

Artigos originais

Compreensão oral e leitora e consciência sintática nas alterações de leitura e escrita

Listening and reading comprehension and syntactic awareness in reading and writing disorders

Bruna Sana Teixeira⁽¹⁾

Ana Maria Schiefer⁽¹⁾

Carolina Alves Ferreira de Carvalho⁽¹⁾

Clara Regina Brandão de Àvila⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidade Federal de São Paulo/
Escola Paulista de Medicina – UNIFESP/
EPM – São Paulo (SP), Brasil.

Trabalho realizado no Núcleo de Estudos,
Assistência e Pesquisa em Escrita e Leitura
do Departamento de Fonoaudiologia,
Escola Paulista de Medicina Universidade
Federal de São Paulo – EPM/UNIFESP –
São Paulo (SP), Brasil.

Conflito de interesses: inexistente

RESUMO

Objetivo: investigar a presença de déficits de habilidades metassintáticas em escolares com dificuldades de aprendizagem e analisar possíveis correlações entre essas habilidades e as de leitura e a compreensão oral.

Métodos: foram avaliadas 29 crianças, indicadas por seus professores, por não apresentarem queixas relacionadas à aprendizagem escolar - Grupo I (GI) e com queixas de comunicação, oral e/ou mediada pela escrita, que constituíram o Grupo II (GII). As idades das crianças variaram entre 9 anos e 11 anos e 7 meses, de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. As crianças foram avaliadas por meio de testes de compreensão oral, consciência sintática e morfossintática, taxa e acurácia de leitura e compreensão leitora. Para a análise estatística foram utilizados: teste não paramétrico de Mann-Whitney, para caracterização da amostra e comparação dos grupos com e sem queixa escolar quanto às variáveis, e Coeficiente de correlação de Spearman, usado para medir o grau de associação entre as variáveis em cada grupo.

Resultados: observaram-se diferenças significantes entre os grupos, nas tarefas de compreensão oral, consciência sintática e morfossintática, de maneira geral, taxa e acurácia de leitura e na prova de compreensão leitora, com melhor desempenho do do GI em todas as tarefas.

Conclusão: com estes resultados, enfatiza-se a relevância da estimulação de habilidades metassintáticas para o desenvolvimento da leitura e a inclusão de provas metassintáticas na avaliação da leitura, tanto quanto a utilização de atividades metassintáticas como recurso terapêutico.

Descritores: Leitura; Aprendizagem; Linguagem; Fonoaudiologia

ABSTRACT

Purpose: it was investigated deficits in syntactic awareness in students with learning disabilities and were analyzed correlations between these reading and listening comprehension skills.

Methods: 29 children were assessed, nominated by their teachers for not having any academic learning problems - Group I (GI) and with oral and/or writing communication disabilities, who formed the Group II (GII). The children's ages fluctuated from 9 years to 11 years and seven months and they were in fourth and fifth grade of elementary school. The assessment was composed by listening comprehension tests, syntactic and morphosyntactic awareness, reading average and accuracy and reading comprehension. Were used for the statistical analysis: non-parametric Mann-Whitney test for sample characterization and comparison of patients with and without problems and Spearman's correlation coefficient, used to measure the degree of association between the variables in each group.

Results: were observed significant differences between the groups. Listening and reading comprehension, syntactic and morphosyntactic awareness in general, average and accuracy of reading tests were better in GI.

Conclusion: these results show the importance of stimulating metasyntactic skills to reading development and the inclusion of metasyntactic tests in the reading assessment, as well as the use of related activities as a therapeutic resource.

Keywords: Reading; Learning; Language; Speech, Language and Hearing Sciences

Recebido em: 04/04/2016
Aceito em: 28/06/2016

Endereço para correspondência:

Bruna Sana Teixeira
Rua Botucatu, 802, Vila Clementino
São Paulo (SP), Brasil
CEP: 04023-062
E-mail: bruna_sana@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A literatura tem apontado, enfaticamente, as relações entre o bom desenvolvimento da linguagem oral e o aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita¹. Até o momento, a maior parte das pesquisas sobre a leitura fundamenta seus pressupostos e hipóteses na Simple View of Reading² segundo a qual a finalidade da leitura é compreender o que se lê. Para isso, concorrem o desenvolvimento de dois componentes da linguagem oral: um, relacionado a componentes de informação fonológica, que permitem a associação fonema-grafema, para o aprendizado do princípio alfabético; e outro, relacionado ao desenvolvimento semântico-lexical, e morfossintático, com itens fundamentais a compreensão oral ou escrita. Sob outro aspecto, pode-se entender a leitura como uma atividade complexa que requer o desenvolvimento de habilidades linguísticas - que proverão o suporte para processamentos automáticos de informação, e metalinguísticas - que permitem pensar sobre a linguagem, representante do que foi lido, tomando-a como objeto de reflexão³. As habilidades linguísticas, inconscientes e não intencionais, são aprendidas naturalmente ao passo que as metalinguísticas são intencionais, conscientes, monitoradas e, muitas vezes, para seu desenvolvimento pleno, são necessárias instruções explícitas⁴. O adequado desenvolvimento linguístico e metalinguístico são imprescindíveis para o desenvolvimento da leitura e da escrita e conseqüentemente para o rendimento escolar. É de se esperar, então, a presença subjacente de déficits de componentes e/ou funcionamento da linguagem oral quando prejuízos de aprendizagem são observados.

Do ponto de vista das habilidades metalinguísticas que importam para a leitura e a escrita podem-se considerar a Consciência Fonológica⁴⁻⁷ e a Consciência Metassintática. Esta permite refletir sobre a estrutura sintática da linguagem oral^{4, 5, 8-11} e, possivelmente, prejuízos dessa habilidade metacognitiva estão associados a déficits encontrados na leitura e na escrita. A primeira, relacionada a alterações da alfabetização e, posteriormente, a baixos valores de taxa e acurácia leitora^{1,12}, dentre outros. A relação entre Consciência Fonológica e o desenvolvimento do aprendizado do código alfabético é bem conhecida e parece ser característica universal⁴⁻⁷. A percepção da natureza segmentada da fala permite que se identifique um som cuja representação mental, baseada em informação de memória auditiva, possa sediar a letra percebida visualmente. Embora segmentos menores que a palavra

sejam percebidos em idades pré-escolares (ou seja, a percepção é oral e não escrita) essa associação precisa de instrução para ser aprendida, formalmente, no ensino fundamental.

Quanto à Consciência Metassintática, estudos demonstram a presença de correlação positiva entre o desempenho em consciência sintática e o posterior desempenho na leitura^{4,13-16} e escrita¹⁵ principalmente de palavras com irregularidades ortográficas, isto é, que não podem ser lidas corretamente com o uso exclusivo da decodificação ou rota fonológica. Outro aspecto relevante da consciência sintática para a leitura e a escrita consiste na importância do uso das pistas gramaticais para a compreensão de frases e textos^{17,18}. Assim, como ocorre na relação entre a escrita e a consciência fonológica, há outros elementos da linguagem que podem ser percebidos, na idade escolar. Por exemplo, a percepção de palavras e sentenças, enquanto elementos gramaticais e não apenas como portadores de sentido. Da mesma forma que com a Consciência Fonológica, a relação entre a linguagem escrita e a consciência sintática parece ser recíproca, sendo que os comportamentos epissintáticos no ensino infantil predispõem ao sucesso na aprendizagem da leitura, o que, por sua vez, promove maior desenvolvimento da reflexão sobre a sintaxe¹⁹.

Sendo assim, além de contribuir para o reconhecimento de palavras, a capacidade de refletir sobre a sintaxe é essencial para o entendimento do texto. A apreensão do significado depende não só da soma dos significados dos elementos lexicais individuais, como também da forma pela qual esses elementos se articulam sintaticamente. E, da mesma forma que com informações fonológicas ou fonêmicas, os elementos do discurso gramaticais podem ser percebidos como objetos de análise. Essa capacidade, como outras metalinguísticas, associa-se à habilidade de monitorar a compreensão do que é lido¹⁷. Os automatismos de desempenhos gramaticais e a percepção dos componentes sintáticos e morfossintáticos devem mostrar correlação com o nível de compreensão do texto lido²⁰.

É importante reconhecê-las e conhecer suas características e abrangências para poder evitá-las precocemente, uma vez que têm início antes mesmo do aprendizado da leitura e da escrita. A hipótese de que escolares com queixas ou dificuldades de leitura e escrita possam apresentar déficits de consciência sintática guiou este estudo.

O objetivo do presente estudo é investigar a presença de déficits de habilidades metassintáticas

em escolares com dificuldades de aprendizagem identificadas por seus professores e analisar possíveis correlações entre essas habilidades e as de leitura e a compreensão oral.

MÉTODOS

A presente pesquisa obedeceu o delineamento de estudo prospectivo transversal e foi desenvolvida no Departamento de Fonoaudiologia da instituição de origem. O estudo teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de origem, CCAE 49351215.6.0000.5505.

A amostra foi composta por 29 crianças indicadas por seus professores, por não apresentarem queixas relacionadas à aprendizagem escolar - Grupo I (GI), ou com queixas de comunicação oral ou mediada pela escrita, que constituíram o Grupo II (GII). Todas foram recrutadas em em uma única escola do Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo (SP) no segundo semestre do ano letivo de 2015.

O GI foi composto por 15 crianças (10 meninas) e o GII por 14 crianças (7 meninas) de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. As idades das crianças variaram entre 9 anos e 11 anos e 7 meses (média = 126 meses).

Para seleção dos participantes, foram definidos os seguintes critérios gerais de inclusão na amostra: matrícula regular no 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental em escola pública; ausência de evidência de déficits sensoriais, doenças neurológicas e/ou psiquiátricas ou queixas e indicadores de qualquer dessas condições.

Participaram do estudo as crianças que atenderam aos critérios de inclusão. Os responsáveis pelas crianças da amostra assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A escola também assinou o Termo de Anuência Institucional.

Procedimentos

Em ambos os grupos foi realizada uma entrevista com o professor responsável, para coleta de dados de identificação, e a informação sobre a presença, ou não, de queixa relacionada a fala/linguagem e/ou leitura/escrita, bem como à audição. Após selecionados, segundo essa indicação e a observância dos critérios de inclusão, os participantes foram avaliados por meio dos seguintes testes:

- **Prova de compreensão oral:** texto “O Urubu e as Pombas”^{21,22} constituído por uma história sem

ilustração, composta por 14 nodos. Estes estão distribuídos em três episódios, considerando que cada episódio apresenta uma parte introdutória, o desenvolvimento e seu fim. A avaliadora contou a história e após ouvi-la, o escolar respondeu oralmente a oito perguntas abertas que lhe foram feitas, também oralmente, sobre o texto.

- **Leitura oral:** as crianças foram instruídas a ler um texto (“A coruja e a águia”, para o 4º ano e “O pequeno engraxate”, para o 5º ano) em voz alta, o mais rápido e corretamente que conseguissem. As leituras foram gravadas para o cálculo dos valores de taxa (palavras/minuto) e acurácia (palavras lidas corretamente/minuto).
- **Compreensão leitora:** as crianças receberam o texto explicativo “O tamanduá”²³ - e, após o terem lido, responderam a 14 questões abertas que lhe foram formuladas oralmente. Essas questões permitem avaliar a compreensão literal, as de inferência por coesão textual e as de gap filling^{24,25}. As respostas foram gravadas e transcritas para análise.
- **Prova de Consciência Morfossintática**²⁶: consiste de dois subtestes: a) Composição, composta por cinco itens, que demandam flexão verbal ou de número e gênero a partir da palavra primitiva; b) Decomposição, composta por 14 itens de teste, que exigem identificar a palavra primitiva a partir da derivada. Em ambos os subtestes as palavras são apresentadas oralmente em sentenças.
- **Prova de Consciência Sintática (PCS)**²⁷: consiste de quatro subtestes, que totalizam 55 itens: a) Julgamento Gramatical (JG), avalia a habilidade da criança de julgar a gramaticalidade. b) Correção Gramatical (CG) avalia a habilidade da criança corrigir frases agramaticais, tornando-as corretas. c) Correção Gramatical de Frases com Incorreções Gramatical e Semântica (FA) avalia a habilidade da criança de, tendo ouvido frases com anomalias tanto sintáticas quanto semânticas, pronunciar novamente as frases corrigindo as anomalias sintáticas, mas preservando as anomalias semânticas. d) Categorização de palavras (CP) avalia a habilidade da criança de classificar, em três colunas adjetivos, substantivos, e verbos, 15 palavras escritas em fichas.

O total das avaliações durou em média 30 minutos para cada criança e foram feitas individualmente, em horário e sala indicados pela direção e professoras da escola.

Os resultados foram classificados de acordo com a pontuação de cada teste e tabulados para a análise estatística.

Método estatístico

Para o tratamento estatístico foram utilizados: teste não paramétrico de Mann-Whitney, para caracterização da amostra e comparação dos grupos com e sem queixa escolar quanto às variáveis, e Coeficiente de correlação de Spearman, usado para medir o grau de associação entre as variáveis em cada grupo.

Fixaram-se em $p < 0,05$ os valores de significância estatística.

RESULTADOS

Na comparação dos dois grupos com relação ao desempenho em cada teste (Tabela 1) observaram-se diferenças significantes entre os grupos, nas tarefas de compreensão oral (valor de $p = 0,023$), subtestes de Julgamento Gramatical (JG), Frases com Incorreções Gramatical e Semântica (FA) e Categorização de Palavras (CP) e na pontuação geral da PCS (valor de $p < 0,001$), subteste de composição da prova de Consciência Morfossintática (valor de $p < 0,001$), taxa e acurácia de leitura (valor de $p < 0,001$) e na prova de compreensão leitora (valor de $p < 0,001$), com melhor desempenho do GI em todas as tarefas.

O subteste de Correção Gramatical da PCS, não mostrou diferença entre os grupos (valor de $p = 0,112$). Na prova de Consciência Morfossintática, subteste de decomposição, também não houve diferença entre os grupos (valor de $p = 0,051$), com valor bem próximo ao considerado significativo.

As correlações entre as variáveis demonstraram diferenças significantes em cada grupo, conforme esperado. No grupo sem queixa (GI), algumas variáveis demonstraram correlações positivas, de moderadas a ótimas (Tabela 2). A prova de compreensão oral correlacionou-se com o subteste de Julgamento Gramatical da PCS. O subteste de Categorização de Palavras da PCS correlacionou-se com os valores de taxa e acurácia de leitura de texto. A taxa e a acurácia de leitura correlacionaram-se com a compreensão leitora.

No grupo com queixa (GII) também foram encontradas correlações positivas ($p < 0,05$). Entretanto, nenhuma correlação entre variáveis de leitura ou a compreensão oral e o desempenho nas provas de Consciência Morfossintática. Os subtestes da prova de Consciência Morfossintática, composição

e decomposição correlacionaram-se entre si com a pontuação geral da PCS. A taxa e a acurácia de leitura de texto correlacionaram-se com a compreensão leitora.

DISCUSSÃO

A investigação das características de habilidades leitoras, metassintáticas e de compreensão oral evidenciou o pior desempenho do grupo de escolares com dificuldades de aprendizagem apontadas por seus professores. Piores valores de taxa e acurácia de leitura descreveram o desempenho do GII (Tabela I) o que mostrou que os professores envolvidos na pesquisa souberam indicar escolares com dificuldade de leitura, conforme indica a literatura²⁸.

Déficits metalinguísticos relacionados à sintaxe geralmente se mostram associados a prejuízos do aprendizado ortográfico (tanto para a escrita quanto para a leitura) e deveriam expressar-se como baixos valores de acurácia leitora. Neste estudo, as comparações entre GI e GII mostraram pior desempenho em acurácia de leitura dos escolares com queixas de aprendizado. Estes também erraram mais nas tarefas que avaliaram consciência sintática, com exceção da tarefa de Correção Gramatical, que mostrou semelhança de desempenho entre os grupos. A simples correção gramatical, não parece ter sido tarefa difícil, mesmo para os escolares com dificuldade. O mesmo foi observado na tarefa decomposição morfosintática, provavelmente de mais fácil execução que os itens de composição de uma palavra a partir de um dado radical²⁶.

De uma maneira geral, é possível pensar que os piores valores de acurácia possam estar associados a prejuízos sintáticos em nível metalinguístico. Porém, somente no GI, grupo sem queixas, a análise indicou a presença de correlação positiva moderada entre uma das variáveis de consciência sintática - a Categorização de Palavras e a taxa e acurácia leitoras, conforme esperado (Tabela II). Ou seja, quanto mais certos ao categorizar sintaticamente as palavras, mais rápida e acurada se mostrou a leitura de oral de texto. Estes resultados corroboram com pesquisas anteriores^{4,13-16} que demonstraram em seus estudos que há correlação positiva entre o desempenho em consciência sintática e o posterior desempenho na leitura. Nenhuma correlação foi encontrada entre consciência sintática e acurácia leitora no grupo com queixas, o que parece mostrar que o prejuízo em consciência sintática não permite a utilização dessa habilidade

Tabela 1. Comparação dos grupos GI (sem queixa) e GII (com queixa) para as variáveis estudadas

		Grupo		Teste de Mann-Whitney (p)	Resultado
		Sem queixa	Com queixa		
COMPREENSÃO ORAL	Média	0,88	0,71	0,023*	Sem Queixa > Com Queixa
	mediana	1,00	0,75		
	desvio-padrão	0,22	0,24		
	n	15	14		
PCS – Julgamento Gramatical	Média	1,00	0,93	<0,001*	Sem Queixa > Com Queixa
	mediana	1,00	0,95		
	desvio-padrão	0,01	0,05		
	n	15	14		
PCS – Correção Gramatical	Média	0,91	0,81	0,112	Sem Queixa = Com Queixa
	mediana	0,90	0,85		
	desvio-padrão	0,10	0,16		
	n	15	14		
PCS – Correção Gramatical de Frases Assemânticas	Média	0,95	0,74	<0,001*	Sem Queixa > Com Queixa
	mediana	1,00	0,80		
	desvio-padrão	0,08	0,17		
	n	15	14		
PCS – Categorização de Palavras	Média	0,96	0,68	<0,001*	Sem Queixa > Com Queixa
	mediana	1,00	0,73		
	desvio-padrão	0,05	0,24		
	n	15	14		
PCS - GERAL	Média	52,93	43,64	<0,001*	Sem Queixa > Com Queixa
	mediana	54,00	42,50		
	desvio-padrão	2,31	6,16		
	n	15	14		
PCMS-DECOMPOSIÇÃO	Média	0,96	0,81	0,051	Sem Queixa = Com Queixa (quase significante)
	mediana	1,00	0,80		
	desvio-padrão	0,08	0,20		
	n	15	14		
PCMS-COMPOSIÇÃO	Média	0,92	0,76	0,012*	Sem Queixa > Com Queixa
	mediana	0,93	0,86		
	desvio-padrão	0,09	0,18		
	n	15	14		
TAXA	Média	124,04	66,63	<0,001*	Sem Queixa > Com Queixa
	mediana	124,61	68,03		
	desvio-padrão	24,62	20,80		
	n	15	14		
ACURÁCIA	Média	119,49	55,33	<0,001*	Sem Queixa > Com Queixa
	mediana	122,30	55,80		
	desvio-padrão	25,66	21,41		
	n	15	14		
COMPREENSÃO LEITORA	Média	0,57	0,20	<0,001*	Sem Queixa > Com Queixa
	mediana	0,53	0,10		
	desvio-padrão	0,20	0,22		
	n	15	14		

* Valores estatisticamente significantes ($p < 0,05$) – Teste de Mann-Whitney (p)

Legenda: N = número de sujeitos; PCS = Prova de Consciência Sintática; PCMS = Prova de Consciência Morfossintática

Tabela 2. Correlação entre as variáveis do grupo sem queixa (GI)

		COMP. ORAL	PCS-JG	PCS-CG	PCS-FA	PCS-CP	PCS-GERAL	PCMS-DECOMP	PCMS-COMP	TAXA	ACURÁCIA	COMP. LEITORA
COMPREENSÃO ORAL	Correlação	1,000										
	Sig. (p)	.										
	n	15										
PCS-JULGAMENTO GRAMATICAL	Correlação	,516(*)	1,000									
	Sig. (p)	0,049	.									
	n	15	15									
PCS-CORREÇÃO GRAMATICAL	Correlação	0,066	0,458	1,000								
	Sig. (p)	0,814	0,086	.								
	n	15	15	15								
PCS-FRASES ASSEMÂNTICAS	Correlação	0,327	0,500	0,366	1,000							
	Sig. (p)	0,234	0,058	0,179	.							
	n	15	15	15	15							
PCS-CATEGORIZAÇÃO DE PALAVRAS	Correlação	0,359	0,459	0,285	,554(*)	1,000						
	Sig. (p)	0,189	0,085	0,304	0,032	.						
	n	15	15	15	15	15						
PCS-GERAL	Correlação	0,206	0,453	,752(**)	,755(**)	,745(**)	1,000					
	Sig. (p)	0,461	0,090	0,001	0,001	0,001	.					
	n	15	15	15	15	15	15					
PCMS-DECOMPOSIÇÃO	Correlação	0,046	-0,134	0,061	-0,089	-0,110	-0,061	1,000				
	Sig. (p)	0,871	0,635	0,829	0,752	0,696	0,830	.				
	n	15	15	15	15	15	15	15				
PCMS-COMPOSIÇÃO	Correlação	0,059	0,386	-0,011	-0,148	0,102	-0,125	0,201	1,000			
	Sig. (p)	0,835	0,155	0,970	0,598	0,718	0,656	0,473	.			
	n	15	15	15	15	15	15	15	15			
TAXA	Correlação	0,273	0,062	-0,064	-0,045	,537(*)	0,193	-0,116	0,407	1,000		
	Sig. (p)	0,326	0,827	0,820	0,872	0,039	0,492	0,681	0,132	.		
	n	15	15	15	15	15	15	15	15	15		
ACURÁCIA	Correlação	0,247	0,062	-0,034	-0,045	,537(*)	0,211	-0,154	0,362	,993(**)	1,000	
	Sig. (p)	0,375	0,827	0,904	0,872	0,039	0,450	0,583	0,184	0,000	.	
	n	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	
COMPREENSÃO LEITORA	Correlação	0,438	0,311	-0,192	0,149	0,203	0,039	-0,233	0,365	,614(*)	,616(*)	1,000
	Sig. (p)	0,103	0,259	0,494	0,595	0,468	0,892	0,404	0,181	0,015	0,015	.
	n	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

(*) Valores estatisticamente significantes ($p < 0,05$) – correlação de Spearman

Legenda: N = número de sujeitos; PCS = Prova de Consciência Sintática; PCMS = Prova de Consciência Morfossintática

enquanto recurso ou suporte para a leitura ortográfica como fazem os escolares sem queixa, dessa faixa de escolaridade^{4,13,15,16}. O perfil de desempenhos do Gil permitiu observar a presença de correlações positivas de boas a fortes somente entre variáveis da mesma natureza ou prova.

No GI, ao contrário, foi possível observar correlações entre algumas variáveis de diferentes dimensões da linguagem. A Prova de Compreensão Oral correlacionou-se com o subteste de Julgamento Gramatical da PCS. Essa correlação pode ser explicada pela hipótese de que habilidades metalinguísticas decorrem do desenvolvimento da linguagem oral, e promovem o aprendizado do código alfabético e a aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Ou seja, essas

condições são decorrentes das características de desenvolvimento linguístico (ligadas a mecanismos cognitivos de baixa ordem cognitiva) tanto quanto das habilidades metalinguísticas, de alta ordem cognitiva³.

Os resultados encontrados neste estudo também mostraram que as crianças com queixa escolar relatada pelo professor, mostraram pior desempenho na prova de compreensão leitora. A hipótese de que as duas formas principais de conhecimentos linguísticos que sustentam a compreensão, a semântica (relacionada ao significado das palavras) e a gramática (morfemas combinados transmitem um significado) possam apresentar déficits associados aos de leitura e escrita^{1,29}. Outros estudos também enfatizam a importância do uso de pistas gramaticais

Tabela 3. Correlação entre as variáveis do grupo com queixa (GII)

		COMP ORAL	PCS-JG	PCS-CG	PCS-FA	PCS-CP	PCS-GERAL	PCMS-DECOMP	PCMS-COMP	TAXA	ACURÁCIA	COMP. LEITORA
COMPREENSÃO ORAL	Correlação	1,000										
	Sig. (p)	.										
	n	14										
PCS-JULGAMENTO GRAMATICAL	Correlação	0,509	1,000									
	Sig. (p)	0,063	.									
	n	14	14									
PCS-CORREÇÃO GRAMATICAL	Correlação	0,430	,644(*)	1,000								
	Sig. (p)	0,125	0,013	.								
	n	14	14	14								
PCS-FRASES ASSEMÂNTICAS	Correlação	0,052	0,250	,705(**)	1,000							
	Sig. (p)	0,860	0,389	0,005	.							
	n	14	14	14	14							
PCS-CATEGORIZAÇÃO DE PALAVRAS	Correlação	0,329	0,530	0,427	-0,053	1,000						
	Sig. (p)	0,251	0,051	0,128	0,856	.						
	n	14	14	14	14	14						
PCS-GERAL	Correlação	0,487	,663(**)	,812(**)	,541(*)	,611(*)	1,000					
	Sig. (p)	0,078	0,010	0,000	0,046	0,020	.					
	n	14	14	14	14	14	14					
PCMS-DECOMPOSIÇÃO	Correlação	0,473	0,244	0,141	0,033	0,286	0,355	1,000				
	Sig. (p)	0,087	0,400	0,630	0,910	0,321	0,213	.				
	n	14	14	14	14	14	14	14				
PCMS-COMPOSIÇÃO	Correlação	0,325	0,246	0,498	0,167	0,299	,617(*)	,610(*)	1,000			
	Sig. (p)	0,256	0,397	0,070	0,569	0,299	0,019	0,021	.			
	n	14	14	14	14	14	14	14	14			
TAXA	Correlação	-0,018	0,192	0,137	0,162	0,441	0,364	0,309	0,142	1,000		
	Sig. (p)	0,951	0,512	0,641	0,581	0,114	0,200	0,282	0,629	.		
	n	14	14	14	14	14	14	14	14	14		
ACURÁCIA	Correlação	0,083	0,291	0,034	-0,132	0,528	0,294	0,293	0,092	,916(**)	1,000	
	Sig. (p)	0,777	0,313	0,909	0,652	0,052	0,308	0,309	0,754	0,000	.	
	n	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	
COMPREENSÃO LEITORA	Correlação	0,097	0,431	0,433	0,013	0,493	0,391	0,261	0,412	,660(*)	,718(**)	1,000
	Sig. (p)	0,740	0,124	0,122	0,966	0,073	0,167	0,368	0,143	0,010	0,004	.
	n	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14

(*) Valores estatisticamente significantes ($p < 0,05$) – correlação de Spearman

Legenda: N = número de sujeitos; PCS = Prova de Consciência Sintática; PCMS = Prova de Consciência Morfossintática

para a compreensão de frases e textos^{17,18}. Apesar de esperadas, ao menos no GI, não foram encontradas correlações positivas entre os testes de compreensão leitora e provas sintáticas, em nenhum dos grupos.

Em ambos os grupos, a taxa e a acurácia de leitura se correlacionaram com a compreensão leitora. A relação entre a velocidade e precisão da leitura com a compreensão da informação lida é conhecida e amplamente estudada^{2,30}.

Embora de uma maneira geral seja possível afirmar que os dois grupos diferem quanto ao desempenho em provas de compreensão oral e leitora e de habilidades metassintática, devem-se observar possíveis restrições de análise impostas pelo tamanho da amostra.

CONCLUSÃO

O grupo com queixas (GII) apresentou desempenho inferior ao GI tanto em tarefas metassintáticas, como de leitura e compreensão oral. Apenas o grupo sem dificuldades mostrou associação entre tarefa de consciência metassintática e taxa e acurácia leitora. Com estes resultados, enfatiza-se a relevância da estimulação de habilidades metassintáticas para o desenvolvimento da leitura e a inclusão de provas metassintáticas na avaliação da leitura, tanto quanto a utilização de atividades metassintáticas como recurso terapêutico.

REFERÊNCIAS

1. Snowling MJ, Hulme C. Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *J Child Psychol Psychiatry*. 2012;53(5):593-607.
2. Gough PB, Tunmer WE. Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial Spec Educ*. 1986;7(1):6-10.
3. Maluf MR, Zanella MS, Pagnez KSMM. Habilidades Metalinguísticas e Linguagem Escrita nas Pesquisas Brasileiras. *Bol Psicol*. 2006;56(124):67-92.
4. Carlisle JF. Morphological awareness and early reading achievement. In: LB Feldman. *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale (NJ): Psychology Press. 2013; p. 189-209.
5. Gombert JE. Metacognition, metalanguage and metapragmatics. *Int J Psychol Stud*. 1993;28(5):571-80.
6. Navas ALGP, Ferraz EC, Borges JPA. Phonological processing deficits as a universal model for dyslexia: evidence from different orthographies. *CoDAS*. 2014;26(6):509-19.
7. Guimarães SRK. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalinguísticas. *Psicol Teor Pesqui*. 2002;18(3):247-59.
8. Queiroga BAM, Lins MB, Pereira MALV. Conhecimento Morfossintático e Ortografia em Crianças do Ensino Fundamental. *Psicol Teor Pesqui*. 2006;22(1):095-100.
9. Capovilla AGS, Capovilla FC, Soares JVT. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico USF*. 2004;9(1):39-47.
10. Correa J. A Avaliação da Consciência Sintática na Criança: uma Análise Metodológica. *Psicol Teor Pesqui*. 2004;20(1):69-75.
11. Tunmer WE. The role of language prediction skills in beginning reading. *NZJES*. 1990;25(2):95-114.
12. Correa MF, Martins CC. O papel da consciência fonológica e da nomeação seriada rápida na alfabetização de adultos. *Psicol Reflex Crit*. 2012;25(4):802-8.
13. Tong X, Deacon SH, Kirby JR, Cain K, Parilla R. Morphological awareness: A key to understanding poor reading comprehension in English. *J Educ Psychol*. 2011;103(3):523-34.
14. Bublitz GK. A consciência sintática de crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamental. *Let Hoje*. 2010;45(3):92-7.
15. Carlisle JF. Morphology matters in learning to read: a commentary. *Read Psychol*. 2003;24:291-322.
16. Rego LLB, Bryant PE. The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's and spelling. *Eur J Psychol Educ*. 1993;8(3):235-46.
17. Spinillo AG, Peruzzi MM, Mota E, Correa J. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educ Rev*. 2010;(38):157-71.
18. Bowey JA. Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *J Exp Child Psychol*. 1986;41:282-99.
19. Demont E, Gombert JE. Phonological awareness as a predictor of recording skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *Br J Educ Psychol*. 1996;66(3):315-32.
20. Catts HW, Adlof SM. Morphosyntax in poor comprehenders. *Read Writ*. 2015;28(7):1051-70.
21. Moraes Z, Chiari BM, Perissinoto J. Estilos de linguagem como facilitadores de memória. *Pró-fono*. 2001;13(1):54-61.
22. Plaisted JR, Wilkening GN, Gustavson JL, Golden CJ. The Luria-Nebraska Neuropsychological battery—children's revision: Theory and current research findings. *J Clin Child Psychol*. 1983;12(1):13-21.
23. Lúcio PS, Kida ASB, Carvalho CAF, Cogo-Moreira H, Avila CRB. Construção de uma prova para avaliação da compreensão leitora no ensino fundamental: estudo piloto. *Temas Psicol*. 2015;23(4):1035-50.
24. Cain K, Oakhill JV. Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *Br J Educ Psychol*. 2006;76:683-96.
25. Carvalho CAF, Avila CRB, Chiari BM. Níveis de compreensão de leitura em escolares. *Pró-fono*. 2009;21(3):207-12.
26. Arnaut MA. Avaliação da escrita por meio de sintagmas nominais. [Tese] São Paulo (SP): Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana. Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina; 2015.

27. Capovilla FC, Capovilla AGS. Prova de Consciência Sintática (PCS): normatizada e validade: para avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Memnon, 2006.
28. Pinheiro AMV, Costa AEB. EACOL – Escala de Avaliação da Competência em Leitura pelo professor: construção por meio de critérios e de concordância entre juízes. *Psicol Reflex Crit.* 2015;28(1):77-86.
29. Catts HW, Adlof SM, Weismer SE. Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *J Speech Lang Hear Res.* 2006;49(2):278-93.
30. Snowling M, Hulme C, Nash HM. The foundations of literacy development in children at familial risk of dyslexia. *Psychol Sci.* 2015;26(12):1877-86.