- Hábitos de leitura dos pais: Revistas () Jornais () Livros ()
- Outros: _____
- Costumam comprar livros / revistas para a criança? Sim () Não ()
- Costumam ler para a criança? Sim () Não ()
- Que uso fazem da escrita?

7. Histórico da dislexia

- Quando começaram a perceber os sinais? Durante a alfabetização () Antes da alfabetização () Depois da alfabetização ()
- Descrição das dificuldades:

- Qual a idade do diagnóstico da dislexia? _____
- Tem notado melhoras? Sim () Não ()

8. Tratamentos realizados

- Psicopedagoga () Fonoaudiólogo () Psicomotricista () Psicólogo () Fisioterapeuta ()
Psiquiatra () Neurologista () Terapeuta ocupacional ()
 - Utiliza medicamentos? Sim () Não () Quais?
-

- Realizou exame audiométrico? Sim () Não ()
 - Qual o resultado?
-

ANEXOS

ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA UFBA

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Correlações entre consciência morfofossintática e desempenho de leitura em crianças disléxicas.

Pesquisador: Lays Santana de Bastos Melo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36399814.0.0000.5531

Instituição Proponente: Universidade Federal da Bahia - UFBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.023.721

Data da Relatoria: 27/01/2015

Apresentação do Projeto:

Projeto de tese de doutorado que pretende investigar crianças com base na seguinte questão - Se os disléxicos possuem dificuldades de ordem fonológica durante o processo de decodificação grafema-fonema, como se revelaria seu desempenho em atividades morfofossintáticas e de que forma estaria relacionado com o desempenho em leitura? Trata-se de uma pesquisa transversal, exploratória, quanti-qualitativa, baseada na análise de testes de consciência morfofossintática e avaliação de leitura. Os critérios de inclusão dos colaboradores são: pessoas com diagnóstico definido de dislexia do desenvolvimento e que já tenham passado pelo processo de alfabetização. A escolarização mínima requerida para o estudo será o 3º ano do Ensino Fundamental (antiga 2ª série), não importando a idade mínima ou máxima. Os responsáveis pelos colaboradores deverão ser submetidos a uma anamnese, e inquérito para obtenção de informações da identificação pessoal dos colaboradores, histórico da gestação e nascimento, desenvolvimento neuropsicomotor e linguístico, antecedentes familiares, desenvolvimento social, saúde geral, escolarização e aprendizagem, incluindo informações sobre o perfil de leitor e de escritor dos sujeitos, bem como condições ambientais e familiares, além do histórico da dislexia e tratamentos realizados. A constituição do corpus será realizada a partir da aplicação de testes psicométricos. A autora deverá utilizar diversos instrumentos para a coleta de dados: Prova de Consciência Sintática; Teste

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 1.023.721

de Competência de Leitura Silenciosa de Palavras e Pseudopalavras; Tarefa de facilitação contextual na leitura (teste de Cloze) e uma tarefa de memória verbal. De acordo com a autora a análise dos dados será fundamentada à luz da teoria da Psicologia Cognitiva, do déficit fonológico da dislexia e da teoria interativo-compensatória. A autora acredita que os déficits de consciência fonológica seriam, de alguma forma, compensados através da consciência morfofssintática; que os colaboradores que apresentarem escores mais elevados em tarefas de consciência morfofssintática apresentarão, também, melhores desempenhos nas atividades de leitura; que os disléxicos apresentarão melhores desempenhos nas tarefas de Julgamento Gramatical e Correção Gramatical em relação às de Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas e a de Categorização de Palavras. Destaca ainda que os resultados serão melhores naqueles que possuem idade e escolarização mais avançadas; e que o uso de pistas contextuais facilita o reconhecimento de palavras. Foi avaliado por este CEP e recebeu parecer Consubstanciado de PENDÊNCIA, No. 815.604.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Investigar as relações entre o nível da consciência morfofssintática e o desempenho na leitura em sujeitos disléxicos. Objetivos específicos: 1) Averiguar se existe uma hierarquia quanto ao grau de dificuldade nas diferentes tarefas de consciência morfofssintática; 2) Identificar o desempenho em leitura dos disléxicos quanto às habilidades de decodificação e compreensão; 3) Verificar de que modo a consciência morfofssintática está relacionada com habilidades de decodificação e compreensão de leitura, bem como com variáveis como idade e nível de escolarização; 4) Observar como as habilidades morfofssintáticas se relacionam com a leitura de palavras isoladas e a leitura realizada em contexto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Nesta versão, a pesquisadora afirma na brochura que "Em relação aos riscos psicológicos que a coleta de dados da pesquisa pode acarretar aos participantes, estão possíveis situações de constrangimento, de afloramento de emoções ou testemunho de atitudes preconceituosas vividas pelos mesmos. Salienta-se que a pesquisadora adotará conduta ética cuidadosa para evitar tais situações. Mas, caso elas ocorram, eles serão encaminhados para atendimento psicológico do Instituto de Psicologia da UFRJ, localizado na Avenida Pasteur, 250, Pavilhão Nilton Campos, Campus da Praia Vermelha, Rio de Janeiro."

Benefícios:

O presente estudo visa auxiliar na atuação terapêutica fonoaudiológica, implementando os

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 1.023.721

programas de remediação junto às crianças disléxicas, bem como no direcionamento das práticas escolares. Como os participantes já estão em atendimento fonoaudiológico no Centro de Referência, o benefício direto a ser oferecido consistirá de uma palestra ao final da pesquisa, para demonstrar os resultados gerais obtidos através de uma linguagem acessível aos responsáveis. Além disso, na oportunidade, pretende-se também oferecer esclarecimentos e orientações sobre a dislexia.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo relevante, atual; o projeto atende as exigências de um trabalho acadêmico, e foram atendidas as recomendações apontadas no parecer Consubstanciado anterior do CEP no. 815.604. Observou-se que as correções foram feitas na brochura do pesquisador, mas não houve alteração no formulário de Informações Básicas sobre o Projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados todos os termos.

Recomendações:

Adequar o formulário da Plataforma Brasil "Informações Básicas sobre o Projeto", conforme alterações feitas no texto do estudo, apresentado como brochura do pesquisador.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que foram atendidas as recomendações do parecer anterior, não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

A Coordenação acata a homologação do parecer de APROVAÇÃO emitido pelo relator.

OBS:

- 1) Pesquisador responsável deve atender ao item XI.2 da Resolução 466/2012 que atribui ao pesquisador na Alínea d) o dever de elaborar e apresentar os relatórios parciais e final conforme descrito no item II.19.
- 2) Ao finalizar seu relatório entre em contato com este CEP que lhe indicará o modelo do referido relatório.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 1.023.721

SALVADOR, 15 de Abril de 2015

Assinado por:
Dra DARCI DE OLIVEIRA SANTA ROSA
(Coordenador)

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ANEXO B - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO CLEMENTINO FRAGA FILHO (UFRJ)

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
CLEMENTINO FRAGA FILHO
(HUCFF/ UFRJ)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Correlações entre consciência morfosintática e desempenho de leitura em crianças disléxicas.

Pesquisador: Lays Santana de Bastos Melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 36399814.0.3001.5257

Instituição Proponente: Universidade Federal da Bahia - UFBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.119.899

Data da Relatoria: 07/05/2015

Apresentação do Projeto:

Protocolo 104-15 recebido em 15.4.2015. O Centro n. 1 é a Universidade Federal da Bahia - UFBA.

Objetivo da Pesquisa:

Ver parecer substanciado n. 1.023.721, elaborado em 15/04/2015.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Ver parecer substanciado n. 1.023.721, elaborado em 15/04/2015.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ver parecer substanciado n. 1.023.721, elaborado em 15/04/2015.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Ver parecer substanciado n. 1.023.721, elaborado em 15/04/2015.

Recomendações:

Nenhum

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco N°255 Sala 01D-46
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-913
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2480 **Fax:** (21)3938-2481 **E-mail:** cep@hucff.ufrj.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
CLEMENTINO FRAGA FILHO
((HUCFF/ UFRJ))



Continuação do Parecer: 1.119.899

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n.o 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais que permitam ao CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos.
2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP, de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

RIO DE JANEIRO, 23 de Junho de 2015

Assinado por:
Carlos Alberto Guimarães
(Coordenador)

Endereço: Rua Prof. Rodolpho Paulo Rocco Nº255 Sala 01D-46
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 21.941-913
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2480 **Fax:** (21)3938-2481 **E-mail:** cep@hucff.ufrj.br

ANEXO C - PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – PCS (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006)

1. JULGAMENTO GRAMATICAL

Instruções: *Eu vou dizer algumas frases para você. Algumas estarão corretas, e outras estarão erradas. Quero que você me diga se a frase está certa ou errada. Por exemplo, a frase “O menino comprou uma doce” está errada porque nós não falamos “uma doce”, mas sim “um doce”. A frase “O menino comprou um doce” está correta. Vou dar outro exemplo: A frase “está o gelado suco” está errada, porque as palavras estão na ordem errada. O certo é: “O suco está gelado”. Entendeu? Então as frases podem estar certas ou erradas, e podem estar erradas porque uma palavra está errada ou porque as palavras estão fora de ordem. Agora vou falar outras frases e você me dirá se estão certas ou erradas.*

1. A mulher está bonito	11. João tem nove anos.
2. As flores são brancas	12. Eu caderno no escrevo.
3. Escola gosto eu da.	13. Ele gosta de futebol.
4. Ela compramos um sapato.	14. Gatinho é pequeno.
5. Maria gosta de sorvete.	15. Meu irmã bebeu leite.
6. Papai saiu para trabalhar.	16. Os meninos estão brincando.
7. Meus azuis são olhos.	17. Andou de ela carro.
8. Ontem eu comi macarrão.	18. Nós comi uma maçã.
9. A fruta são gostosas.	19. Esse bebê está dormindo.
10. É professora minha legal	20. Eu gosto de matemática.

2. CORREÇÃO GRAMATICAL

Instruções: *Agora eu direi algumas frases erradas e você tem de corrigi-las, deixando-as corretas. Por exemplo, se eu disser: “Minha gata são branca”, você tem de corrigir dizendo: “Minha gata é branca”. Se eu disser: “O alto é menino”, você tem de corrigir dizendo: “O menino é alto”. Agora eu vou falar outras frases e você vai corrigi-las.*

1. Futebol o joga menino.	6. Sua blusa está sujo.
2. Lápis aponte eu.	7. Guardou o brinquedo ela.
3. A sol está brilhando.	8. Minha tia comeram pizza.
4. Desenhei uma eu casa.	9. Suco o bebi eu.
5. Ele gostamos de bombom.	10. Avião são rápidos.

3. CORREÇÃO GRAMATICAL DE FRASES COM INCORREÇÕES GRAMATICAL E SEMÂNTICA

Instruções: *Eu direi algumas frases erradas e você deve corrigi-las, deixando-as corretas. Mas não quero que você corrija o significado da frase, só o jeito de falar. Por exemplo, se eu disser: “A menina descemos para o telhado”, você deve corrigir dizendo: “A menina desceu para o telhado”. Eu sei que a gente não “desce para o telhado”, a gente “sobe para o telhado”. Mas eu não quero que você corrija isso, não quero que você corrija o significado da frase. A frase pode ser uma brincadeira, não tem problema. Eu quero que você corrija somente o jeito de falar, porque não é certo dizer: “A menina descemos”, mas sim “A menina desceu”. Então vai ficar: “A menina desceu para o telhado”. Agora vou falar outras frases e você vai corrigir só o jeito de falar, mas não o significado.*

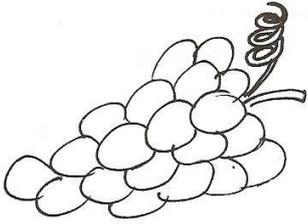
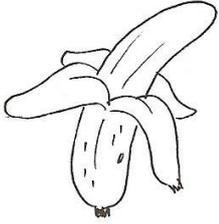
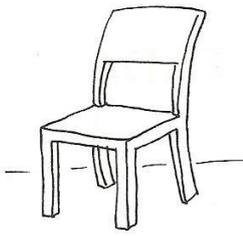
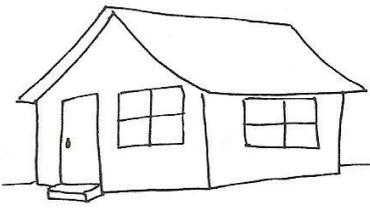
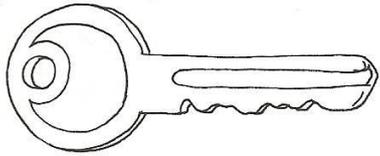
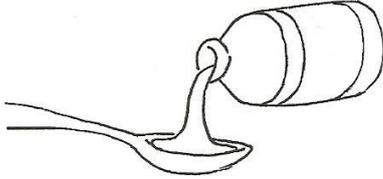
1. Galo botei ovos.	6. Ontem eu comemos prego.
2. Os fogo está frio.	7. Os monstros é bonitos.
3. A Branca-de-Neve é feio.	8. O lobo-mau são legal.
4. Lápis vou dormir.	9. O chuva é vermelha.
5. Essa livro saiu correndo.	10. Esses bicicletas têm quatro rodas.

ANEXO D - EXEMPLO DE TAREFA DO TESTE DE COMPETÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS - TCLPP (CAPOVILLA; SEABRA, 2010)

Instruções: *Nesse jogo cada desenho tem uma palavra escrita embaixo. Eu quero que vocês marquem um X quando estiver errado e um C, de certo, quando estiver certo.*

Folha de treino

Observe a figura e a palavra abaixo. Se a palavra for correta e apropriada à figura, faça um círculo em torno dela. Se não for correta ou apropriada à figura, marque a palavra com um X.

 <p>UVA A</p>	 <p>LARANJA B</p>
 <p>JÊNIU C</p>	 <p>CADEIPA D</p>
 <p>JUVEIRO E</p>	 <p>CASA F</p>
 <p>CHAVE G</p>	 <p>PAZIDO H</p>

57	SOCATI	urso									X	
58	MENINA	menina									C	
59	TÁCSI	táxi									X	
60	CHINELO	sapato									X	
61	EXERCÍCIO	exercício									C	
62	OFELHA	ovelha									X	
63	ESTERLA	estrela									X	
64	ÓMI	homem									X	
65	PONÉCA	boneca									X	
66	SORVETE	bombom									X	
67	BÓQUISSE	boxe									X	
68	PIPA	pipa									C	
69	CATUDO	tênis									X	
70	CADEPMO	caderno									X	

SUBTOTAL	CR	CI	VS	VV	VF	PH	PE		

Legenda: R. E.: Resposta esperada; R. O.: Resposta Obtida

ANEXO F - TESTE DE CLOZE (SANTOS, 2005)

TEXTO 1- A PRINCESA E O FANTASMA

Era uma vez uma princesa que vivia muito infeliz em seu palácio. Ela era apaixonada por _____ fantasma que vivia escondido _____.

Um dia chegou um _____ estrangeiro e disse a _____ que o seu fantasma _____ um príncipe enfeitiçado.

A _____ suspirou de alívio e _____ pensando em uma maneira _____ tirar aquele feitiço. Achou _____ se o fantasma soubesse _____ seu amor por ele, _____ feitiço desapareceria.

Acreditando nisso, _____ princesa armou um plano _____ prendeu o fantasma numa _____ de música. Declarou seu _____ a ele e, ao abrir a caixinha, o som da música se transformou num príncipe maravilhoso.

TEXTO 1 - A PRINCESA E O FANTASMA – CRIVO DE CORREÇÃO

Era uma vez uma princesa que vivia muito infeliz em seu palácio. Ela era apaixonada por um fantasma que vivia escondido lá.

Um dia chegou um misterioso estrangeiro e disse a ela que o seu fantasma era um príncipe enfeitiçado.

A princesa suspirou de alívio e ficou pensando em uma maneira de tirar aquele feitiço. Achou que se o fantasma soubesse do seu amor por ele, o feitiço desapareceria.

Acreditando nisso, a princesa armou um plano e prendeu o fantasma numa caixinha de música. Declarou seu amor a ele e, ao abrir a caixinha, o som da música se transformou num príncipe maravilhoso.

TEXTO 2 – UMA VINGANÇA INFELIZ

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar _____ fotografia em que eles _____ juntos no quintal da _____.

A mãe de Pedro _____ brava com ele e o castigou. _____ lhe disse que ao _____ uma fotografia ele também _____ destruindo uma lembrança.

Explicou _____ ele que quando envelhecemos _____ lembranças ajudam a animar _____ vidas.

Depois de pensar _____, Pedro desculpou-se com _____ irmão e pediu para _____ seu pai tirar um _____ retrato deles. Um bonito _____-retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

TEXTO 2 – UMA VINGANÇA INFELIZ – CRIVO DE CORREÇÃO

Pedro ficou muito bravo porque seu irmão quebrou um de seus brinquedos. Sua vingança foi rasgar uma fotografia em que eles estavam juntos no quintal da casa.

A mãe de Pedro ficou brava com ele e o castigou. Ela lhe disse que ao rasgar uma fotografia ele também estava destruindo uma lembrança.

Explicou para ele que quando envelhecemos as lembranças ajudam a animar nossas vidas.

Depois de pensar muito, Pedro desculpou-se com seu irmão e pediu para o seu pai tirar um outro retrato deles. Um bonito porta-retrato foi colocado no quarto, onde está guardada a lembrança daquele dia.

ANEXO G - TAREFA DE MEMÓRIA VERBAL (REGO, 1995)

TREINO	
1)	Ontem choveu muito. (03 elementos)
2)	João gosta de banana e de laranja. (07 elementos)
EXAME	
1)	Maria comprou frutas. (03 elementos)
2)	João vai encontrar o que precisa. (06 elementos)
3)	Ele bebeu um copo de água gelada. (07 elementos)
4)	Luís está aqui para jogar futebol com vocês. (08 elementos)
5)	Pedro trouxe um cachorro grande no seu carro. (08 elementos)
6)	Você e Alice nunca sabem o que trazer. (08 elementos)
7)	Eu penso que a gente pode ficar uma semana com Lucas. (11 elementos)
8)	Eu pensei que o gato preto pertencia a você. (09 elementos)
9)	Ana foi para o Rio no mesmo navio que Marcos. (10 elementos)
10)	Joca abriu uma lata de leite, enquanto Paulo comia carne com ovos. (12 elementos)
11)	Fernando decidiu que ia voltar para casa e terminar de pintar as paredes de José. (15 elementos)
12)	Carlos bebeu o leite porque ele gosta de brincar com Luís quando está em casa. (15 elementos)
TOTAL	

ANEXO H - EFEITO DA SÉRIE ESCOLAR E IDADE SOBRE A PONTUAÇÃO GERAL DA PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA E SEUS SUBTESTES (CAPOVILLA, CAPOVILLA, 2006)

Tabela I: Efeito da série escolar sobre a pontuação geral na PCS

Pontuação total média (*M*), desvio-padrão (*DP*) e erro-padrão (*EP*) na PCS como função da série escolar nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, bem como número de alunos avaliados por série. As estatísticas resultam de Anova do efeito de série escolar sobre a pontuação na PCS.

série escolar	<i>M</i>	<i>EP</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>
1 ^a .	33,65	0,71	7,12	75
2 ^a .	40,78	0,74	6,52	69
3 ^a .	42,27	0,72	6,51	73
4 ^a .	45,30	0,41	5,46	219

Tabela II: Efeito da idade sobre a pontuação geral na PCS

Pontuação total média e erro-padrão na PCS como função da faixa etária dos alunos da amostra, bem como número de alunos avaliados por série. As estatísticas resultam de Anova do efeito de série escolar sobre a pontuação na PCS.

grupo etário (anos)	<i>M</i>	<i>EP</i>	<i>N</i>
6	34,21	1,51	19
7	36,69	0,82	65
8	39,94	0,71	85
9	44,86	0,54	147
10	44,45	0,69	91
11	42,68	1,44	21
12	47,86	2,49	7

Tabela III: Efeito da série escolar sobre a pontuação do subtteste de Julgamento Gramatical (JG)

Pontuação média e erro-padrão no subtteste JG da PCS como função da série escolar nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, bem como número de alunos avaliados por série. As estatísticas resultam de Anova do efeito de série escolar sobre a pontuação no subtteste JG da PCS.

série escolar	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>EP</i>	<i>N</i>
1 ^a .	15,64	2,96	0,21	75
2 ^a .	17,87	1,92	0,22	69
3 ^a .	18,00	1,62	0,21	73
4 ^a .	19,01	1,19	0,12	219

Tabela IV: Efeito da idade sobre a pontuação do subteste de Julgamento Gramatical (JG)

Pontuação total média e erro-padrão no subteste JG da PCS como função da faixa etária dos alunos da amostra, bem como número de alunos avaliados por série. As estatísticas resultam de Anova do efeito de idade em anos sobre a pontuação no subteste JG da PCS.

grupo etário (anos)	M	EP	N
6	16,00	0,44	19
7	16,34	0,24	65
8	17,54	0,21	85
9	18,91	0,16	147
10	18,81	0,20	91
11	18,14	0,42	21
12	19,43	0,72	7

Tabela V: Efeito da série escolar sobre a pontuação do subteste de Correção Gramatical (CG)

Pontuação média e erro-padrão no subteste CG da PCS como função da série escolar nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, bem como número de alunos avaliados por série. As estatísticas resultam de Anova do efeito de série escolar sobre a pontuação no subteste CG da PCS.

série escolar	M	DP	EP	N
1^a.	6,51	2,21	0,18	75
2^a.	8,20	1,84	0,19	69
3^a.	8,40	1,39	0,19	73
4^a.	8,89	1,31	0,11	219

Tabela VI: Efeito da idade sobre a pontuação do subteste de Correção Gramatical (CG)

Pontuação total média e erro-padrão no subteste CG da PCS como função da faixa etária dos alunos da amostra, bem como número de alunos avaliados por série. As estatísticas resultam de Anova do efeito de idade em anos sobre a pontuação no subteste CG da PCS.

grupo etário (anos)	M	EP	N
6	6,74	0,39	19
7	7,22	0,21	65
8	7,90	0,18	85
9	8,70	0,14	147
10	8,88	0,18	91
11	8,33	0,37	21
12	9,43	0,64	7

Tabela VII: Efeito da série escolar sobre a pontuação do subtteste de Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica (FA)

Pontuação média e erro-padrão no subtteste FA da PCS como função da série escolar nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, bem como número de alunos avaliados por série. As estatísticas resultam de Anova do efeito de série escolar sobre a pontuação no subtteste FA da PCS.

série escolar	M	DP	EP	N
1^a.	5,44	2,47	0,24	75
2^a.	6,81	2,26	0,25	69
3^a.	6,85	2,40	0,24	73
4^a.	8,14	1,80	0,14	219

Tabela VIII: Efeito da idade sobre a pontuação do subtteste de Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica (FA)

Pontuação total média e erro-padrão no subtteste FA da PCS como função da faixa etária dos alunos da amostra, bem como número de alunos avaliados por série. As estatísticas resultam de Anova do efeito de idade em anos sobre a pontuação no subtteste FA da PCS.

grupo etário (anos)	M	EP	N
6	5,53	0,50	19
7	6,32	0,27	65
8	6,64	0,24	85
9	7,86	0,18	147
10	7,88	0,23	91
11	7,48	0,48	21
12	9,14	0,83	7

Tabela IX: Efeito da série escolar sobre a pontuação do subtteste de Categorização de Palavras (CP)

Pontuação média e erro-padrão no subtteste CP da PCS como função da série escolar nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, bem como número de alunos avaliados por série. As estatísticas resultam de Anova do efeito de série escolar sobre a pontuação no subtteste CP da PCS.

série escolar	M	EP	EP	N
1^a.	6,07	2,49	0,38	75
2^a.	7,56	3,02	0,39	69
3^a.	9,03	3,49	0,38	73
4^a.	9,26	3,48	0,22	219

Tabela X: Efeito da idade sobre a pontuação do subteste de Categorização de Palavras (CP)

Pontuação total média e erro-padrão no subteste CP da PCS como função da faixa etária dos alunos da amostra, bem como número de alunos avaliados por série. As estatísticas resultam de Anova do efeito de idade em anos sobre a pontuação no subteste CP da PCS.

grupo etário (anos)	M	EP	N
6	5,95	0,77	19
7	6,82	0,41	65
8	7,81	0,36	85
9	9,38	0,28	147
10	8,88	0,35	91
11	8,71	0,73	21
12	9,86	1,26	7

ANEXO I - NORMATIZAÇÃO DO TESTE DE COMPETÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS (TCLPP) E DE SEUS SUBTESTES PARA 1ª, 2ª, 3ª E 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL – PONTUAÇÃO BRUTA (CAPOVILLA; SEABRA, 2010)

1) Teste de Competência de Leitura de Palavras e Pseudopalavras -TCLPP (Total)

Pontuações dos limites superior e inferior dos intervalos que constituem as cinco classificações de pontuações no TCLPP para cada série: Muito rebaixada (i.e., entre $-3 DP$ e $-2 DP$), rebaixada (i.e., entre $-2 DP$ e $-1 DP$), média (i.e., entre $-1 DP$ e $+1 DP$), elevada (i.e., entre $+1 DP$ e $+2 DP$), e muito elevada (i.e., entre $+2 DP$ e $+3 DP$) para 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries escolares do Ensino Fundamental.

Série	Muito rebaixada $-3 DP$ a $-2 DP$	Rebaixada $-2 DP$ a $-1 DP$	Média $-1 DP$ a $+1 DP$	Elevada $+1 DP$ a $+2 DP$	Muito elevada $+2 DP$ a $+3 DP$
1ª	19 a 29	30 a 39	40 a 60	61 a 70	----
2ª	28 a 36	37 a 45	46 a 65	66 a 70	----
3ª	40 a 46	47 a 53	54 a 67	68 a 70	----
4ª	44 a 50	51 a 56	57 a 70	----	----

2) Subteste de aceitação de palavras Corretas Regulares - CR

Pontuações dos limites superior e inferior dos intervalos que constituem as cinco classificações de pontuações no subteste de aceitação de palavras corretas regulares (CR) do TCLPP para cada série: Muito rebaixada (i.e., entre $-3 DP$ e $-2 DP$), rebaixada (i.e., entre $-2 DP$ e $-1 DP$), média (i.e., entre $-1 DP$ e $+1 DP$), elevada (i.e., entre $+1 DP$ e $+2 DP$), e muito elevada (i.e., entre $+2 DP$ e $+3 DP$) para 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries escolares do Ensino Fundamental.

Série	Muito rebaixada $-3 DP$ a $-2 DP$	Rebaixada $-2 DP$ a $-1 DP$	Média $-1 DP$ a $+1 DP$	Elevada $+1 DP$ a $+2 DP$	Muito elevada $+2 DP$ a $+3 DP$
1ª	1 a 2	3 a 4	5 a 10	----	----
2ª	4 a 5	6	7 a 10	----	----
3ª	6	7	8 a 10	----	----
4ª	7	8	9 a 10	----	----

3) Subteste de aceitação de palavras Corretas Irregulares - CI

Pontuações dos limites superior e inferior dos intervalos que constituem as cinco classificações de pontuações no subteste de aceitação de palavras corretas irregulares (subteste CI) do TCLPP para cada série: Muito rebaixada (i.e., entre $-3 DP$ e $-2 DP$), rebaixada (i.e., entre $-2 DP$ e $-1 DP$), média (i.e., entre $-1 DP$ e $+1 DP$), elevada (i.e., entre $+1 DP$ e $+2 DP$), e muito elevada (i.e., entre $+2 DP$ e $+3 DP$) para 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries escolares do Ensino Fundamental.

Série	Muito rebaixada $-3 DP$ a $-2 DP$	Rebaixada $-2 DP$ a $-1 DP$	Média $-1 DP$ a $+1 DP$	Elevada $+1 DP$ a $+2 DP$	Muito elevada $+2 DP$ a $+3 DP$
1ª	0	1 a 3	4 a 9	----	----
2ª	2 a 3	4 a 5	6 a 10	----	----
3ª	4 a 5	6	7 a 10	----	----
4ª	5 a 6	7	8 a 10	----	----

4) Subteste de rejeição de palavras Vizinhas Semânticas - VS

Pontuações dos limites superior e inferior dos intervalos que constituem as cinco classificações de pontuações no subteste de rejeição de palavras vizinhas semânticas (subteste VS) do TCLPP para cada série: Muito rebaixada (i.e., entre $-3 DP$ e $-2 DP$), rebaixada (i.e., entre $-2 DP$ e $-1 DP$), média (i.e., entre $-1 DP$ e $+1 DP$), elevada (i.e., entre $+1 DP$ e $+2 DP$), e muito elevada (i.e., entre $+2 DP$ e $+3 DP$) para 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries escolares do Ensino Fundamental.

Série	Muito rebaixada $-3 DP$ a $-2 DP$	Rebaixada $-2 DP$ a $-1 DP$	Média $-1 DP$ a $+1 DP$	Elevada $+1 DP$ a $+2 DP$	Muito elevada $+2 DP$ a $+3 DP$
1ª	2 a 3	4 a 5	6 a 10	----	----
2ª	4 a 5	6 a 7	8 a 10	----	----
3ª	6	7	8 a 10	----	----
4ª	7	8	9 a 10	----	----

5) Subteste de rejeição de pseudopalavras Vizinhas Visuais - VV

Pontuações dos limites superior e inferior dos intervalos que constituem as cinco classificações de pontuações no subteste de rejeição de pseudopalavras vizinhas visuais (subteste VV) do TCLPP para cada série: Muito rebaixada (i.e., entre $-3 DP$ e $-2 DP$), rebaixada (i.e., entre $-2 DP$ e $-1 DP$), média (i.e., entre $-1 DP$ e $+1 DP$), elevada (i.e., entre $+1 DP$ e $+2 DP$), e muito elevada (i.e., entre $+2 DP$ e $+3 DP$) para 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries escolares do Ensino Fundamental.

Série	Muito rebaixada $-3 DP$ a $-2 DP$	Rebaixada $-2 DP$ a $-1 DP$	Média $-1 DP$ a $+1 DP$	Elevada $+1 DP$ a $+2 DP$	Muito elevada $+2 DP$ a $+3 DP$
1 ^a	0 a 1	2 a 3	4 a 9	10	----
2 ^a	2 a 3	4 a 5	6 a 10	----	----
3 ^a	5	6	7 a 10	----	----
4 ^a	5 a 6	7	8 a 10	----	----

6) Subteste de rejeição de pseudopalavras Vizinhas Fonológicas - VF

Pontuações dos limites superior e inferior dos intervalos que constituem as cinco classificações de pontuações no subteste de rejeição de pseudopalavras vizinhas fonológicas (subteste VF) do TCLPP para cada série: Muito rebaixada (i.e., entre $-3 DP$ e $-2 DP$), rebaixada (i.e., entre $-2 DP$ e $-1 DP$), média (i.e., entre $-1 DP$ e $+1 DP$), elevada (i.e., entre $+1 DP$ e $+2 DP$), e muito elevada (i.e., entre $+2 DP$ e $+3 DP$) para 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries escolares do Ensino Fundamental.

Série	Muito rebaixada $-3 DP$ a $-2 DP$	Rebaixada $-2 DP$ a $-1 DP$	Média $-1 DP$ a $+1 DP$	Elevada $+1 DP$ a $+2 DP$	Muito elevada $+2 DP$ a $+3 DP$
1 ^a	0	1 a 3	4 a 9	10	----
2 ^a	0 a 1	2 a 3	4 a 9	10	----
3 ^a	1 a 2	3 a 5	6 a 10	----	----
4 ^a	3 a 4	5 a 6	7 a 10	----	----

7) Subteste de rejeição de Pseudopalavras Homófonas - PH

Pontuações dos limites superior e inferior dos intervalos que constituem as cinco classificações de pontuações no subteste de rejeição de pseudopalavras homófonas (subteste PH) do TCLPP para cada série: Muito rebaixada (i.e., entre $-3 DP$ e $-2 DP$), rebaixada (i.e., entre $-2 DP$ e $-1 DP$), média (i.e., entre $-1 DP$ e $+1 DP$), elevada (i.e., entre $+1 DP$ e $+2 DP$), e muito elevada (i.e., entre $+2 DP$ e $+3 DP$) para 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries escolares do Ensino Fundamental.

Série	Muito rebaixada $-3 DP$ a $-2 DP$	Rebaixada $-2 DP$ a $-1 DP$	Média $-1 DP$ a $+1 DP$	Elevada $+1 DP$ a $+2 DP$	Muito elevada $+2 DP$ a $+3 DP$
1 ^a	0	1 a 2	3 a 8	9 a 10	----
2 ^a	0	1 a 2	3 a 8	9 a 10	----
3 ^a	0	1 a 3	4 a 9	10	----
4 ^a	0 a 2	3 a 4	5 a 10	----	----

8) Subteste de rejeição de Pseudopalavras Estranhas – PE

Pontuações dos limites superior e inferior dos intervalos que constituem as cinco classificações de pontuações no subteste de rejeição de pseudopalavras estranhas (subteste PE) do TCLPP para cada série: Muito rebaixada (i.e., entre $-3 DP$ e $-2 DP$), rebaixada (i.e., entre $-2 DP$ e $-1 DP$), média (i.e., entre $-1 DP$ e $+1 DP$), elevada (i.e., entre $+1 DP$ e $+2 DP$), e muito elevada (i.e., entre $+2 DP$ e $+3 DP$) para 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries escolares do Ensino Fundamental.

Série	Muito rebaixada $-3 DP$ a $-2 DP$	Rebaixada $-2 DP$ a $-1 DP$	Média $-1 DP$ a $+1 DP$	Elevada $+1 DP$ a $+2 DP$	Muito elevada $+2 DP$ a $+3 DP$
1 ^a	3 a 4	5 a 6	7 a 10	----	----
2 ^a	5 a 6	7	8 a 10	----	----
3 ^a	7	8	9 a 10	----	----
4 ^a	7	8	9 a 10	----	----

ANEXO J - PONTUAÇÃO PADRÃO DO TESTE DE COMPETÊNCIA DE LEITURA DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS (TCLPP) E DE SEUS SUBTESTES PARA 1ª, 2ª, 3ª E 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL (CAPOVILLA; SEABRA, 2010)

1) Pontuações-padrão no TCLPP total para cada série a partir da pontuação bruta de 1 a 35.

Pontuação bruta Total	Pontuação-padrão			
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
1	30,78	11,63		
2	32,20	13,25		
3	33,62	14,88		
4	35,04	16,50		
5	36,46	18,12		
6	37,87	19,75		
7	39,29	21,37		
8	40,71	22,99		
9	42,13	24,62		
10	43,54	26,24		
11	44,96	27,87		
12	46,38	29,49		
13	47,80	31,11		
14	49,22	32,74		
15	50,63	34,36		
16	52,05	35,98	1,08	
17	53,47	37,61	3,30	
18	54,89	39,23	5,52	
19	56,30	40,85	7,73	
20	57,72	42,48	9,95	
21	59,14	44,10	12,16	
22	60,56	45,72	14,38	1,51
23	61,98	47,35	16,60	3,90
24	63,39	48,97	18,81	6,29
25	64,81	50,59	21,03	8,69
26	66,23	52,22	23,25	11,08
27	67,65	53,84	25,46	13,47
28	69,06	55,46	27,68	15,86
29	70,48	57,09	29,90	18,25
30	71,90	58,71	32,11	20,64
31	73,32	60,33	34,33	23,03
32	74,74	61,96	36,54	25,42
33	76,15	63,58	38,76	27,81
34	77,57	65,21	40,98	30,20
35	78,99	66,83	43,19	32,59

- 2) Pontuações-padrão no TCLPP total para cada série a partir da pontuação bruta de 36 a 70.

Pontuação bruta Total	Pontuação-padrão			
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
36	80,41	68,45	45,41	34,98
37	81,82	70,08	47,63	37,37
38	83,24	71,70	49,84	39,76
39	84,66	73,32	52,06	42,16
40	86,08	74,95	54,28	44,55
41	87,50	76,57	56,49	46,94
42	88,91	78,19	58,71	49,33
43	90,33	79,82	60,92	51,72
44	91,75	81,44	63,14	54,11
45	93,17	83,06	65,36	56,50
46	94,58	84,69	67,57	58,89
47	96,00	86,31	69,79	61,28
48	97,42	87,93	72,01	63,67
49	98,84	89,56	74,22	66,06
50	100,26	91,18	76,44	68,45
51	101,67	92,80	78,66	70,84
52	103,09	94,43	80,87	73,24
53	104,51	96,05	83,09	75,63
54	105,93	97,67	85,30	78,02
55	107,34	99,30	87,52	80,41
56	108,76	100,92	89,74	82,80
57	110,18	102,55	91,95	85,19
58	111,60	104,17	94,17	87,58
59	113,02	105,79	96,39	89,97
60	114,43	107,42	98,60	92,36
61	115,85	109,04	100,82	94,75
62	117,27	110,66	103,04	97,14
63	118,69	112,29	105,25	99,53
64	120,10	113,91	107,47	101,92
65	121,52	115,53	109,68	104,31
66	122,94	117,16	111,90	106,71
67	124,36	118,78	114,12	109,10
68	125,78	120,40	116,33	111,49
69	127,19	122,03	118,55	113,88
70	128,61	123,65	120,77	116,27

- 3) Pontuações-padrão no subtteste de itens Corretos Regulares do TCLPP para cada série

Pontuação bruta CR	Pontuação-padrão			
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
1	57,70	24,86		
2	63,99	34,48		
3	70,27	44,10	1,57	
4	76,56	53,72	16,88	12,38
5	82,85	63,33	32,18	28,35
6	89,13	72,95	47,48	44,33
7	95,42	82,57	62,78	60,31
8	101,70	92,18	78,08	76,29
9	107,99	101,80	93,38	92,27
10	114,28	111,42	108,68	108,25

4) Pontuações-padrão no subtteste de itens Corretos Irregulares do TCLPP para cada série

Pontuação bruta CI	Pontuação-padrão			
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
1	68,11	49,42	17,85	2,37
2	74,17	56,94	28,50	14,42
3	80,23	64,46	39,16	26,47
4	86,30	71,98	49,82	38,52
5	92,36	79,49	60,48	50,57
6	98,43	87,01	71,13	62,62
7	104,49	94,53	81,79	74,67
8	110,55	102,05	92,45	86,72
9	116,62	109,57	103,10	98,77
10	122,68	117,09	113,76	110,82

5) Pontuações-padrão no subtteste de itens Vizinhas Semânticas do TCLPP para cada série

Pontuação bruta VS	Pontuação-padrão			
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
1	45,56	23,00		
2	52,78	32,53	2,43	
3	60,00	42,05	15,51	
4	67,22	51,58	28,58	11,23
5	74,45	61,11	41,65	27,07
6	81,67	70,63	54,73	42,91
7	88,89	80,16	67,80	58,74
8	96,12	89,69	80,87	74,58
9	103,34	99,21	93,95	90,42
10	110,56	108,74	107,02	106,26

6) Pontuações-padrão no subtteste de itens Vizinhas Visuais do TCLPP para cada série

Pontuação bruta VV	Pontuação-padrão			
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
1	64,87	51,31	14,45	1,29
2	70,92	58,18	25,30	13,47
3	76,98	65,05	36,16	25,66
4	83,03	71,92	47,02	37,85
5	89,08	78,78	57,88	50,04
6	95,13	85,65	68,74	62,23
7	101,19	92,52	79,60	74,42
8	107,24	99,39	90,45	86,60
9	113,29	106,25	101,31	98,79
10	119,34	113,12	112,17	110,98

7) Pontuações-padrão no subtteste de itens Vizinhas Fonológicas do TCLPP para cada série

Pontuação bruta VF	Pontuação-padrão			
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
1	65,84	63,47	54,31	40,11
2	72,31	69,69	60,97	48,02
3	78,77	75,91	67,62	55,93
4	85,23	82,13	74,28	63,84
5	91,69	88,35	80,94	71,76
6	98,15	94,57	87,59	79,67
7	104,62	100,79	94,25	87,58
8	111,08	107,01	100,91	95,49
9	117,54	113,23	107,56	103,41
10	124,00	119,45	114,22	111,32

8) Pontuações-padrão no subtteste de itens Pseudopalavras Homófonas do TCLPP para cada série

Pontuação bruta PH	Pontuação-padrão			
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
1	72,77	73,63	69,54	61,09
2	78,85	79,37	75,00	66,99
3	84,93	85,12	80,46	72,89
4	91,01	90,87	85,91	78,79
5	97,09	96,62	91,37	84,69
6	103,16	102,36	96,83	90,58
7	109,24	108,11	102,29	96,48
8	115,32	113,86	107,74	102,38
9	121,40	119,61	113,20	108,28
10	127,48	125,35	118,66	114,18

9) Pontuações-padrão no subtteste de itens Pseudopalavras Estranhas do TCLPP para cada série

Pontuação bruta PE	Pontuação-padrão			
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
1	40,12	10,74		
2	47,87	21,54		
3	55,62	32,35		
4	63,37	43,16		
5	71,13	53,97	4,95	5,76
6	78,88	64,78	25,17	25,65
7	86,63	75,59	45,38	45,53
8	94,38	86,40	65,60	65,41
9	102,13	97,20	85,81	85,29
10	109,88	108,01	106,03	105,18