



Influência de estímulos visuais na escrita de escolares do ensino fundamental

Influence of visual stimuli in the writing of students from the elementary school

Maria Silvia Cárnio^[a], Bárbara Carrico^[b], Karen Barros Ribeiro^[c], Aparecido José Couto Soares^[d]

Resumo

^[a] Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo – USP – São Paulo (SP), Brasil, e-mail: mscarnio@usp.br

^[b] Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo – USP – São Paulo (SP), Brasil, e-mail: barbara_carrico@yahoo.com.br

^[c] Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo – USP – São Paulo (SP), Brasil, e-mail: kbarrib@yahoo.com.br

^[d] Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo – USP – São Paulo (SP), Brasil, e-mail: ajcsoares@usp.br

Introdução: No ensino da Língua Portuguesa, a produção de texto escrito é muito importante por ser uma atividade discursiva que possibilita ao estudante se expressar por meio de uma sequência escrita organizada. Dessa forma, faz-se necessário investigar o desenvolvimento da produção textual de escolares bem como quais elementos podem favorecer o seu aprimoramento. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi verificar a influência de estímulos visuais na produção escrita de estudantes de 2ª série (3º ano) do Ensino Fundamental de escola pública. **Métodos:** Foram sujeitos deste estudo 24 escolares sem queixa de alterações na escrita, de ambos os gêneros, estudantes da 2ª série (3º ano) do Ensino Fundamental. Os sujeitos foram solicitados a realizar duas produções escritas, com base em quatro figuras em sequência lógico-temporal e em uma figura de ação. As produções escritas foram analisadas segundo as Competências Comunicativas (Linguística, Genérica e Enciclopédica), adaptadas em protocolo por estudo brasileiro. **Análise dos resultados:** Na Competência Genérica houve predomínio da narração como tipologia do discurso. No que se refere à Competência Enciclopédica e Linguística não foram encontradas diferenças entre as produções escritas, tanto para a figura de ação quanto para as figuras em sequência. **Considerações finais:** os estudantes de séries iniciais apresentaram produções simples, com uso predominante do gênero narrativo, talvez por ser o mais ensinado no contexto escolar; e pouco domínio das competências enciclopédica e linguística. Portanto, a produção escrita não foi influenciada pelo tipo de estímulo visual apresentado, uma vez que o escrever ainda é uma tarefa difícil para esses escolares.

Palavras-chave: Educação. Redação. Avaliação. Escolares. Escrita.

Abstract

*Written textual production has a significant importance to the teaching of Portuguese Language, since it is an organized discursive activity which provides to the student the possibility of expressing himself. Therefore, it is required to investigate the development of the textual production of scholars, as well as how to improve it. Consequently, it was aimed to verify the influence of visual stimuli in the written production of Elementary School children from public education. **Methods:** A total of 24 students from basic education (2nd grade) with no complaints of writing alterations and from both genders participated in the study. The subjects were asked to perform two*

written productions, based on four figures in logical time sequence and on an action figure. The written productions were analyzed according to the Communicative Skills (Linguistics, Generic and Encyclopedic), adapted protocol by Brazilian study. **Analysis of results:** Regarding General Competence, it was predominant the utilization of narrative as typology of speech. With regard to Encyclopedic and Linguistic Competences, differences were found between the written productions, both for the action figure and for the figures in sequence. **Final considerations:** The students of early grades showed simplicity in their productions, with predominant use of narrative genre, perhaps for being the most taught in school context and that requires less of their competences. Accordingly, the written production was not influenced by the type of visual stimulus presented, since writing remains as a difficult task for these children.

Keywords: Education. Written production. Evaluation. Students. Writing.

Introdução

O processo de aquisição da leitura e da escrita envolve o desenvolvimento da capacidade de representar ortograficamente os componentes fonológicos da língua (Reis et al 2006). Para isto, é necessário que a criança perceba que os sons podem ser representados por palavras e que estas podem ser segmentadas em unidades menores, manipulando-os de forma consciente (Capellini e Conrado, 2009). A capacidade de refletir e manipular os sons é chamada de Consciência Fonológica, adquirida por meio de experiências lúdicas e atividades grafofonêmicas (Cunha e Capellini, 2009).

Para desenvolver as habilidades de leitura e escrita, a criança precisa estar inserida nas práticas de letramento, isto é, exposta à escrita. É no contexto familiar que a criança tem seus primeiros contatos com essa forma de linguagem, por meio de livros, jornais e revistas, ouvindo histórias e observando outras pessoas lerem e escreverem (Schemberg et al 2009, Cárnio et al, 2011).

No ensino formal da Língua Portuguesa, a produção de texto escrito é muito importante por ser uma atividade discursiva que possibilita ao estudante se expressar por meio de uma sequência escrita organizada, de acordo com estratégias específicas de um esquema narrativo (Silva e Spinillo, 2009).

Nos primeiros anos escolares, geralmente, observam-se dificuldades na produção de narrativas, verificando-se poucas produções com enredo contendo introdução, uma situação-problema e um desfecho (Dowker, 1986). Diferentes estudos relatam que crianças produzem textos mais complexos e elaborados conforme seu amadurecimento e avanço

na escolaridade (Hudson e Shapiro, 1991; Ferreira e Correa, 2008; Silva e Spinillo, 2009). O domínio do esquema narrativo, porém, não depende apenas da idade e da escolaridade, mas também da exposição e contato com esse tipo de produção no contexto familiar (Rego, 1986).

A utilização de gravuras para estimular narrativas vem sendo estudada por alguns autores, tanto na linguagem oral como na escrita (Rego, 1986; Spinillo Pinto, 1994; Correa et al 2001; Ferreira e Correa, 2008; Silva e Spinillo, 2009). Os achados destes estudos apontaram que as produções orais e escritas diferenciavam-se quanto ao tipo de estímulo apresentado.

Um dos estudos supracitados (Silva e Spinillo, 2009) investigou qual o efeito da produção escrita em diversas condições (livre, oral/escrita, a partir de sequência de gravuras e reprodução de uma história ouvida). Observou-se que, tanto na linguagem oral quanto na escrita, a situação de produção influencia a elaboração de histórias, além dos fatores relacionados à idade e escolaridade. Para os autores, a escrita é influenciada pela situação de produção, sendo que as histórias mais sofisticadas, com relação à estrutura e organização linguística, foram aquelas produzidas nas situações em que era fornecido apoio (visual ou verbal).

Dessa forma, faz-se necessário investigar o desenvolvimento da produção textual de escolares, bem como quais elementos podem favorecer o aprimoramento da escrita. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi verificar a influência de estímulos visuais na produção escrita de estudantes de 2ª série (3º ano) do Ensino Fundamental de escola pública.

Método

Essa pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética e Análise de Projetos de Pesquisa (CAPPesq) da Diretoria Clínica do Hospital das Clínicas e da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, sob o Protocolo de Pesquisa nº. 1006/08.

Participaram 24 escolares da 2ª série(3ºano) do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de São Paulo. Foram 14 escolares do gênero feminino e 10 do masculino. A faixa etária variou de sete a nove anos, sendo a média de idade a de oito anos e cinco meses.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: escolares com audição dentro dos limiares de normalidade (igual ou menor do que 20 dBNA nas frequências de 0.5 KHz a 4KHz); frequência mínima de um ano na escola em questão, para não haver variação do método de ensino; não apresentar queixa de alterações da linguagem oral e/ou de leitura e escrita; possuir nível alfabético de escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985); assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais e/ou responsáveis concordando com a sua participação na pesquisa; ausência de comprometimentos perceptuais, neurológicos e/ou cognitivos.

Este estudo foi realizado em três etapas: Na etapa um, a equipe de coordenadores e de professores da escola estadual foi contatada para esclarecimento sobre a pesquisa, assinatura dos termos de concordância na participação da mesma, e indicação de crianças de 2ª série(3º ano) sem queixas de alterações de leitura e escrita. A etapa dois refere-se à convocação dos pais dos alunos pré-selecionados para uma reunião, na qual foram fornecidos esclarecimentos sobre os objetivos e método da pesquisa.

Ainda na etapa dois, foi aplicada uma anamnese e realizada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por aqueles que concordaram com a participação de seu(sua) filho (a) no estudo. Após isso, foi realizada uma triagem fonoaudiológica nos escolares selecionados pelas professoras com a finalidade de garantir os critérios de inclusão. Foi realizada, ainda, uma triagem auditiva, por meio do Audiômetro Pediátrico da marca Interacoustics (PA5), calibrado em 03/09/10, nas frequências de 500Hz a 4000Hz na intensidade de 20 dBNA para verificar o grau de audibilidade dos estudantes.

Por fim, na etapa três, foram aplicadas as provas para a produção escrita a partir de figuras em

sequência e em ação. Para a seleção dos estímulos, optou-se por uma figura de sequência lógico-temporal, utilizada em outras pesquisas (Burman et al 2007; Burman et al 2008). A figura de ação foi retirada do livro de história com figuras em sequência *Frog, where are you?* (Mayer, 1969), amplamente utilizado na área de linguagem para promover a escrita de narrativas em crianças (Morgan, 2005; Rathmann et al 2007, Beijsterveldt e Hell, 2009).

As provas com base nos estímulos visuais foram aplicadas individualmente, em dias diferentes, sendo a primeira delas realizada com base nas figuras em sequência e, em outro momento, tendo como estímulo a figura de ação. As crianças foram orientadas a produzir um texto sobre a(s) figura(s) apresentada(s). As produções escritas foram analisadas segundo as Competências Comunicativas (Maingueneau, 2002) adaptadas em protocolo por estudo brasileiro (Lima e Cárnio, 2007). Maingueneau (2002) postula que a Competência Genérica é a capacidade de produzir enunciados no âmbito de certo número de gêneros, enquanto a Competência Linguística relaciona-se ao domínio da língua e, a Competência Enciclopédica, ao conhecimento de mundo.

As produções escritas foram analisadas qualitativa e quantitativamente. Quanto à análise quantitativa, cada item analisado, com exceção da tipologia do discurso, recebeu uma pontuação, conforme descrição e classificação adotadas (Casemiro et al, 2011). A pontuação geral de cada sujeito em cada prova variou de zero (0) a vinte e dois (22) pontos. Com a finalidade de se garantir uma análise qualitativa e quantitativa fidedigna, cada prova foi avaliada e pontuada, individualmente, por cinco juízes com experiência em leitura e escrita.

Para a análise estatística foram utilizados os testes Mc Nemar, Qui-quadrado e o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon. Os resultados foram analisados estatisticamente no nível de significância de 5%.

Resultados

Os dados apontaram que a maioria dos sujeitos utilizou a tipologia do discurso narrativo para ambos os estímulos, impossibilitando a aplicação do teste estatístico. Observou-se, ainda, que a figura de ação propiciou a produção do discurso narrativo

por todos os sujeitos, fato que não ocorreu na figura em sequência (Tabela 1).

Analisando a Competência Enciclopédica (Tabela 2), observa-se que, em relação ao Uso de título, Organização de ideias e Vocabulário, o teste estatístico não foi aplicável. Em relação às demais

variáveis, não houve diferença significativa entre os dois estímulos apresentados.

No que se refere à Competência Linguística, verificou-se que não houve diferença estatisticamente significativa em nenhum dos itens analisados (Tabela 3).

Tabela 1 - Comparação das produções escritas com base na figura de ação e em sequência quanto à Competência Genérica.

		Sequência				Total		Teste de Mc Nemar (p)
		Descrição		Narração		N	%	
		N	%	N	%			
Ação	Descrição	0	0	0	0	0	0	Não aplicável
	Narração	6	25	18	75	24	100	
Total		6	25	18	75	24	100	

Tabela 2 - Comparação entre as produções escritas com base na figura de ação e em sequência quanto à Competência Enciclopédica.

			Sequência						Total		Teste de Mc Nemar (p)
			0		1		2		N	%	
			N	%	N	%	N	%			
Conhecimento Enciclopédico	Ação	0	1	4,2	2	8,3	1	4,2	4	16,7	0,321
		1	0	0	9	37,5	5	20,8	14	58,3	
		2	0	0	3	12,5	3	12,5	6	25	
Total		1	4,2	14	58,3	9	37,5	24	100		
Fidedignidade ao tema	Ação	0	1	4,2	2	8,3	2	8,3	5	20,8	0,133
		1	0	0	7	29,2	7	29,2	14	58,3	
		2	0	0	3	12,5	2	8,3	5	20,8	
Total		1	4,2	12	50	11	45,8	24	100		
uso de título	Ação	0	20	83,3	1	4,2	0	0	21	87,5	Não aplicável
		1	0	0	0	0	0	0	0	0	
		2	2	8,3	1	4,2	0	0	3	12,5	
Total		22	91,7	2	8,3	0	0	24	100		
Intertextualidade	Ação	0	14	58,3	4	16,7	0	0	18	75	0,754
		1	6	25	0	0	0	0	6	25	
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total		20	83,3	4	16,7	0	0	24	100		
organização de ideias	Ação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Não aplicável
		1	0	0	9	37,5	6	25	15	62,5	
		2	1	4,2	5	20,8	3	12,5	9	37,5	
Total		1	4,2	14	58,3	9	37,5	24	100		
uso de Inferências	Ação	0	1	4,2	1	4,2	0	0	2	8,3	0,091
		1	5	20,8	10	41,7	1	4,2	16	66,7	
		2	2	8,3	4	16,7	0	0	6	25	
Total		8	33,3	15	62,5	1	4,2	24	100		
Vocabulário	Ação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Não aplicável
		1	0	0	24	100	0	0	24	100	
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total		0	0	24	100	0	0	24	100		

Tabela 3 - Comparação entre as produções escritas com base na figura de ação e em sequência quanto à Competência Linguística.

			Sequência						Total		Teste de Mc Nemar (p)
			0		1		2		N	%	
			N	%	N	%	N	%			
Eextensão do texto	Ação	0	0	0	1	4,2	0	0	1	4,2	0,513
		1	2	8,3	7	29,2	3	12,5	12	50	
		2	0	0	6	25	5	20,8	11	45,8	
	Total	2	8,3	14	58,3	8	33,3	24	100		
Pontuação	Ação	0	0	0	1	4,2	0	0	1	4,2	0,846
		1	2	8,3	19	79,2	1	4,2	22	91,7	
		2	0	0	1	4,2	0	0	1	4,2	
	Total	2	8,3	21	87,5	1	4,2	24	100		
Ortografia	Ação	0	6	25	1	4,2	4	16,7	11	45,8	0,172
		1	2	8,3	3	12,5	4	16,7	9	37,5	
		2	0	0	2	8,3	2	8,3	4	16,7	
	Total	8	33,3	6	25	10	41,7	24	100		
Coesão Global	Ação	0	14	58,3	3	12,5	0	0	17	70,8	0,727
		1	5	20,8	2	8,3	0	0	7	29,2	
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total	19	79,2	5	20,8	0	0	24	100		
Organização de ideias	Ação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Não aplicável
		1	0	0	9	37,5	6	25	15	62,5	
		2	1	4,2	5	20,8	3	12,5	9	37,5	
	Total	1	4,2	14	58,3	9	37,5	24	100		
Uso de Inferências	Ação	0	1	4,2	1	4,2	0	0	2	8,3	0,091
		1	5	20,8	10	41,7	1	4,2	16	66,7	
		2	2	8,3	4	16,7	0	0	6	25	
	Total	8	33,3	15	62,5	1	4,2	24	100		
Vocabulário	Ação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Não aplicável
		1	0	0	24	100	0	0	24	100	
		2	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total	0	0	24	100	0	0	24	100		

Discussão

no que diz respeito à Competência Genérica, as produções apresentaram predomínio de verbos no passado, advérbios temporais e a criação de intriga, uma das características mais marcantes do gênero narrativo, muito embora algumas produções tenham mesclado descrição e narração (Koch e Travaglia, 2003; Milher e Ávila, 2006). Uma possível explicação para essa predominância pode estar no fato de que o gênero narrativo é um dos mais preconizados no que se refere à estimulação da produção escrita em ambiente escolar (Dolz et al 2004).

Em relação à Competência Enciclopédica, especificamente ao conhecimento enciclopédico, o fato de a maior parte dos sujeitos demonstrar conhecimento parcial sobre esse tópico pode indicar que os mesmos apresentaram dificuldade em articular seu

conhecimento de mundo com o tema apresentado pelos estímulos utilizados, o que pode ter prejudicado o estabelecimento do sentido (Koch, 2003).

Quanto à Fidedignidade ao Tema, os dados sugerem que as figuras em sequência propiciaram melhor desempenho dos sujeitos do que a figura em ação. O resultado pode ser explicado pelo fato de que crianças de séries iniciais possuem dificuldades na organização de suas produções escritas (Dowker, 1986; Hudson e Shapiro, 1991; Ferreira e Correa, 2008), o que corrobora os achados desta pesquisa, uma vez que um número maior de crianças obteve manutenção do tema para as figuras em sequência, já que estas oferecem uma ordem cronológica dos acontecimentos explícitos nas imagens.

Para uma produção escrita coesa e estruturada, os escolares devem ter como ponto de partida o tema, o qual já transmite uma ideia sobre a

mensagem a ser articulada no texto (Jalilifar, 2010). Sendo assim, um texto que foge do tema acaba afetando a coesão e a estrutura da produção escrita.

Em relação ao uso de título, não houve pontuação dos estudantes para ambos os estímulos. O dado sugere imaturidade dos participantes enquanto escritores, uma vez que intitular um texto indica domínio da escrita, pois conduz o leitor a intuir o seu conteúdo (Ferreira e Correa, 2008).

A mesma dificuldade foi observada quanto à intertextualidade, demonstrando pouco conhecimento dos estudantes sobre outras produções literárias, pois a intertextualidade envolve a leitura de outros textos ou o conhecimento de outras histórias (Coracini, 2003; Miranda et al 2007).

Quanto à organização de ideias, apesar de não ter sido possível a aplicação do teste estatístico, a maioria dos escolares apresentou pontuação parcialmente adequada para ambos os estímulos. Esse dado sugere que apesar de as figuras em sequência possuírem uma ordenação explícita de ideias, não propiciaram um melhor desempenho nesta habilidade. Os dados não corroboram outros estudos, os quais apontaram que o apoio visual por meio de uma sequência de gravuras facilitou a organização de ideias nas produções escritas de suas pesquisas (Shapiro e Hudson, 1991; Correa et al 2001).

Para o uso de inferências, a figura de ação propiciou maior número de produções escritas com pontuação adequada se comparada à figura em sequência. A inferência envolve a compreensão e interpretação de uma situação que não está explícita no texto, por meio do conhecimento de mundo (Koch, 2003; Milher e Ávila, 2006). Desta forma, apesar de a figura em sequência trazer maior número de informações, crianças em séries iniciais podem não utilizá-la de forma adequada devido à sua relação com habilidades metalinguísticas e metacognitivas complexas, como a coesão textual (Ibaños, 2005; Milher e Ávila, 2006).

Quanto ao vocabulário, verificou-se o uso de léxico simples para os dois estímulos visuais apresentados. O resultado pode ser explicado pelo nível inicial de escolaridade das crianças, devido a sua relação com a compreensão de leitura e contato com a língua escrita (Limissuri e Befi-Lopes, 2009). Com isso, espera-se que o avanço na escolaridade proporcione um aumento do repertório vocabular (Marques et al 2008).

Em relação à competência linguística, no que diz respeito à extensão do texto, a maioria das crianças produziu textos considerados médios (2 a 4 parágrafos) tanto para figura em ação quanto para as figuras em sequência. Entretanto, nota-se que um número ligeiramente maior de crianças produziu textos mais extensos para a figura de ação, tendência que pode sugerir que as figuras em sequência limitam a expressão escrita de ideias (Silva e Spinillo, 2000; Ferreira e Correa, 2008).

No que se refere à pontuação, foi possível notar a sua aplicação de forma majoritariamente insuficiente ou inadequada, limitando-se ao uso do ponto final. Este resultado corrobora os achados da literatura, segundo a qual o uso de marcadores linguísticos se desenvolve quando a criança tem contato com outros materiais escritos e com maiores níveis de escolaridade (Zuanetti et al 2008).

Quanto à ortografia, a maioria dos sujeitos apresentou de dois a cinco erros. Entretanto, houve indícios de melhor desempenho para a figura em sequência, o que pode se relacionar ao fato de tal estímulo visual facilitar a organização da produção escrita, já que a criança concentra-se mais na grafia (Ferreiro e Pontecorvo, 1996) do que tendo como base a figura de ação. O uso correto da ortografia envolve o conhecimento gramatical e é influenciado pela exposição a materiais escritos e pelo avanço da escolaridade (Lemle, 2003; Zorzi, 2003; Souza e Correa, 2007; Zorzi e Ciasca, 2009).

Em relação à coesão global, não houve diferenças entre os estímulos apresentados. A habilidade para realizar textos coesos, ou seja, articular adequadamente as frases por meio de conectivos, depende de práticas de leitura e escrita, aprimorando-se com o avanço da escolaridade (Gonçalves e Dias, 2003; Jalilifar, 2010; Wang, 2007).

A ausência de significância entre as produções escritas para ambos os estímulos nas competências linguística e enciclopédica, pode ser explicada pelo fato de os sujeitos estarem em uma fase inicial de aquisição da escrita, com produções curtas e dificuldades para utilizar adequadamente os recursos necessários para uma produção textual. Nesse sentido, nossos resultados corroboram alguns estudos realizados com escolares de séries iniciais (Souza e Correa, 2007; Zuanetti et al, 2008; Zorzi e Ciasca, 2009).

Outra possível explicação para a semelhança das produções escritas pode estar no fato de

que as figuras em sequência utilizadas continham ações, o que propiciou uma aproximação com a figura específica para ação, sendo esta uma possível limitação do estudo. Salienta-se, porém, que foi possível explicitar um perfil de escrita de escolares de segunda série do Ensino Fundamental (atual terceiro ano) de uma escola estadual e, ao se observar as dificuldades apresentadas pelas mesmas para ambos os estímulos, foram demonstrados os aspectos que necessitam ser melhor desenvolvidos.

Considerações finais

Os estudantes de séries iniciais apresentaram produções simples, com uso predominante do gênero narrativo, talvez por ser o mais ensinado no contexto escolar e exigir pouco domínio das competências enciclopédica e linguística. Portanto, a produção escrita não foi influenciada pelo tipo de estímulo visual apresentado, uma vez que o escrever ainda se mostrou uma tarefa difícil para os escolares.

Referências

- beijsterveldt, L. M., & Hell, J. G. (2009). Evaluative expression in deaf children's written narratives. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44 (5) 675-92.
- Burman, D., Evans, D., Nunes, T., & Bell, D. (2008). Assessing deaf children's writing in primary school: grammar and story development. *Deafness and Education International* 10 (2) 93-110.
- Burman, D., Nunes, T., & Evans, D. (2007). Writing profiles of deaf children taught through british sign language. *Deafness and Education International*, 9 (1) 2-23.
- Capellini, S. A. C., & Conrado T. L. B. C. (2009). Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. *Rev. CEFAC*, 11 (2) 183-193.
- Cárnio, M. S., Pereira M. B., Alves, D.C., & Andrade, R. V. (2011). Letramento escolar de estudantes de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental de escola pública. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 16, n. 1, Mar.
- Casemiro, J. R., Ribeiro, K .B., Matta, T. R. G., Soares, A. J. C., & Cárnio, M. S. (2011). Interferências de estímulos visuais na produção escrita de escolares ouvintes sem queixas de alterações na escrita. *Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 16, n. 4, Dec.
- Coracini, M. J. R. F. (2003). O fenômeno da intertextualidade e o discurso científico. *Rev. Fragmentos*, (25) 19-39.
- Correa, J., Spinillo A., & Leitaó, S. (2001). *Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade*. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Nau.
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2009) Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura – PROHMELE. *Rev Soc Bras Fonoaudiol.*;14(1) 56-68.
- Dowker, A. D. (1986). *Language play in young children*. [tese de Doutorado não publicada] Institute of Education, University of London.
- Ferreira, S. P., & Correa, J. (2008). *A influência de diferentes contextos de intervenção na escrita de histórias por crianças*. *Estud. Psicol. (Campinas)*, 25 (4) 547-55.
- Ferreiro, E., & Pontecorvo, C. (1996). Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. R., & Hidalgo I. G. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática. p.38-77.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *A representação da linguagem e o processo de alfabetização*. *Cad Pesqui*, 52: 7-18.
- Gonçalves, F., & Dias, M. G. B. B. (2003). Coerência textual: um estudo com jovens e adultos. *Psicol. Reflex. Crit*, 16 (1) 29-40.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: the development of childrens scripts, stories, and personal narratives. *Developing narrative structure*, 89-136.
- Ibaños, A. (2005). *Algumas considerações informais sobre inferência*. *Linguagem em (Dis)curso*, 5 (esp) 151-59.
- Jalilifar, A. (2010). Thematization in EFL students' composition writing and its relation to academic experience. *RELC Journal*, 41 (31).
- Koch, I. G. V. (2003). *A coesão textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto.

- Koch, I. G.V., & Travaglia, L. C. (2003). *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez.
- Lemle, M. (2003) *Guia teórico do alfabetizador*. 15ª Ed. São Paulo: Ática.
- Lima, F.T., & Cárnio, M. S. (2007). Análise da produção escrita de surdos do ensino superior. São Paulo. Adaptado de Romano-Soares, S. (2007). *Práticas de narrativas escritas em estudantes do ensino fundamental*. [Dissertação] São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Limissuri, R. C. A., & Befi-Lopes, D. M. (2009). Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares. *R. bras. Est. pedag.* 90 (225) 433-48.
- Maingueneau, D. (2002). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- Marques, J., Oliveira, S. M. N., & Colaço, S. F. (2008) A relação entre a leitura e a escrita observada em crianças participantes do projeto leitura na kombi: um caminho para a liberdade. *Vivências*. 4 (6) 45-50.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?*. Ed. Pinguin, USA.
- Miilher, L. P., & Ávila, C. R. B. (2006) Variáveis lingüísticas e de narrativas no distúrbio de linguagem oral e escrita. *Pró-Fono*. 18 (2) 177-88.
- Miranda, A., Simeão, E., & Mueller, S. (2007). Autoria coletiva, autoria ontológica e intertextualidade: aspectos conceituais e tecnológicos. *Ci. Inf.* 36 (2) 35-45.
- Morgan, G. (2005). *Transcription of child sign language: a focus on narrative*. *Sign Language & Linguistics*.
- Rathmann, C., Mann, W., & Morgan, G. (2007). Narrative structure and narrative development in deaf children. *Deafness and Education International*. 9(4)187-196.
- Rego, L. L. B. (1986). A escrita de estórias por crianças: as implicações pedagógicas do uso de um registro lingüístico. *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. 165-180.
- Reis, A., Faisca L., Ingvar, M., & Petersson K. M. (2006). Color makes a difference: two-dimensional object naming in literate and illiterate subjects. *Brain and Cognition*. 60 (1) 49-54.
- Schemberg, S., Guarinello, A. C., & Santana, A. P. O. (2009). As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. *Rev. bras. educ. espec.*; 15 (2) 251-68.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture elicited narratives. *Br J Devl Psychol*. 27 (6) 960-74.
- Silva, M. E. L., Spinillo, A. G. (2000). A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicol. reflex. e crítica*. 13 (3) 337-50.
- Souza, A. C. F. C., & Correa, J. (2007). Reprodução escrita de histórias e a escrita ortográfica de crianças. *Psicol. Pesq.* 1 (2) 32-40.
- Spinillo, A. G., Pinto, G. (1994). Childrens narratives under different conditions: a comparative study. *Br J Dev Psychol*. 177-93.
- Wang, L. (2007). Theme and rheme in the thematic organization of text: implication for teaching academic writing. *Asian EFL Journal*. 9 (1) 1-11.
- Zorzi, J. L. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Zorzi, J. L., & Giasca, S. M. (2009). Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. *Rev. CEFAC*. 11 (3) 406-16.
- Zuanetti, P. A., Corrêa-Schnek, A. P., & Manfredi, A. K. S. (2008) Comparação dos erros ortográficos de alunos com desempenho inferior em escrita e alunos com desempenho médio nesta habilidade. *Rev Soc Bras Fonoaudiol*. 13 (3) 240-5.