

AGRADECIMENTOS

À profª Dra. Ruth Elizabeth Vasconcellos Lopes, orientadora deste trabalho, por aceitar orientar-me, por compreender os problemas de percurso e pelo valioso incentivo no final.

Ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, da Universidade Federal de Santa Catarina pela possibilidade de enriquecer meus conhecimentos.

Ao prof. Dr. Marco Rocha e à profª Dra. Sheila Andreoli Balen pela participação e contribuições feitas na banca de qualificação do projeto.

Ao profº Dr. Marco Rocha pelo auxílio no cruzamento dos resultados.

À equipe da PUCRS especialmente por ter me enviado o Teste Metafonológico Seqüencial - CONFIAS antes que ele saísse editado.

Às instituições de ensino que abriram suas portas permitindo a realização desta pesquisa.

Às crianças, que de livre e espontânea vontade participaram ativamente deste estudo, contrinuindo muito mais do que simplesmente sendo sujeitos de pesquisa.

À fonoaudióloga e psicopedagoga Adriana Corrêa Costa por ter me enviado sua dissertação e pelos e-mails trocados durante o percurso deste estudo.

À colega fonoaudióloga Ana Cristina pela contribuição bibliográfica.

Às amigas Sabrina, Sandra e Mona pelo auxílio e incentivo em diferentes etapas deste processo.

Ao meu marido Túlio, pelo incentivo constante e principalmente por compreender os momentos de ausência e cansaço.

À minha irmã Antonela, por dedicar-se intensamente à minha filha durante as horas em que passei estudando para completar as disciplinas do mestrado e este estudo.

À minha mãe Teresinha, meu eterno agradecimento por não medir esforços e dispendir horas do seu dia no cuidado com minha filha, possibilitando-me ter tranquilidade para trabalhar e estudar.

Ao meu pai Eduardo, agradeço e dedico este trabalho pois suas palavras de incentivo sempre me guiaram e foram decisivas para concretização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE FIGURAS	X
LISTA DE QUADROS	XI
LISTA DE TABELAS	XII
1 INTRODUÇÃO	1
2 REFERÊNCIAS TEÓRICOS	6
2.1 Sobre a consciência fonológica	6
2.1.1 <u>A estrutura da consciência fonológica</u>	8
2.2 Sobre a escrita	13
2.2.1 <u>O processo de construção da escrita</u>	14
2.2.2 <u>As alterações na escrita</u>	17
2.3 A relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita	20
2.3.1 <u>Consciência fonológica como causa do desenvolvimento da escrita</u>	21
2.3.2 <u>Consciência fonológica como consequência do desenvolvimento da escrita</u> ..	22
2.3.3 <u>Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita: uma relação de reciprocidade</u>	23
3 MATERIAL E MÉTODO	27
3.1 Amostra	27
3.2 Procedimentos aplicados	29
3.2.1 <u>Teste de escrita</u>	29
3.2.2 <u>CONFIAS - consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial</u>	35
4 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS	44
4.1 Resultado do teste de escrita	44
4.1.1 <u>Resultados dos sujeitos do grupo estudol no teste de escrita</u>	44
4.1.2 <u>Resultado dos sujeitos do grupo controle no teste de escrita</u>	49
4.2 Resultado do Confias - consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial	50

4.2.1 <u>Resultado dos sujeitos do grupo estudo no CONFIAS</u>	51
4.2.2 <u>Resultado dos sujeitos do grupo controle no CONFIAS</u>	58
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	70
5.1 Comparação entre os resultados dos sujeitos do grupo estudo e do grupo controle no teste de escrita	71
5.2 Comparação entre os resultados dos sujeitos do grupo estudo e do grupo controle no CONFIAS nas etapas da sílaba e do fonema	72
5.3 Comparação entre os resultados dos sujeitos do grupo estudo e do grupo controle no CONFIAS por tarefa solicitada	74
5.3.1 <u>Tarefas solicitadas na etapa da sílaba</u>	75
5.3.2 <u>Tarefas solicitadas na etapa do fonema</u>	76
5.4 Correlação entre as etapas da sílaba e do fonema e os erros fonológicos dos sujeitos do grupo estudo	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXO A – CONFIAS - consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial.	93
ANEXO B - Protocolo de Respostas	97
APÊNDICE A – Termo de consentimento informado	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Comparativo entre os sujeitos destaque do grupo estudo nas alterações ortográficas	46
Figura 2-	Comparativo entre os sujeitos destaque do grupo estudo nas alterações por transcrição de fala.....	47
Figura 3 -	Comparativo entre os sujeitos destaque com resultados abaixo da média do grupo estudo nas três categorias de alterações na escrita.....	48
Figura 4 -	Comparativo entre os sujeitos destaque com resultados acima da média do grupo estudo nas três categorias de alterações na escrita	48
Figura 5 -	Comparativo entre os sujeitos destaque do grupo controle nas alterações ortográficas	50
Figura 6 -	Comparativo entre os sujeitos destaque do grupo estudo na etapa da sílaba	53
Figura 7 -	Comparativo entre os sujeitos destaque do grupo estudo na etapa do fonema	54
Figura 8 -	Comparativo entre os sujeitos destaque do grupo estudo em ambas as etapas	55
Figura 9 -	Comparativo entre os sujeitos destaque do grupo controle na etapa da sílaba	59
Figura 10-	Comparativo entre os sujeitos destaque do grupo controle na etapa do fonema	60
Figura 11 -	Comparativo entre os sujeitos destaque do grupo controle nas etapas que envolvem a sílaba e o fonema	61
Figura 12 -	Desempenho do sujeito 4 por tarefa solicitada nas etapas da sílaba e do fonema no CONFIAS	64
Figura 13 -	Desempenho do sujeito 15 por tarefa solicitada nas etapas da sílaba e do fonema no CONFIAS.....	65

Figura 14 - Comparação entre as médias do grupo controle e do grupo estudo nas categorias de erros ortográficos e por transcrição de fala.....	71
Figura 15 - Comparação entre os resultados nas etapas da sílaba e do fonema do CONFIAS dos sujeitos do grupo controle e do grupo estudo.....	73
Figura 16 - Comparação entre os acertos do grupo controle e do grupo estudo no teste metafonológico seqüencial na etapa da sílaba por tarefa solicitada.....	75
Figura 17 - Comparação entre os acertos do grupo controle e do grupo estudo no CONFIAS na etapa do fonema por tarefa solicitada.....	77
Figura 18 - Correlação entre os acertos da etapa da sílaba e os erros fonológicos cometidos pelos sujeitos do grupo estudo.....	80
Figura 19 - Correlação entre os acertos da etapa do fonema e os erros fonológicos cometidos pelos sujeitos do grupo estudo.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Erros de alterações na estrutura silábica encontrados nos sujeitos pesquisados.....	31
Quadro 2 - Erros de substituição de segmentos encontrados nos sujeitos pesquisados.....	32
Quadro 3 - Erros por transcrição de fala encontrados nos sujeitos pesquisados.....	32
Quadro 4 - Erro do tipo hipercorreção encontrado nos sujeitos pesquisados.....	33
Quadro 5 - Erros por desconhecer as regras contextuais apresentados pelos sujeitos pesquisados	34
Quadro 6 - Erros por regras arbitrárias encontrados nos sujeitos desta pesquisa.....	35
Quadro 7 - Relação dos itens mais fáceis e mais difíceis em sujeitos que se encontram no nível alfabético de desenvolvimento da escrita	42
Quadro 8 - Comparativo entre os sujeitos do grupo controle e grupo estudo quanto ao desempenho nas etapas da sílaba e do fonema	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado das alterações de escrita por categorias no grupo experimental.....	45
Tabela 2 - Resultado das alterações de escrita por categoria no grupo controle.....	49
Tabela 3 - Resultado do grupo experimental no Teste Metafonológico Seqüencial por etapa	52
Tabela 4 - Resultado do grupo experimental no teste metafonológico seqüencial por tarefa solicita	56
Tabela 5 - Resultado do grupo controle no teste metafonológicos seqüencial por etapa	58
Tabela 6 - Resultado do grupo controle no teste metafonológico seqüencial por tarefa solicitada	61
Tabela 7 - Resultado do grupo experimental e do grupo controle no teste metafonológico sequêncial por tarefa solicitada	66

RESUMO

Este estudo tem como objetivo identificar quais os níveis de consciência fonológica que apresentam maiores problemas nas crianças que estão cursando a 2ª série e que apresentam dificuldade no processo de aquisição da escrita, verificando a importância da passagem pela instrução formal para o desenvolvimento da consciência fonológica. Para este estudo foram avaliadas 43 crianças com idades entre sete anos e 11 meses e nove anos e 11 meses, de ambos os sexos, que estavam cursando a segunda série do ensino fundamental em quatro escolas particulares da cidade de Florianópolis. Estas crianças foram submetidas a um teste de escrita através de um ditado, e um teste de consciência fonológica cujo instrumento utilizado foi o CONFIAS – Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial. Os resultados obtidos permitem concluir que: os níveis mais defasados de consciência fonológica são os que envolvem a produção de rima, a segmentação e síntese fonêmica; quanto à importância da passagem pela instrução formal para o desenvolvimento da consciência fonológica, pode-se concluir que ela é importante para o desenvolvimento dos níveis que envolvem o fonema, mas não é determinante para o desenvolvimento da consciência fonológica como um todo, pois estando todas as crianças no mesmo nível de apropriação da escrita, as crianças que apresentaram dificuldades neste processo ainda conservam erros do tipo fonológico e acabam por se saírem mais prejudicadas no desempenho de tarefas que envolvam a sílaba e o fonema. Diante disto tem-se que a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita apresentam entre si uma relação de consequência mas que por si só não garante o pleno desenvolvimento da consciência fonológica.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to identify which phonological awareness levels are the most complex for second-graders, who present writing difficulties, to attain. It also aims at examining the input of formal education, specifically exposure to literacy training, into the development of phonological awareness. To achieve our goals 43 children, both male and female, ranging from 7;11 to 9;11 years of age were evaluated. All of them were second-graders in four different private primary schools in the city of Florianópolis. Their writing skill was assessed through a dictation exercise and their phonological awareness level was assessed through the Teste Metafonológico Seqüencial (Sequential Metaphonological Assessment Tool) – CONFIAS. Our results show that the least developed levels in phonological awareness involve the production of rhyme, as well as segmentation and synthesis in phonetic tasks. In regards to the importance of formal education for the further development of phonological awareness, our results show that it is relevant for the tasks that involve phonemes but not for other tasks in general. Children who presented poor results in phonetic tasks, also presented writing difficulties - exhibiting phonological-type errors in their writing samples -, but they also had poor results in the phonological awareness test involving syllable and phoneme tasks. Therefore, it is fair to claim that phonological awareness and the development of writing skills have a feedback-type relationship, which, nonetheless, in and of itself does not guarantee heightened rates of phonological awareness in a comprehensive manner.

1 INTRODUÇÃO

Do mesmo modo que se espera que uma criança desenvolva sua fala durante os primeiros anos de vida, também se considera que aprender a ler e a escrever deve fazer parte deste desenvolvimento.

"Aprender a ler e a escrever depende de alguns fatores tais como condições reais para que as crianças se tornem motivadas, experiência funcional prévia com material impresso, exposição a contextos narrativos e um contexto de ensino-aprendizagem inteligente, no qual professores e crianças possam em conjunto construir o letramento" (SCLIAR-CABRAL, 2003, p.41a).

Zorzi (2003, p. 10) afirma que

" [...] aprender a falar faz parte da nossa herança biológica, hereditária. A capacidade de desenvolver a linguagem oral é uma característica universal da humanidade, desde tempos muito remotos, resultado da evolução do homem ao longo dos tempos e que os diferencia de outras espécies".

Para desenvolver a linguagem oral a criança necessita apenas expor-se à um contexto lingüístico apropriado; em contrapartida para a aprendizagem da leitura e da escrita na maioria dos casos precisa haver um ensino sistemático, com apresentação de um código (SIGNORINI, 1998). Sendo assim, o processo de alfabetização pelo qual passa a criança nas escolas visa a tornar o indivíduo capaz de ler e escrever (SOARES, 2002). O desenvolvimento da leitura e da escrita exige conhecimentos que não estão presentes desde o nascimento e que precisam do desenvolvimento de determinadas habilidades específicas, que exigem aprendizagem.

Desde décadas passadas os estudos sobre a consciência fonológica vêm ganhando força entre os pesquisadores interessados em desvendar a origem dos problemas apresentados pelas crianças quando se trata de fazer a apropriação do código escrito.

Através do processo de alfabetização muitas crianças aprendem a ler e a escrever, porém há algumas que não têm sucesso no desenvolvimento de tais capacidades. Liberman na década de 70, conforme referenciada por Santos e Navas (1996), deu início à estudos que buscavam compreender quais eram as dificuldades que as crianças apresentavam para aprender a ler e a escrever.

Em suas pesquisas Liberman et al. (1974, apud SANTOS e NAVAS, 1996) propuseram que tais dificuldades não residiam na compreensão, por parte da criança, da relação entre as letras e os sons que elas representam, mas sim na possibilidade de manipular os sons nas palavras.

Desde a década de 80 a preocupação com a consciência lingüística (metalingüística) e com a aquisição da leitura e escrita tem despertado interesse aqui no Brasil. A consciência lingüística envolve vários níveis lingüísticos: fonemas, morfemas, palavras, sintaxe, pragmática e semântica (MOOJEN, 2000).

Esse estudo se propõe a identificar quais os níveis de consciência fonológica apresentam maiores problemas nas crianças que estão cursando a 2ª série e que apresentam dificuldade no processo de aquisição da escrita, verificando a importância da passagem pela instrução formal para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Existem diversos estudos que se propõem a verificar qual é a relação existente entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura, mas poucos trabalhos se propõem a verificar essa relação quando se trata do desenvolvimento da escrita. Portanto é um diferencial dessa pesquisa, pois ela busca ser mais um ponto de referência para o estudo dessa relação.

Abaurre (1999) afirma que o que se vê como uma simples "omissão" ou "substituição" de letras não é um "problema ortográfico" como aqueles envolvidos com a correta escolha de uma entre muitas letras que podem representar determinado fonema; é um problema mais complexo, pois se trata de decidir sobre o número de segmentos que devem ser representados e sua posição na estrutura da sílaba.

No que diz respeito especificamente à relação que se estabelece nesse processo, tem-se trabalhos que defendem uma relação de causa ou seja, que o desenvolvimento da leitura-escrita é decorrente do desenvolvimento da consciência fonológica. Outros inúmeros trabalhos defendem que há uma relação de reciprocidade entre esses desenvolvimentos, mas há poucos trabalhos que falam da relação de consequência, ou melhor, que o ingresso da criança numa instrução formal, em contato mais direto com o código alfabético, é que levaria ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Desta forma, a hipótese de que se parte neste trabalho é que quanto maior a apropriação do código alfabético, mais facilidade em tarefas metalingüísticas a criança demonstrará, apresentando maior consciência fonológica.

Conforme afirma Roazzi e Dowker (1989), é preciso considerar que a consciência fonológica não é algo unitário e organizado, mas uma habilidade cognitiva geral, composta de combinações complexas de diferentes habilidades, cada uma delas exige um nível de compreensão por parte da criança.

Segundo Capovilla e Capovilla (2000), há evidência de que crianças pequenas têm muito maior consciência de sílabas, aliterações e rimas do que de fonemas (BERTELSON e DE GELDER, 1989; BLISCHAK, 1994 apud CAPOVILLA, 2000), pois enquanto a consciência de segmentos suprafônicos parece desenvolver-se espontaneamente, a consciência fonêmica não, ela parece requerer experiências específicas além da mera exposição aos conceitos de rima e aliteração.

O presente trabalho pretende contribuir auxiliando os profissionais que se preocupam com a alfabetização na compreensão das habilidades metalingüísticas que uma criança deve desenvolver para apropriar-se do código escrito, podendo ser uma fonte de apoio para esses profissionais tendo em vista a pouca literatura encontrada nos estudos sobre crianças que estão cursando a 2ª série e que apresentam dificuldade no processo aquisição da escrita, pois a grande maioria dos estudos relacionados à consciência fonológica centram-se em crianças que estão iniciando o processo de alfabetização ou estão na pré-alfabetização, a exemplo dos

estudos de Griffith e Olson (1992), Gunning (1995), Bradley e Bryant (1987), Morais (1997) e Costa (2002). Pretende também contribuir com a lingüística, como mais um estudo que se posiciona frente à aquisição da linguagem escrita, verificando a contribuição das atividades metalingüísticas para que esse processo se cumpra.

Esse estudo é particularmente importante para a Fonoaudiologia, tendo em vista que na clínica fonoaudiológica chegam crianças que estão cursando a 2ª série e que estão com dificuldades no processo de aquisição da escrita. Também é significativo para essa área, para preencher uma lacuna existente na Fonoaudiologia quanto a localização real do possível déficit dessas crianças, bem como para tornar-se um instrumento que norteie a avaliação da escrita e da consciência fonológica.

Metodologicamente, para analisar a escrita serão utilizados os estudos de Ferreira e Teberosky (1985), que auxiliarão na classificação do nível de desenvolvimento da construção da escrita no qual se encontram as crianças, e os estudos de Costa (2002), através dos quais serão discutidas as alterações de escrita, os dados serão coletados através de um ditado de frases.

Para analisar o desenvolvimento da consciência fonológica será utilizado o CONFIAS - consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial, através de tarefas que envolvem a manipulação da sílaba numa primeira etapa, e a manipulação do fonema numa segunda etapa.

Partindo das afirmações anteriores, a hipótese que norteia este estudo é de que é necessário que a criança passe pelo processo de alfabetização para que seja capaz de desenvolver plenamente todos os níveis que compõem a consciência fonológica pois, conforme coloca Capovilla e Capovilla (2000, p. 242), “se a consciência segmental, ou seja, a consciência fonêmica, dependesse da maturação e não do processo de alfabetização, ela poderia ser observada em adultos iletrados”.

O presente estudo será desenvolvido da seguinte maneira: após o capítulo introdutório, serão expressos os referenciais teóricos sobre consciência fonológica e desenvolvimento da escrita; a seguir, explicitar-se-ão os procedimentos da pesquisa, a amostra, o teste de escrita e o teste metafonológico seqüencial; no capítulo

seguinte serão apresentados de forma descritiva os dados resultantes da aplicação dos testes; nos capítulos subseqüentes, a discussão dos resultados demonstrados e as considerações finais.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Falar sobre desenvolvimento da escrita e da consciência fonológica requer um posicionamento frente a esses temas, devido à diversidade de concepções que há sobre eles.

O mesmo acontece quando se deseja estabelecer uma relação entre o desenvolvimento da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica. Existem três posicionamentos: um refere que o desenvolvimento da consciência fonológica auxilia no desenvolvimento da escrita, o outro, ao contrário, defende que o desenvolvimento da escrita é que auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica, e ainda uma terceira corrente, que sustenta a reciprocidade que há entre estes dois desenvolvimentos.

Diante desses posicionamentos faz-se necessário esclarecer qual deles vai nortear essa pesquisa. Para tanto este capítulo será composto de seções: sobre a consciência fonológica; sobre a escrita; e sobre a relação existente entre desenvolvimento de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Esta explanação teórica faz-se necessária pois norteará as discussões que serão feitas com relação aos dados coletados na pesquisa.

2.1 Sobre a consciência fonológica.

Desde as décadas de 70 e 80 iniciaram-se as pesquisas para verificar o desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com o processo de alfabetização.

Na última década, o tema consciência fonológica inspirou inúmeras pesquisas e debates teóricos, porém até o momento não existe um consenso no que diz respeito ao conceito desse termo. Diferentes autores utilizam as denominações

"conhecimento fonêmico ou segmental", "sensibilidade fonológica", "habilidade ou capacidade fonológica" para denominar a consciência fonológica (SANTOS e SIQUEIRA, 2002).

Nessa pesquisa será utilizado o termo "consciência fonológica", pois, conforme colocam Roazzi e Dowker (1989), refere-se à habilidade de executar tarefas que requerem particular atenção à maneira como palavras são caracterizadas por diferentes sons, ou seja, o que há de igual e diferente entre as palavras nas unidades básicas dos sons de uma língua - os fonemas.¹

Moojen (2000) afirma que, embora de difícil definição, a consciência fonológica tem sido caracterizada como a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que esses sons podem ser segmentados em unidades menores. A consciência fonológica envolve a capacidade de reflexão e também a capacidade de operar com as sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor).

Gough e Larson (1995) afirmam que a consciência fonológica requer que a criança ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra, o que gera uma mudança no modo como ela vê a palavra, pois a partir do momento em que adquire essa capacidade, pode examinar e manipular a estrutura fonológica de uma palavra, tendo então a consciência fonológica.

Segundo Capovilla (2002), a consciência fonológica é um tipo de consciência metalingüística, uma habilidade para produzir operações mentais sobre o que é processado nos mecanismos mentais envolvidos na compreensão de sentenças.

A consciência, ou conhecimento fonológico, faz parte do conhecimento metalingüístico, ou seja, uma forma de conhecimento que une a capacidade do sujeito pensar sobre a linguagem e operar com ela em diferentes níveis, tais como: o textual, pragmático, semântico, sintático e fonológico (ZORZI, 2003).

¹ O fonema é considerado aqui como a menor unidade da linguagem. Mudanças em suas características implicam mudanças nos significados das palavras (ROAZZI e DOWKER, 1989, p.35).

Segundo Santos (1996), a consciência fonológica e da palavra refere-se à capacidade para refletir e manipular as subunidades da linguagem falada: os fonemas e as palavras; a consciência sintática, à capacidade de operar mentalmente sobre os mecanismos responsáveis pelas representações de grupos de palavras e a consciência pragmática, é a consciência de relacionamento que há entre uma sentença e o contexto do qual faz parte.

2.1.1 A estrutura da consciência fonológica

Capovilla e Capovilla (2000) afirmam que a metafonologia é a habilidade de lidar intencionalmente com as propriedades fonológicas da fala, ou seja, dizer se dois sons são semelhantes ou não, referir como fica uma seqüência de sons quando são adicionadas ou retiradas determinadas partes. A essas habilidades dá-se o nome de consciência fonológica.

A consciência fonológica envolve várias unidades lingüísticas e se refere a diferentes níveis de processamento, como por exemplo: segmentar as sentenças em palavras ou em sílabas, sílabas em fonemas (SANTOS e NAVAS, 2002).

Estudos vêm sendo realizados com a intenção de determinar quando a criança começa a realizar tais atividades de forma consciente. Alguns autores, dentre eles Poersch (1998), chamam a atenção para que se defina bem o que se compreende como consciência: diz ele que, dentro da visão da psicologia cognitiva, a consciência é o conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos, preocupando-se em explicar os processos conscientes dos indivíduos quando esses indivíduos estão realizando diferentes atividades.

Roazzi e Dowker (1989, p.33) afirmam que "a maioria das crianças, quando cria poemas, usa aliteração, rimas e outras técnicas relacionadas com sons, o que indica que elas estão conscientes das similaridades e diferenças dos sons entre as palavras. Isto significa que elas possuem um nível de consciência fonológica, mas não significa que elas possuam todas as habilidades implícitas no conceito de "consciência fonológica". "

Tunmer, Pratt e Herriman (1994 apud COIMBRA, 1997) consideram como evidências metafonológicas apenas alguns comportamentos, tais como a manipulação de sílabas e a segmentação de fonemas, ou seja, consideram somente como evidências metalingüísticas aquelas provenientes de tarefas que exijam grande esforço cognitivo. Já Maclean, Bryant e Bradley (1987 apud COIMBRA, 1997) encaram o fato de a criança produzir rimas e julgar se palavras rimam ou não como um primeiro sinal de metafonologia.

Existem duas maneiras de pensar a consciência fonológica, como algo explícito ou como sendo algo implícito. Cazden (1976, apud ROAZZI e DOWKER, 1989) caracteriza o nível de consciência fonológica implícito como o jogo espontâneo que a criança realiza com os sons, por exemplo, a rima; e o nível explícito como a habilidade de analisar palavras de forma consciente nos seus sons constituintes, por exemplo, a segmentação fonêmica, e de transferir tal análise para a leitura e a escrita.

De acordo com Godoy (2003), a capacidade de contar o número de sílabas de uma palavra é uma habilidade fonológica presente em crianças de 4 ou 5 anos. Elas gostam de brincar de produzir rimas e segmentar palavras faladas, como 'peteca', afirmando que tem três partes. Porém não são capazes de contar os fonemas de uma palavra pequena, por exemplo, da palavra 'casa'.

Gough e Larson (1995, p.33) sugerem que se construa uma escala que estabeleça o grau de dificuldade de cada tarefa de consciência fonológica: segundo eles, "uma escala de Guttman é uma escala de itens ordenados em grau de dificuldade, de tal maneira que cada item é necessário para todo item mais difícil e cada item é suficiente para todo item mais fácil."

O conhecimento fonológico não deve ser compreendido como algo linear, mas como uma habilidade que existe em diferentes níveis, do mais simples ao mais complexo, distribuindo-se da seguinte forma: sensibilidade à rima, conhecimento silábico, conhecimento intra-silábico, conhecimento segmental (ZORZI, 2003).

Santos e Siqueira (2002) afirmam que a consciência fonológica não é uma entidade homogênea, podendo ser avaliada a partir de três unidades fonológicas diferentes: a silábica, a intrassilábica e a fonêmica.

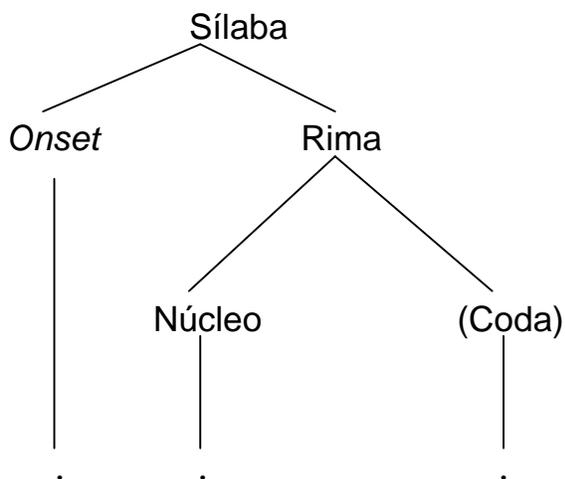
Rueda (1993) descreve quatro níveis de conhecimento fonológico que podem ser elaborados em menor ou maior grau de dificuldades, níveis apresentados a seguir:

- a) **Sensibilidade à rima e à aliteração:** nível ainda elementar de conhecimento, caracterizado pela descoberta por parte da criança de que palavras apresentam um mesmo conjunto de sons em seu início e seu final. Este nível implica numa capacidade para detectar estruturas sonoras semelhantes em diferentes palavras. Entende-se por rima os segmentos idênticos de duas palavras a partir da vogal da sílaba tônica, por exemplo: **aranha** e **montanha**. Por outro lado, ocorre a aliteração quando duas palavras iniciam pelo mesmo som ou grupo de sons, como por exemplo: **cobra** e **copo**.

- b) **Conhecimento silábico:** corresponde à capacidade para segmentar e operar com as estruturas silábicas das palavras e implica apropriar-se da noção de sílaba, o que, por sua vez, implica num processo de divisão das palavras em seus constituintes, envolvendo a decomposição da palavra em subunidades. Tal conhecimento pode ser adquirido espontaneamente pela criança antes que ela aprenda a ler e a escrever. Esse conhecimento pode ser alcançado pelo falante em situações que envolvam somente a oralidade. Como exemplo, pode-se pedir para que a criança separe em pedaços (segmentação) uma palavra: ABACAXI, ou pedir à ela que una (síntese) os pedaços e forme uma palavra: SOR-VE-TE.

- c) **Conhecimento intra-silábico:** trata-se do nível intermediário entre o conhecimento silábico e o conhecimento segmental ou fonêmico propriamente dito. Postula que a sílaba pode ser subdividida em elementos menores do que ela e maiores do que um fonema. A estrutura da sílaba é tomada como tendo o *onset* (ataque e a rima, cujo núcleo é a

vogal - o pico de sonoridade). O ataque pode ser ramificado, em casos de duas consoantes. A rima pode conter apenas o núcleo - sempre a vogal - ou ser também ramificada, contendo o núcleo e a coda (como em CASTidade). Esta estrutura hierárquica pode ser representada pelo esquema abaixo:



d) Conhecimento segmental: a criança deve compreender que as palavras são compostas por um conjunto de segmentos seqüenciados denominados fonemas. Esse nível de compreensão não ocorre espontaneamente, necessitando de experiências mais formalizadas, especificamente a aprendizagem de um sistema de escrita de natureza alfabética. Como exemplo pedir à criança que produza uma palavra que comece com o fonema */v/*.

Signorini (1998) também discorre sobre os níveis de consciência fonológica, estabelecendo que ela é formada por um conjunto de habilidades, de diferentes níveis de dificuldade e diferentes ordens de emergência no seu desenvolvimento. A consciência fonológica pode ser concebida como uma escala hierárquica que se processa por meio de estágios, iniciando-se pela consciência de unidades fonológicas mais globais até a consciência plena dos segmentos fonêmicos (GOUGH e LARSON, 1995).

Moojen (2000) observa que, aplicando um teste metafonológico seqüencial em crianças de pré e primeira série, obteve como resultado com relação aos níveis de desenvolvimento da consciência fonológica que as tarefas mais fáceis de serem realizadas foram, síntese silábica e aliteração (identificação de palavras com a mesma sílaba inicial e produção de palavras com o mesmo fonema inicial), e os mais difíceis foram a transposição e a segmentação fonêmica.

A mesma autora afirma ainda que existe uma complexidade crescente partindo da consciência da sílaba para a consciência do fonema, porém foi observado nas respostas de alguns sujeitos, que tarefas relacionadas com o fonema foram mais fáceis do que algumas tarefas relacionadas à sílaba (identificação e produção de rima, exclusão e transposição).

Ainda segundo Moojen (2000), enquanto a capacidade de rima, aliteração e a capacidade de lidar com as sílabas, segmentos supra-fônicos, aparecem bastante cedo, muito antes de a criança iniciar seu processo de alfabetização, a capacidade de lidar conscientemente com o fonema (segmentação e transposição) parece emergir somente mais tarde, quando a criança já teve contato com o código alfabético. A consciência fonêmica parece exigir mais que uma mera exposição à rima e aliteração, parece requerer da criança experiências específicas.

Diante do que foi exposto, a ordem de estruturação da consciência fonológica parece se dar da seguinte forma: sensibilidade à rima e à aliteração, consciência silábica e, por fim, consciência fonêmica, sendo esta a de maior complexidade.

De acordo com Liberman et al. (1967, apud CAPOVILLA, 2002, p.42), "a precedência da consciência supra-fônica em relação à consciência fonêmica é devida ao fato de que sílabas isoladas e outros segmentos mais amplos são manifestados como unidades discretas na fala, enquanto fonemas isolados não o são".

2.2 Sobre a escrita

O ato de escrever desenvolve-se à medida em que a criança se torna capaz de fazer a relação da fala com a escrita, compreendendo a forma como a primeira pode ser representada pela segunda (MORAIS, 1997).

O sistema de escrita que utilizamos para registrar nossas informações é de base alfabética, o que significa que, em princípio, o que se considera ideal é que para cada letra haja uma unidade sonora representada. São poucos os casos no português em que estas regularidades simples se aplicam (REGO, 1995).

Para Lemle (2002), a relação entre os sons da fala e as letras do alfabeto podem ser descritas da seguinte forma:

a) relação de um para um: cada letra com seu fonema, cada fonema com sua letra;

b) relações de uma para mais de um, determinadas a partir da posição: cada letra com um fonema numa dada posição;

c) relações de concorrência: mais de uma letra para o mesmo fonema na mesma posição.

Cagliari (1989) afirma que a relação entre as letras e os sons da fala é sempre uma relação complicada, pois uma não é o espelho da outra. Coloca que as relações que podem existir entre as letras e a fala são as seguintes:

a) relação fonética: os segmentos fonéticos, por exemplo, [b] e [p], são sempre representados graficamente pelas mesmas letras "b" e "p";

b) relação silábica: por exemplo, quando a palavra escrita possui uma consoante muda, como é o caso de "técnica" - [te-ki-ni-ka];

c) duas letras podem representar um único som: é o caso dos dígrafos - "gu", "ch", "rr", "ss" etc;

d) na escrita utilizam-se letras que não possuem qualquer tipo de som na fala: por exemplo, o "h" na palavra "homem";

e) uma mesma letra pode representar dois ou mais segmentos fonéticos: por exemplo, a letra "x", como por exemplo em "ta-ki-ssi" = táxi;

f) um mesmo segmento fonético pode ser representado por duas ou mais letras: por exemplo, o [z] por ser escrito com "s" (casa), com "x" (exame) e com "z" (doze);

Zorzi (1998) também comenta essa apropriação que a criança deve fazer, afirmando que ela tem necessidade de compreender a variação entre o modo de pronunciar as palavras e a maneira de escrevê-las, a posição de cada letra no espaço gráfico, a direção da escrita e a segmentação, que se define pela ocorrência de pausas e separações.

As dificuldades que o aprendiz experimenta ocorrem na realização da tarefa de reconstruir a forma de perceber a cadeia da fala para poder segmentar o *continuum* que escuta em palavras, estas em sílabas e por fim em fonemas, e ainda relacioná-los a uma ou mais letras correspondentes (grafemas) (SCLIAR-CABRAL, 2003 b).

2.2.1 O processo de construção da escrita

De acordo com Costa (2002), durante o processo de construção da linguagem escrita e antes de compreender o sistema alfabético a criança passa por estágios evolutivos. Esses estágios são voltados para o tipo de relação que a criança aparentemente supõe existir entre a língua escrita e a língua falada.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) mostram qual o caminho que a criança percorre na construção que faz da escrita para chegar à escrita alfabética, esse caminho é formado por cinco estágios, que serão descritos brevemente.

Escrever no nível 1, é reproduzir os traços típicos que a criança identifica como a forma básica de escrita; sendo assim, se a forma típica da escrita é a de imprensa, ela reproduzirá grafismos separados, se é a cursiva, teremos grafismo ligados entre si com linhas onduladas. Essa fase pode ser caracterizada como a fase pictográfica do desenvolvimento da escrita na criança.

No que diz respeito à interpretação da escrita, a intenção subjetiva do escritor é o que conta, pois todas as escritas se assemelham. Aqui a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informações, cada indivíduo pode interpretar sua própria escrita, mas não a dos outros. Podemos encontrar tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. Uma característica interessante é que a criança espera que a escrita seja proporcional ao tamanho do objeto escrito, porém é necessária uma quantidade mínima de caracteres para que se possa ler. O desenho muitas vezes é que garante o significado do que está escrito (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), no nível 2 parece que a criança já começa a perceber que para escrever coisas diferentes precisa ter grafismos diferentes; sendo assim, a forma dos grafismos se aproximam mais das letras do alfabeto. Essa fase pode ser denominada escrita ideográfica. Continua-se a trabalhar com a hipótese de que é necessária uma quantidade mínima de letras para escrever, o que muda é que começam a aparecer variedades no grafismo, e a criança passa a lidar com a noção de linearidade na escrita. É pela variedade de posições que se dá a variedade de significados, como mostra o exemplo abaixo:

Escrita da criança	Palavra-alvo
A 1 3	Marisela
A 3 1	Romero (seu sobrenome)

Observa-se até aqui que a criança respeita duas regras para a escrita: a necessidade de uma quantidade mínima de unidades gráficas e a variedade de grafias.

No nível 3, conforme as autores referidas acima, a criança tenta dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita: cada letra vale por uma sílaba, é a chamada HIPÓTESE SILÁBICA. Neste nível a criança dá um salto qualitativo, que demonstra seu desenvolvimento cognitivo: supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto e partes da expressão oral e começa a operar com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Duas exigências importantes da etapa anterior podem desaparecer: a necessidade de variedade e de quantidade mínima de caracteres. Essas descobertas são próprias da criança e não podem ser atribuídas ao adulto.

Palavra-alvo	Escrita da criança
PATO	AO
MENINA TOMA SOL	EIAOAO

Segundo Zorzi (1995), quando Ferreiro e Teberosky (1985) apontam as condições que definem a fase silábica de construção do sistema de escrita, mostram que a criança começa a estabelecer uma relação entre a oralidade e a escrita, compreendendo que a extensão da fala determina a extensão da escrita. O processo de analisar quantitativamente as palavras para verificar o número de sílabas pode ser considerado como um exemplo dessa tomada de consciência das características da linguagem.

O nível 4, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), caracteriza-se pela passagem da hipótese silábica para a alfabética - a criança descobre a necessidade de fazer uma análise da escrita que vai mais além da sílaba proporcionada pelo conflito entre a hipótese silábica e a necessidade da quantidade mínima de grafias. Esse é um momento de grande importância para a evolução da escrita da criança.

Por fim, chega-se ao nível 5, denominado por Ferreiro e Teberosky (1985) escrita alfabética. Constitui o final dessa evolução, pois aqui a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza a análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. A partir desse momento, a criança terá que superar as dificuldades

próprias da ortografia, pois, mesmo já tendo conseguido superar os princípios de uma escrita alfabética, terá nesse momento que superar as dificuldades da própria ortografia.

Palavra-alvo	Escrita da criança
QUEIJO	KESO
CAMINHÃO	CAMION

Conforme coloca Zorzi (2003), as crianças que alcançaram a chamada hipótese alfabética compreenderam a noção de letra e seu correspondente valor sonoro, procurando escrever as palavras de modo convencional. Aprenderão que letras escrevem sons e essa correspondência não deve ser precisa. Isto envolve certo grau de consciência fonológica em nível de segmentação da palavra em unidades fonêmicas.

2.2.2 As alterações na escrita

Escrever ortograficamente é o tipo de aprendizagem que irá se estender ao longo da vida de um indivíduo, e depende das experiências que esse leitor/escritor realiza com o sistema alfabético. Por exemplo: escrever "casa" ou "caza" pode ser difícil para um leitor/escritor iniciante, mas não o é para um leitor/escritor experiente, pois essa palavra, pela frequência de seu uso, já faz parte do seu léxico visual (MORAIS, 1997).

Trata-se aqui de uma imposição ortográfica da língua e não de uma habilidade de consciência fonológica que possa estar sendo desenvolvida para que esse problema se resolva. Os erros como o exemplificado no parágrafo anterior, indicam que a criança não compreendeu as regras e convenções que regem o funcionamento do sistema de escrita (CALIL e NAGAMINE, 1999). A ortografia é compreendida como uma convenção imposta pela sociedade para que a escrita possa comunicar.

Segundo Godoy (2003) a ortografia de uma língua varia quanto ao tipo de correspondência fonema-grafema. Quando as correspondências são uniformes,

constantes, com relações consistentes, sujeitas a regras, segundo as quais cada grafema equivale a um único fonema e cada fonema a um grafema que o represente, dizemos que essa é uma ortografia do tipo transparente. Nessas línguas, como é o caso do espanhol, do português e do italiano, entre outras, é possível se fazer a pronúncia de uma palavra escrita utilizando-se apenas da recodificação fonológica.

Um outro fator pode contribuir para que a criança escreva adequadamente é o que se denomina de *sensibilidade fonológica*, caracterizada pelo emprego de pistas fonológicas quando a criança está diante da escrita das palavras. De acordo com Morais (2002), para que um sujeito possa escrever corretamente ele precisa elaborar conhecimentos lingüísticos progressivos, como a sensibilidade para os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua.

Diversos autores, como Zorzi (1998), Cagliari (1989) e Carraher (1990) realizaram uma análise das produções escritas das crianças que frequentam o ensino fundamental e chegaram à conclusão de que os erros mais incidentes são:

- a) "alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas" - tais erros são gerados por não haver uma forma fixa ou única de representação gráfica de certos sons.

EX: caçador - 'casador'
 presente - 'prezente'
 tijolo - 'tigolo'

- b) "alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade" - estes erros decorrem do apoio em seu modo de falar que a criança emprega para decidir o modo de escrita.

EX: trabalhar - 'trabaliar'
 quente - 'queiti'

- c) "omissão de letras" - não ocorre a grafia de uma ou mais letras na palavra.

EX: sangue - 'sague'
 queimar - 'queimar'

- d) "alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras" - pronunciam-se as palavras em bloco e quando vamos escrever deve-se ter a noção de que a escrita requer uma segmentação, pois não se trata de um *continuum*.

EX: às vezes - 'asvezes'
 naquele - 'na quele'

- e) "alterações decorrentes da confusão entre as terminações am e ão" - observa-se aqui a influência no padrão de pronúncia das palavras, bem como na maneira como elas são grafadas, influenciando para ocorrência deste erro.

EX: comeram - 'comerão'
 sairão - 'sairam'

- f) "generalização de regras" - este tipo de erro revela como a criança generaliza certos procedimentos de escrita, aplicando-os a situações que não são apropriadas.

EX: fugiu - 'fugio'
 cimento - 'cimento'

- g) "alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros" - estes erros são determinados pela falta da percepção da criança quanto ao traço de sonoridade que envolve os fonemas.

EX: pegando - 'peganto'
 jornal - 'chornal'

h) "acrécimo de letras" - a criança acrescenta letras que convencionalmente não deveriam ser grafadas.

EX: machucar - 'manchugar'

apareceu - 'papareceu'

i) "letras parecidas" - palavras escrita erroneamente em razão do uso de letras incorretas cuja grafia apresenta alguma semelhança com a letra que foi utilizada.

EX: tinha - 'timha'

cachorro - 'caclorro

j) "inversão de letras" - palavras que apresentam letras invertidas no interior da sílaba.

EX: pobre - 'pober'

acordou - 'arcodou'

A classificação das alterações da escrita exposta acima é bastante utilizada para analisar as escritas das crianças servindo nessa pesquisa como uma referência para que se faça também tal análise.

2.3 A relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita.

O desenvolvimento da consciência fonológica tem gerado algumas discussões entre os estudiosos, que serão discutidos a seguir no sentido de se chegar a um consenso quanto ao seu desenvolvimento e a relação desse desenvolvimento com o aprendizado da leitura e escrita.

Os autores das pesquisas já feitas, algumas delas já referenciadas em parágrafos anteriores, apesar de mostrarem pontos de vista diferentes no que diz

respeito à relação de causa ou consequência da correspondência existente entre consciência fonológica e aprendizado da leitura e da escrita, parecem concordar que há uma hierarquia no que se refere à ordem de aparição nas diversas etapas do desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças.

Autores como Bryant e Bradley (1983; 1987), Treiman et al. (1994 apud MOOJEN, 2000) e Cardoso-Martins (1995) estabelecem uma relação de causa entre a consciência fonológica e o consequente desenvolvimento da leitura e escrita. Em contrapartida, Morais, et.al. (1979 apud MOOJEN, 2000), entre outros, estabelecem uma relação de efeito, ou seja, acreditam que o desenvolvimento da consciência fonológica é consequência da aquisição da escrita.

Outros estudos ainda, referenciados por Moojen (2000) tais como os de Content (1984), Caharrer (1987) e Perfetti et al. (1987), levantam a possibilidade de existir uma relação de reciprocidade entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita.

2.3.1 Consciência fonológica como causa do desenvolvimento da escrita

Segundo Cardoso-Martins (1991), há evidências de que variações na consciência fonológica de crianças pré-escolares correlacionam-se positivamente com variações na aprendizagem posterior da leitura e da escrita. A mesma autora refere que, ao descobrir as propriedades fonológicas das palavras, a criança obterá êxito na descoberta do princípio alfabético, para tanto, é necessário que ela preste atenção aos segmentos sonoros sem significado, ou seja, aos constituintes fonêmicos (1995).

Byrne (1995) conclui em seus experimentos que as crianças pré-alfabetizadas geralmente não têm consciência sobre as propriedades da corrente da fala que são relevantes para a escrita e que a aprendizagem de palavras escritas numa escrita alfabética não levará à descoberta pela criança de um princípio alfabético. Desta forma, o autor citado compactua com a idéia de que o aprendiz necessita passar por uma instrução explícita de correspondência grafema-fonema para que consiga fazer a descoberta deste princípio.

Para Pinheiro (1994), a consciência fonológica, além de facilitar a leitura, também influencia na rapidez com que as unidades de reconhecimento são desenvolvidas.

Griffith e Olson (1992, apud SANTOS, 1996) apontam para a importância da consciência fonológica como pré-requisito para a compreensão do princípio alfabético, especificamente no que se refere às letras, que representam os sons da palavra falada.

Ainda de acordo com Santos (1996), apesar de haver poucos estudos brasileiros que se posicionem sobre esta relação, os existentes confirmam a importância de habilidades fonológicas como facilitadoras do processo de alfabetização.

Coimbra (1997) questiona que momento a criança aprende a lidar metalingüísticamente com unidades menores (fonema), uma vez que ela terá que manipular essas unidades para começar a ler e a escrever em qualquer língua alfabética, no caso do português, posicionando-se, dessa forma, a favor da concepção de que a consciência fonológica é como um desencadeante do processo de desenvolvimento da escrita.

Morais (1991) afirma ser possível que uma criança adquira a consciência fonêmica mesmo sem passar por uma instrução explícita do código alfabético, pois através da correspondência grafema-fonema ela descobre o valor fonêmico de cada caractere adquirindo assim a consciência fonêmica.

Diante das colocações feitas parte-se do princípio de que para os autores referenciados acima o desenvolvimento da leitura e da escrita acontece por causa do desenvolvimento da consciência fonológica.

2.3.2 Consciência fonológica como consequência do desenvolvimento da escrita

Em suas pesquisas com analfabetos, Morais (1985, apud SALLES et al., 1999) refere que a consciência fonológica dos sons, e em parte a das sílabas, são determinadas pela alfabetização, e que o sistema de escrita alfabético é crucial para o desenvolvimento da habilidade de segmentar a fala.

Mann (1991), após realizar seus estudos com crianças japonesas e norte-americanas para verificar suas habilidades fonológicas com sílabas e fonemas, conclui que a exposição ao código alfabético e à aproximação fônica para o aprendizado da leitura, em particular, tem um efeito facilitador no desenvolvimento da consciência fonológica.

Jenkins e Bowen (1994, apud CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1997) afirmam que, para que a criança desenvolva a consciência dos fonemas, é necessário que ela passe pela exposição de uma instrução formal com regras de mapeamento da escrita alfabética, ou seja, que ela tenha o ensino formal da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita, pois a consciência da sílaba parece não necessitar de tal instrução, desenvolve-se de forma espontânea, sem necessitar de experiências particulares.

Demont (1997), em seus estudos com 38 crianças para verificar qual o papel que a consciência fonológica e sintática desempenham no desenvolvimento da leitura, verificam que o ingresso da criança na escola primária permite à mesma fazer progressos consideráveis quanto ao domínio da consciência fonológica, afirmando que o principal desencadeante deste fato é o acesso à escrita e à leitura.

Os autores acima, ainda que em menor número do que os que se posicionam na visão contrária, defendem a relação de consequência, ou seja, o desenvolvimento da escrita, a apropriação do código alfabético, é que leva ao desenvolvimento da consciência fonológica.

2.3.3 Consciência fonológica e desenvolvimento da escrita: uma relação de reciprocidade

Conforme afirma Signorini (1998), a habilidade para analisar a estrutura fonológica das palavras faladas facilitará à criança o descobrimento do princípio alfabético, porém que o contato com a escrita alfabética provê conhecimentos explícitos acerca da estrutura fonológica da linguagem oral, que complementam o conhecimento implícito nos processos de produção e percepção da fala.

González (1996, apud SIGNORINI, 1998), realizando um extenso estudo com crianças em distintas tarefas de consciência fonológica e seu desempenho em leitura, concluiu que tanto a consciência silábica como a consciência fonêmica influenciam na leitura, porém a influência do conhecimento silábico é maior dos 6 aos 8 anos de idade, e que o conhecimento fonêmico ocorre após os 7 anos de idade, devido ao fato de que a consciência fonêmica se adquire a partir da instrução da leitura.

Freitas (2003) concorda com os posicionamentos que admitem uma relação de reciprocidade, pois coloca que como a consciência fonológica está relacionada à aquisição da escrita, desenvolvendo-se de forma recíproca, pode-se verificar o nível de escrita em que a criança se encontra e relacioná-lo ao desempenho dela em tarefas que envolvem a consciência fonológica.

Menezes (1999) realizou um estudo para verificar a consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos e concluiu que a consciência fonológica pode auxiliar a aquisição da escrita, concluiu também que o domínio do código escrito pode propiciar um aumento das capacidades metafonológicas e possivelmente contribuir para a superação dos desvios fonológicos.

Cielo (1998) observa que nos estudos de Gosldstein (1976), Alegria, Pignot e Morais (1982), Yavas e Haase (1998), Cardoso-Martins (1991), Durgunoglu, Nagy e Hancin-Bhatt (1993) e Vandervelden e Siegel (1995) consideram que há uma relação de reciprocidade de influências entre a consciência fonológica e a fase inicial

da aquisição da leitura, pois acreditam que ambas são consequência do desenvolvimento cognitivo.

Em sua pesquisa com 47 crianças na fase inicial de alfabetização, na faixa etária entre cinco anos e 11 meses e sete anos e quatro meses, Cielo (1998) aplicou um teste de sensibilidade fonológica e um teste de recodificação depois das crianças terem sido submetidas ao trabalho com atividades específicas de sensibilização fonológica e com as atividades normais de um currículo de alfabetização. Chega à conclusão de que há uma correlação positiva entre sensibilidade fonológica e recodificação, e que o aumento dos escores em recodificação é decorrente do aumento dos escores em sensibilidade fonológica.

Moojen (2000) e Roazzi e Dowker (1989) atribuem essa dificuldade de se chegar a um consenso sobre a relação entre desenvolvimento da consciência fonológica e desenvolvimento da escrita a três possibilidades:

- a) as tarefas são muito diferentes, elas exigem da criança desde uma descoberta de rima até a quantidade de fonemas que compõem uma palavra: sendo assim, o número de operações mentais que um sujeito deve realizar é significativamente diferente, chegando-se a respostas diferentes.
- b) há dificuldade para compreender as instruções das tarefas, pois quando se fala em sílaba, palavra, segmentação, a criança pode não compreender tais conceitos;
- c) é feita uma comparação de desempenho em populações diferentes no que se refere a sexo, idade, grau de instrução etc.

Através do posicionamento de vários autores, podemos verificar que muitos estudos tem sido feitos não só para compreender melhor a consciência fonológica, mas também, para se tentar chegar à um denominador comum sobre a relação de desenvolvimento entre a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita. Pode-se perceber que este posicionamento único é difícil.

Nesse estudo, se trabalha com a hipótese de que entre o desenvolvimento da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica há uma relação de consequência, ou seja, o desenvolvimento da consciência fonológica é consequência da apropriação do código alfabético. Pois, se ao chegar no nível alfabético de desenvolvimento da escrita, a criança compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba capacitando-a a realizar análises sonora dos fonemas nas palavras, então a apropriação do código faz com que a criança desenvolva o que anteriormente já fora mencionado, que é o nível explícito de consciência fonológica (a consciência fonêmica), o qual só é desenvolvida através de experiências específicas.

Após explanação dos referenciais teóricos que norteiam essa pesquisa, cabe novamente mencionar os rumos a que se pretende chegar ou seja, verificar os níveis de consciência fonológica que estão em defasagem numa criança de 2ª série que apresenta dificuldades no processo de aquisição da escrita, sabendo que ela já teve seu conhecimento do código alfabético, devendo assim ter desenvolvido a consciência fonológica em todos os níveis que lhe compete.

A partir desta explanação teórica que expõe o posicionamento que norteia esse estudo, segue no próximo capítulo os procedimentos da pesquisa.

3 MATERIAL E METODO

Os sujeitos desse estudo foram crianças na faixa etária de sete anos e 11 meses a nove anos e 11 meses, que estavam cursando a 2ª série do ensino fundamental em quatro instituições de ensino particular da cidade de Florianópolis, Santa Catarina.

Antes de selecionar as crianças foi realizado um encontro com a coordenadora pedagógica das instituições para exposição dos objetivos da pesquisa, esclarecimentos quantos aos procedimentos a serem aplicados nas crianças, bem como informá-las sobre o que vem a ser queixas auditivas e problemas fonológicos na fala. Estas informações foram necessárias tendo em vista que seriam determinantes para inclusão ou exclusão dos sujeitos na pesquisa. Aceitas as condições da pesquisa as coordenadoras assinaram o Termo de Consentimento Informado (APÊNDICE A).

Após a explanação as coordenadoras solicitaram às professoras que selecionassem as crianças que foram divididas em dois grupos: crianças com alterações no processo de aquisição da escrita e crianças sem essas alterações.

A coleta de dados deu-se nos meses de maio e junho de 2004.

3.1 Amostra

Foram selecionados inicialmente 43 sujeitos de ambos os sexos com e sem queixa de dificuldade no processo de aquisição da escrita. Para separar os sujeitos e fazer a composição dos grupos (controle e estudo), observou-se como os mesmos haviam se saído no teste de escrita, verificando que os sujeitos que haviam sido encaminhados com queixa de dificuldades nesse processo, diferenciavam-se dos outros sujeitos por terem cometido um tipo de alteração que os sujeitos que não tinham queixa de dificuldade não haviam cometido, ou seja, erros do tipo fonológico.

Ainda, durante esta observação também encontrou-se um sujeito que não apresentou alterações na escrita, acabando por não fazer parte do estudo, pois os sujeitos que faziam parte do grupo controle apresentavam pelo menos um erro do tipo ortográfico ou por transcrição de fala.

A amostra desta pesquisa é constituída por 42 sujeitos que estavam cursando a 2ª série do ensino fundamental, 16 do sexo feminino e 26 do sexo masculino, com idades entre sete anos e 11 meses e nove anos e 11 meses, em quatro instituições de ensino, conforme já se disse acima.

Os critérios de inclusão das crianças na pesquisa foram:

- terem realizado pré-escola;
- não apresentarem queixas audiológicas;
- não apresentarem alterações de ordem fonológica na fala;
- não terem repetido mais do que uma vez a 2ª série.

Foram constituídos dois grupos:

- **Grupo Controle (GC):** do qual faziam parte 14 crianças que não apresentavam dificuldades no processo de aquisição da escrita, essas crianças apresentavam somente erros do tipo ortográfico e por transcrição de fala (esses termos serão melhor definidos e exemplificados adiante). Fizeram parte desse grupo oito sujeitos do sexo feminino e seis sujeitos do sexo masculino.

- **Grupo Estudo (GE):** constituído por 28 crianças que apresentavam dificuldades no processo de aquisição da escrita, essas crianças apresentavam erros do tipo ortográfico, por transcrição de fala e fonológico (a ser melhor definido adiante). Este grupo foi constituído por oito sujeitos do sexo feminino e 20 sujeitos do sexo masculino.

Todos os sujeitos da pesquisa estavam no nível 5 de desenvolvimento da escrita - Hipótese Alfabética, conforme a classificação de Ferreiro e Teberosky (1985) anteriormente referenciada nesta pesquisa.

3.2 Procedimentos aplicados

Os procedimentos para a coleta de dados foram realizados por meio dos seguintes instrumentos: teste de escrita através de ditado e avaliação da consciência fonológica, através do CONFIAS - consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial.

Optou-se por realizar a avaliação de escrita juntamente com a avaliação de consciência fonológica pois parte-se do princípio de que há uma relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita, sendo que para que a criança seja capaz de desenvolver plenamente todas as níveis que estruturam a consciência fonológica é necessário que a mesma passe pelo processo de alfabetização. Desta forma medir a escrita é uma forma de estabelecer sua relação com a consciência fonológica.

3.2.1 Teste de Escrita

O ditado foi realizado com as mesmas frases propostas por Costa (2002, p.33), tendo como objetivo analisar as alterações de escrita cometidas pelos sujeitos na sua produção.

As frases são as seguintes:

- 'A bruxa está enfeitando a aranha'.
- 'O morcego e o fantasma estão na porta do castelo'.
- 'É verdade que os esqueletos gostam muito de guisado de carne crua?'

As frases 1, 2, 3 foram utilizadas por já terem passado por dois outros estudos, o de Menezes (1999) e o de Costa (2002), como para o estudo de Costa elas já haviam sido ampliadas para garantir a verificação da apropriação do sistema alfabético e ortográfico por parte da criança, harmonizavam-se perfeitamente com os objetivos desse estudo. As modificações feitas nas frases aconteceram quando Costa (2002) as utilizou no seu estudo-piloto verificando que as crianças não demonstravam resistência ao escrever. Após a ampliação estas sentenças

possibilitam verificar como a criança lida com as distinções surda/sonora, onset complexo - ramificado - , representações de coda etc.

As modificações feitas foram as seguintes:

- a frase que antes era a segunda a ser ditada passou a ser a primeira;
- a frase dois foi ampliada, originalmente era da seguinte forma: 'O morcego está na porta do castelo.';
- a terceira frase que originalmente era: 'O cachorro pisou no fantasma', foi substituída pela descrita acima, que é maior e apresenta pontuação diferente das demais.

Para analisar a escrita dos sujeitos, inicialmente pensou-se seguir o sistema classificatório das alterações adotadas pelos autores anteriormente citados, Zorzi (1998), Cagliari (1989) e Carraher (1990), porém, lendo o trabalho de Costa (2002), achou-se mais interessante seguir a classificação feita por essa autora, pois possibilitaria uma melhor definição das alterações e posteriormente uma melhor análise, inclusive possibilitando a comparação dos resultados deste estudo com os do estudo de Costa (2002).

Costa (2002) apresenta três categorias de erros os quais afirma serem os mais comumente encontrados nas crianças: 1) erros fonológicos; 2) erros por transcrição de fala; e 3) erros ortográficos.

1. Erros fonológicos: são os erros típicos da conversão fonema-grafema, isto é, um determinado fonema é grafado com uma letra que não pode representar aquele som. Há uma transgressão do princípio da correspondência fonográfica. Esta categoria pode ser dividida em dois níveis: nível da estrutura silábica, em que se altera a estrutura da sílaba por apagamento de grafema ou sílaba, por substituição da posição de grafema ou inserção de grafema na palavra. Os erros deste tipo cometidos pelos sujeitos desta pesquisa são vistos no quadro abaixo:

Alterações na estrutura silábica	Conceito	Palavra-alvo	Escrita das crianças
Redução de encontro consonantal	É o apagamento do segundo membro do encontro.	crua	'cØua'
Apagamento de sílaba átona	É o apagamento de uma sílaba não acentuada em palavras com mais de uma sílaba.	verdade	'vedaØ'
Apagamento de sílaba tônica	É o apagamento da sílaba acentuada em palavras com mais de uma sílaba.	esqueletos	'esØØtos'
Apagamento de fricativa final	É o apagamento do /s/ no final de sílaba dentro da palavra ou no final da palavra.	castelo esqueletos	'caØtelo' 'esqueletoØ'
Apagamento de líquida final	É o apagamento do /r/ no final de sílaba dentro da palavra ou no final da palavra.	morcego	'moØcego'
Apagamento de nasal final	É o apagamento de uma nasal em final de sílaba dentro da palavra ou no final da palavra.	enfeitando	'enfeitãØdo'
Apagamento de consoante inicial	É o apagamento de uma consoante em início de sílaba dentro da palavra ou no início da palavra.	gostam	'gosØam'
Apagamento de vogal	É o apagamento de uma vogal.	aranha	'Øramnha'
Metátese	É a reordenação de sons dentro da mesma palavra.	porta	'prota'
Epêntese	É a inserção de um novo grafema na palavra.	estão	'estano'
Redução de ditongo	É o apagamento de um dos membros do ditongo.	enfeitando	'efeØtisedo'
Fusão	Dois segmentos idênticos são grafados por um só grafema.	a aranha	'aranha'

Quadro 1 - Erros de alterações na estrutura silábica encontrados nos sujeitos desta pesquisa (COSTA, 2002, p.40)

Segundo Costa (2002), no segundo nível, de substituição de segmentos, inclui-se qualquer tipo de substituição. As substituições aqui consideradas seguem no quadro abaixo.

Substituições de segmentos	Conceito	Palavra-alvo	Escrita da criança
Substituição de sonora-surda	É a substituição entre consoante surdas e sonoras com o mesmo ponto e modo de articulação.	morcego	'morseco'
Substituição de 'n' por 'i'	É a substituição do traço nasal por 'n' ou 'i'.	enfeitando	'eifetiçãodo'
Substituição de vogais	É a substituição de uma vogal por outra.	morcego	'marsego'
Substituições aleatórias	São aquelas substituições que ocorreram apenas uma vez e não foi possível estabelecer uma relação.	castelo	'costeno'

Quadro 2 - Erros de substituição de segmentos encontrados nos sujeitos desta pesquisa (COSTA, 2002, p.41)

2. Erros por transcrição de fala: nesta categoria os erros refletem fielmente a fala, não havendo discrepâncias entre a forma de falar e a forma de escrever. Esses erros podem ocorrer tanto no segmento quanto na estrutura silábica. Os erros encontrados podem ser os demonstrados no quadro abaixo.

Erros por transcrição de fala	Conceito	Palavra alvo	Escrita da criança
Substituição de 'o' por 'u'	É o caso das palavras que são pronunciadas com [u], mas são grafadas com 'o'.	morcego	'murcego'
Substituição de 'e' por 'i'	É o caso das palavras que são pronunciadas com [i], mas são grafadas com 'e'.	enfeitando	'infeitizando'
Substituição de 'am' por 'ão'	É o caso das palavras que são pronunciadas com [ãw], mas são grafadas com 'am'.	gostam	'gostão'
Substituição de 'ão' por 'au'	É o caso das palavras que são pronunciadas com [ão], mas são escritas pela criança com 'au'.	estão	'estau'
Substituição de 's' (com som de z) por 'z'	É o caso das palavras que são pronunciadas com [z], mas são grafadas com 's'.	guisado	'guizado'
Omissão de plural	É o apagamento do /s/ indicador de plural.	esqueletos	'esqueletoØ'
Epêntese nasal	É o acréscimo do 'n' na palavra 'muito'.	muito	'muinto'

Quadro 3 - Erros por transcrição de fala encontrados nos sujeitos desta pesquisa (COSTA, 2002, p. 42)

3. Erros ortográficos: de acordo com Costa (2002) nesta categoria encaixam-se os erros tipicamente convencionais, isto é, os arbitrários. Há uma convenção que estabelece por que em determinados casos usa-se uma letra e não outra. Esta categoria apresenta três tipos de dificuldades ortográficas: hipercorreção, cujos erros representam uma supergeneralização de uma regra implícita usada na correção dos erros de transcrição de fala, o único erro encontrado nos sujeitos desta pesquisa se encontra descrito no quadro abaixo.

Erros por hipercorreção	Conceito	Palavra alvo	Escrita da criança
Substituição de 'ão' por 'am'	É o caso das palavras que são grafadas com 'ão' mas são escritas pelas crianças com 'am'.	estão	'estam'

Quadro 4 - Erro do tipo hipercorreção encontrado nos sujeitos desta pesquisa (COSTA, 2002, p. 43)

Na segunda categoria encontram-se os erros por desconhecimento das regras contextuais, neste caso o tipo de relação fonema-grafema é o contexto, dentro da palavra, que vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada. Esses erros encontram-se demonstrados no quadro abaixo.

Erros por desconhecer as regras contextuais	Conceito	Palavra alvo	escrita da criança
Substituição de 'gu' por 'g'	É o caso das palavras que são pronunciadas com [g] antes das vogais 'e' e 'i' e são grafadas com 'gu'	guisado	'gisado'
Uso de 'm' ou 'n' antes de consoante	Antes de P e B grafa-se o 'm'.	inventando	'emventanto'
Uso de 'm' ou 'n' em final de palavra	É o caso das palavras que são pronunciadas com [n], mas são grafadas com 'm'.	gostam	'gosan'
Substituição de [ã] por 'e', 'am' ou 'o'	É o caso das palavras que são pronunciadas com [ã], mas são escritas pelas crianças com 'e', 'am' ou 'o'.	aranha	'aramnha'
Substituição de 'an' por 'ão'	É o caso das palavras que são pronunciadas com [ãn], mas são escritas pelas crianças com 'ão'.	enfeitiçando	'eifetiçãodo'
Substituição de 'qu' por 'q'	É o caso das palavras que são grafadas com [qu].	esqueletos	'esqueletos'

Quadro 5 - Erros por desconhecer as regras contextuais apresentados pelos sujeitos desta pesquisa (COSTA, 2002, p. 44)

Faz-se aqui uma observação: pertencem a esta categoria os erros de acentuação, porém eles não foram computados nesta pesquisa por não serem pertinentes aos objetivos propostos.

Na terceira categoria estão as regras arbitrárias que dizem respeito àquelas alterações ortográficas decorrentes da confusão que pode ser gerada pelo fato de não haver formas fixas ou únicas de representação gráfica de certos sons. O quadro abaixo descreve esses casos.

Erros por regras arbitrárias	Conceito	Palavra alvo	Escrita da criança
Substituição de 'x' por 'ch'	É o caso das palavras que são pronunciadas com [ʃ], mas são grafadas com 'x'.	bruxa	'brucha'
Substituição de 'c' por 's' ou 'ss'	É o caso das palavras que são pronunciadas com [s], mas são grafadas com 'c'.	morcego	'morsego'
Substituição do 'ç' por 's', 'ss' ou 'c'	É o caso das palavras que são pronunciadas com [s], mas são grafadas com 'ç'.	enfeitiçando	'enfeitizando'

Quadro 6 - Erros por regras arbitrárias encontrados nos sujeitos desta pesquisa (COSTA, 2002, p. 45)

Nessa categoria também se encontram os erros de pontuação, contudo também esses não foram computados por não serem de interesse para esta pesquisa.

Na realização do ditado de frases todos os sujeitos estavam juntos na sala onde posteriormente seria realizada a avaliação da consciência fonológica. Eles foram orientados a escrever as palavras como pensavam que eram representadas graficamente, não poderiam pedir auxílio à pesquisadora nem aos colegas e não poderiam usar a borracha para apagar possíveis erros.

Posteriormente os mesmos voltavam à sala de aula e ficava um para dar início à segunda parte da coleta de dados, a avaliação da consciência fonológica.

3.2.2 CONFIAS - Consciência Fonológica: instrumento de avaliação seqüencial

Para avaliação da consciência fonológica foi aplicado foi CONFIAS - Consciência Fonológica: instrumento de avaliação seqüencial, que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e seqüencial, o tipo de avaliação que a pesquisadora estava pretendendo aplicar nos sujeitos.

Este instrumento foi elaborado por um grupo de psicopedagogas, fonoaudiólogas, lingüístas e psicólogas, cujo objetivo era possibilitar uma avaliação completa da consciência fonológica através da realização de diferentes tarefas de consciência fonológica por parte da criança testada, tarefas organizadas de forma

seqüencial, graduando o nível das dificuldades em escala crescente de complexidade (MOOJEN et al. 2002).

Foram criadas duas versões desse instrumento, a primeira no ano de 1998, por iniciativa de psicopedagogas, fonoaudiólogas e psicólogas sob supervisão psicopedagógica. Esse grupo partiu de estudos teóricos e práticos sobre consciência fonológica para organizar um instrumento que conforme Moojen (2003),

- englobasse tarefas que envolvessem diferentes habilidades cognitivas;
- atendesse a critérios de seqüencialidade;
- usasse gravuras em determinadas tarefas para diminuir a interferência da memória operacional (de curto prazo) e da fadiga;
- explicitasse o mais claramente possível as instruções para que fossem bem compreendidas pelas crianças;
- usasse vocabulário usual de crianças de 4 a 8 anos, sempre que possível.

O teste-piloto realizado pela equipe que estava construindo o CONFIAS ocorreu em março/abril do ano de 1999 com os seguintes objetivos:

- verificar se as instruções eram compreendidas adequadamente;
- verificar se as crianças evocavam corretamente o nome dos objetos representados pelas figuras;
- verificar a reação e os comentários das crianças frente ao teste.

A partir da análise dos resultados essa primeira versão sofreu as seguintes reformulações:

- evitou-se repetir palavras, pois as crianças demonstravam desagrado quando identificavam palavras que já haviam sido ditas;
- eliminou-se o uso de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, nas tarefas de identificação;
- modificaram-se algumas instruções e palavras;
- substituíram-se desenhos que evocavam palavras diferentes daquelas desejadas;

- organizou-se uma matriz com janelas para permitir a visualização apenas da figura-alvo, evitando assim excesso de estimulação visual e, conseqüentemente, a distração.

A primeira validação do instrumento reformulado ocorreu no período de maio a julho de 1999. Os resultados dessa primeira validação foram analisados por um grupo multidisciplinar constituído de fonoaudiólogo, psicopedagogo, lingüística e psicóloga, resultando no instrumento aplicado nesta pesquisa : CONFIAS.

Para a seleção definitiva desse instrumento pela equipe que o organizou foram considerados alguns critérios, conforme Moojen (2003):

- selecionar palavras que fazem parte do vocabulário da crianças;
- utilizar, nos itens de produção silábica e identificação silábica e fonêmica, figuras correspondentes às palavras-modelo para auxiliar a memória das crianças e obter um instrumento lúdico;
- usar, nos itens de identificação, palavras sem relação semântica com a palavra-modelo, para evitar a interferência de fatores semânticos (p. ex.: para a palavra-modelo 'camelo', não foi oferecido o nome de outro animal nas opções);
- atentar para o molde e o número de sílabas das palavras, prevalecendo as estruturas consoante-vogal e consoante-vogal-consoante;
- adotar, na maioria dos casos, uma progressão do número de sílabas das palavras utilizadas dentro de cada item;
- manter a tonicidade e o mesmo número de sílabas nas palavras-modelo e nas palavras a serem selecionadas, nos itens de identificação silábica e fonêmica;
- contemplar, no item de identificação de rima, diferentes tipos de rima, tais como: última sílaba (coraÇÃO - injeÇÃO); última sílaba e vogal da penúltima (ovELHA - abELHA); duas últimas sílabas (marTELO - castELO) e parte da última sílaba (fIOR - dOR);
- considerar o tratamento estatístico para modificações na ordem das palavra e das tarefas;

- evitar o uso de fonemas oclusivos do português (/p, b, t, d, k, g/) no item síntese e segmentação fonêmica.

O motivo que levou a pesquisadora a escolher esse instrumento entre outros foi a possibilidade de relacionar a avaliação da consciência fonológica com as hipóteses de escrita estabelecidas por Ferreiro e Teberosky (1985), pois, conforme relatado anteriormente, é de interesse dessa correlacionar o nível em que a criança se encontra com relação à aquisição da escrita e o nível de consciência fonológica que está apresentado.

O instrumento (ANEXO A) é composto por duas etapas:

- a) **consciência da sílaba:** propõe-se avaliar a habilidade da criança em manipular as sílabas através de nove tarefas;
 - Síntese (S1): espera-se nesta tarefa que a criança ao ouvir pedaços de uma palavra consiga uní-los e dizer que palavra forma, conforme o exemplo: so - pa = sopa.
 - Segmentação (S2): espera-se nesta tarefa que a criança ao ouvir uma palavra consiga separá-la em pedaços, conforme o exemplo: sala = sa - la.
 - Identificação da sílaba inicial (S3): espera-se nesta tarefa que a criança ao olhar o desenho diga o nome e ao ouvir três palavras identifique qual dentre elas começa com o mesmo pedaço da palavra que se refere ao desenho, como por exemplo: **cobra** (desenho) = **copo** - time - loja.
 - Identificação de rima (S4): espera-se nesta tarefa que a criança ao ver um desenho diga seu nome e identifique dentre três palavras qual delas termina como a palavra que se refere ao desenho, como por exemplo: **mão** (desenho) = **sal** - cão - luz.
 - Produção de palavra com a sílaba dada (S5): espera-se nesta tarefa que a criança emita uma palavra que comece com o pedaço dito pelo aplicador, como por exemplo: pa = papai.

- Identificação de sílaba medial (S6): espera-se nesta tarefa que a criança ao olhar um desenho diga o nome e qual o pedaço do meio da palavra que identifica este desenho. Depois deverá identificar qual das três palavras tem o pedaço do meio igual ao do nome que se refere ao desenho, exemplo: **girafa** (desenho) = **pirata** - panela - dinheiro.
 - Produção de rima (S7): espera-se nesta tarefa que a criança ao olhar o desenho diga seu nome bem como outra palavra que termina com o nome que identifica o desenho, exemplo: balão = melão.
 - Exclusão (S8): espera-se nesta tarefa que a criança diga como fica a palavra quando se retira um pedaço da mesma, como por exemplo: socorro retira o 'so' = corro.
 - Transposição (S9): espera-se nesta tarefa que a criança consiga dizer qual palavra forma quando ao ouvir uma palavra que não existe emita-a ao contrário do que lhe fora dito, por exemplo: darró fica? = roda.
- b) **consciência do fonema**: propõe-se a avaliar a habilidade da criança em manipular os fonemas através de sete tarefas dentre as quais:
- Produção de palavra que inicia com o som dado (F1): espera-se nesta tarefa que a criança diga uma palavra que começa com o som emitido, por exemplo: [f] = feijão.
 - Identificação de fonema inicial (F2): espera-se nesta tarefa que a criança ao olhar o desenho diga seu nome e identifique uma dentre três palavras que começa com o mesmo som da palavra que se refere o desenho, exemplo: **sino** = **sede** - chuva - gema.
 - Identificação de fonema final (F3): espera-se nesta tarefa que a criança consiga ao olhar o desenho, dizer seu nome e identificar uma dentre três palavras que termina com o mesmo som do nome que identifica o desenho, por exemplo: **coelha** = azeite - sorriso - **farinha**.

- Exclusão (F4): espera-se nesta tarefa que a criança consiga dizer que palavra fica ao retirar um som da mesma, por exemplo: retirar o som [v] de vida = ida.
- Síntese (F5): espera-se nesta tarefa que a criança consiga dizer que palavra forma ao escutar os sons da mesma, por exemplo: E - v - a = Eva.
- Segmentação (F6): espera-se nesta tarefa que a criança diga quais os sons que compõem a palavra ao ouvi-la, exemplo: lixo = l - i - x - o.
- Transposição (F7): espera-se nesta tarefa que a criança consiga dizer qual palavra forma após ouvir uma palavra que não existe e separadamente seus sons, a diga de trás para diante: amú - a - m - u = uma.

Todos os exemplos foram retirados do próprio instrumento CONFIAS.

Cada tarefa oferece para a criança a possibilidade de pré-testagem através de dois exemplos. Caso a criança permaneça com dificuldade de dar a resposta o aplicador deve dar a resposta correta, fornecendo explicações adicionais.

Nas tarefas que envolvem a sílaba (identificação da sílaba inicial, identificação de rima, identificação de sílaba medial, produção de rima) e nas tarefas que envolvem o fonema (identificação de fonema inicial, identificação de fonema final) os sujeitos são auxiliados por figuras para a resolução da tarefa. Eles devem visualizar um desenho de cada vez e manter a janela da matriz aberta até ser dada a resposta. Em seguida, o desenho deverá ser escondido e aberta a janela do desenho referente à palavra seguinte. Esse procedimento pretende auxiliar na memória e não desviar a atenção da criança testada, que deve analisar uma palavra por vez.

No caso em que o entendimento das tarefas mais complexas exigem apoio visual, recomenda-se a utilização de fichas com as quais se deve demonstrar para a

criança o que fazer com o som, relacionando cada ficha a um som da palavra. Nesses itens, há a seguinte indicação no quadro explicativo (- - -).

Nas tarefas F1, F4 e F5 o aplicador deve produzir somente o som do fonema que está em análise, evitando a produção de uma vogal adjacente. Para facilitar essa tarefa não são utilizados fonemas oclusivos.

Nas tarefas F1 e F4 são utilizados símbolos fonéticos que remetem aos sons que devem ser testados.

As palavras são ditas pelo aplicador e repetidas apenas uma vez. Caso a criança peça mais de uma repetição, esta resposta deveria ser desconsiderada.

Cada resposta é marcada no Protocolo de Resposta (Anexo B), e nesta folha há espaço para observações relevantes realizadas ao longo da aplicação, para posterior análise qualitativa.

A pontuação do teste obtida pela criança deve ser realizada e conferida através da marcação realizada no protocolo de resposta, em que se atribui um ponto para respostas corretas e zero ponto para respostas incorretas. Na parte da sílaba o máximo de pontuação é 40 e na parte do fonema 30, totalizando 70 pontos.

Nesse estudo os resultados do CONFIAS serão quantificados de forma geral (etapa da sílaba e do fonema) e de forma específica (por tarefa solicitada em cada etapa). Serão apresentados em cada tabela os resultados do grupo controle e do grupo estudo.

Será considerada uma habilidade de consciência fonológica desenvolvida aquela que se encontrar já estabilizada. Para tanto, utiliza-se da classificação proposta por Savio (2001) e utilizada por Costa (2002):

1% - a 50% - uso aleatório

51% - a 70% - em aquisição

71% - a 85% - em estabilização

86% - a 100% - adquirido

É indicado que o aplicador leia atentamente o instrumento para familiarizar-se com as tarefas. Para esta pesquisa foi realizado uma testagem-piloto com crianças que estavam cursando a 2ª série do ensino fundamental, de ambos os sexos e na faixa etária de sete anos e 11 meses e nove anos e 11 meses. Essas crianças estudavam em uma escola estadual da rede municipal de Biguaçu. A testagem-piloto fora aplicada em novembro de 2003 e por se tratar apenas de um exercício de familiarização os resultados não serão expostos no presente estudo.

Um outro fator que levou à escolha desse instrumento foi que nele as tarefas respeitam o nível de complexidade de cada uma, o que permite a elaboração de um quadro demonstrando a relação dos itens mais fáceis e mais difíceis do teste.

Este quadro foi elaborado pela equipe que construiu o CONFIAS, no qual será observado especificamente a relação de tarefas mais fáceis e mais difíceis para os sujeitos que estão no nível 5 de desenvolvimento da escrita - o alfabético - nível em que se encontram os sujeitos dessa pesquisa.

Nível	Mais difíceis	Acertos (%)	Mais fáceis	Acertos (%)
Alfabético	Transposição fonêmica	48	Síntese silábica	100
	Segmentação fonêmica	56	Produção fonêmica inicial	95
	Produção de rima	76	Exclusão silábica final	95
	Identificação de rima	76	Exclusão silábica inicial	95
			Identificação silábica inicial	94

Quadro 7 - Relação dos itens mais fáceis e mais difíceis em sujeitos que se encontram no nível alfabético de desenvolvimento da escrita.

A aplicação do ditado, bem como a avaliação da consciência fonológica, foi realizada pela própria pesquisadora. A avaliação da consciência fonológica durou aproximadamente 20 minutos por criança, sendo que para os os sujeitos que apresentavam mais dificuldades levou até 30 minutos.

Os resultados do ditado bem como da avaliação da consciência fonológica foram transformados em acertos relativos para realizar a análise sobre os mesmos.

O método utilizado para análise dos dados foi o descritivo, sendo realizado também correlações simples as quais foram analisadas pelo coeficiente de correlação de Pearson, cujos valores limites de r são -1 e $+1$.

Para finalizar, a interpretação dos dados, pretende-se ainda responder às questões que norteiam este estudo:

- quais os níveis de consciência fonológica que estão em defasagem numa criança que se encontra na 2ª série do ensino fundamental e que apresenta dificuldade no processo aquisição da escrita?

- qual a importância da passagem pelo processo de alfabetização para o desenvolvimento da consciência fonológica?

4 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Para que se possam demonstrar e descrever os dados desta pesquisa, eles serão apresentados em duas etapas. Primeiramente serão expostos os dados do ditado de frases em tabelas e gráficos, que mostrarão o desempenho dos sujeitos do grupo estudo e do grupo controle. Nessas tabelas os resultados serão apresentados em valores relativos e médias do grupo.

4.1 Resultado do teste de escrita

Para se chegar aos valores absolutos fez-se um levantamento dos erros ortográficos, erros por transcrição de fala e erros fonológicos que poderiam existir nas frases e posteriormente comparou-se com as escritas dos sujeitos dos grupos, sendo atribuído um ponto para cada erro encontrado, podendo haver no total 17 erros do tipo ortográfico, 19 erros por transcrição de fala e 287 erros do tipo fonológico nos sujeitos pesquisados.

4.1.1 Resultados dos sujeitos do grupo estudo no teste de escrita

Na tabela 1 será apresentado o resultado das alterações na escrita nos sujeitos do grupo estudo em porcentagens, e quanto maior a porcentagem, maior o número de erros cometidos pelo sujeito naquela respectiva categoria. Abaixo, na tabela 1, estão expostas as médias do grupo em cada categoria de erro.

Tabela 1- Resultados das alterações de escrita por categorias no grupo estudo

	Erros ortográficos	Erros por transcrição de fala	Erros fonológicos
Suj 1	5,88	10,52	1,39
Suj 2	5,88	15,78	3,13
Suj 3	11,76	5,26	0,34
Suj 4	5,88	21,05	2,09
Suj 5	11,76	5,26	5,92
Suj 6	11,76	10,52	2,78
Suj 7	17,64	5,26	0,34
Suj 10	11,76	21,05	0,69
Suj 11	0	10,52	1,39
Suj 12	5,88	5,26	0,69
Suj 13	23,52	10,52	6,96
Suj 14	35,29	0	1,04
Suj 15	17,64	15,78	1,04
Suj 16	11,76	15,78	1,39
Suj 17	11,76	10,52	0,69
Suj 19	23,52	26,31	0,69
Suj 22	23,52	15,78	0,69
Suj 23	47,05	10,52	5,22
Suj 24	5,88	5,26	0,34
Suj 32	5,88	10,52	0,34
Suj 35	29,41	5,26	3,13
Suj 36	17,64	5,26	1,74
Suj 37	17,64	5,26	0,69
Suj 38	35,29	5,26	1,04
Suj 39	5,88	5,26	0,34
Suj 40	5,88	5,26	0,69
Suj 42	17,64	5,26	0,69
Suj 43	5,88	5,26	0,34
Médias do grupo	15,33	9,76	1,63

Observando a tabela 1, vê-se que a média do grupo na categoria erros ortográficos foi de 15,33%. Percebe-se que dos 28 sujeitos pertencentes a esse grupo, 16 sujeitos apresentaram resultados abaixo da média; isto significa que eles apresentaram menos erros ortográficos do que os outros 12 restantes desse grupo.

Desses 16 sujeitos, o sujeito 11 não apresentou erros nessa categoria, apresentando alterações um pouco acima da média nos erros por transcrição de fala

e ficando bastante abaixo da média na categoria de erros fonológicos. Nove apresentaram um erro ortográfico e seis apresentaram dois erros ortográficos.

Ainda nessa categoria, 12 sujeitos se mostraram acima da média, denotando terem apresentado mais problemas com relação à ortografia. Cinco sujeitos apresentaram três erros, três apresentaram quatro erros, uma apresentou cinco erros, dois sujeitos apresentaram seis erros e um sujeito apresentou oito erros do tipo ortográficos.

O sujeito 14 apresentou quantidade significativa de erros ortográficos (35,29%), o que corresponde a seis erros, porém não apresentou erros por transcrição de fala. O sujeito 23 obteve a pontuação mais alta (47,05%), que corresponde a oito erros, e nas outras categorias de erros (por transcrição de fala e erros fonológicos), também esteve acima da média.

Abaixo observa-se na figura 1 os três sujeitos que foram destacados anteriormente, com seus respectivos desempenhos.

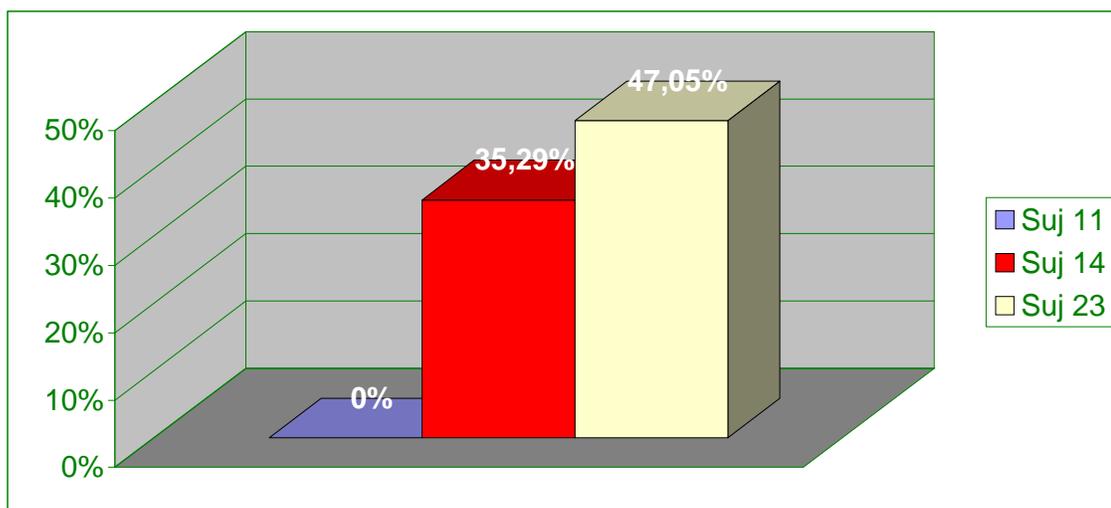


Figura 1 - Comparativo entre os sujeitos-destaque do grupo estudo nas alterações ortográficas.

Na categoria erros por transcrição de fala temos uma média de 9, 76% de erros - 14 sujeitos se encontram com resultados das alterações abaixo da média e 14 com resultados acima da média.

Dos 14 sujeitos que se encontram abaixo da média, um sujeito (sujeito 14) não apresentou alteração e 13 sujeitos apresentaram apenas um erro (5,26%) por transcrição de fala.

Já dos 14 sujeitos que se encontram acima da média, sete sujeitos cometeram dois erros, quatro sujeitos cometeram três erros e apenas um sujeito cometeu um erro.

Na figura 2 vê-se o desempenho do sujeito que não cometeu erros e o sujeito que cometeu mais erros nesse grupo.

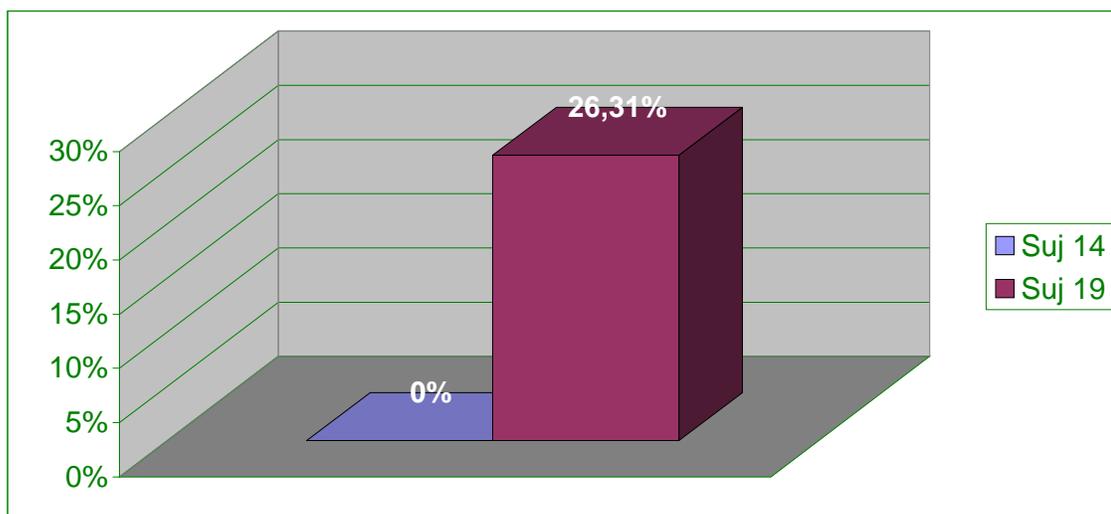


Figura 2 - Comparativo entre os sujeitos-destaque do grupo estudo nas alterações por transcrição de fala.

Com relação aos erros fonológicos, a média do grupo ficou em 1,63%, 20 sujeitos encontram-se abaixo da média e oito sujeitos encontram-se acima da média.

Dos 20 sujeitos que estão abaixo da média, seis apresentaram um erro, oito apresentaram dois erros, três apresentaram três erros e três apresentaram quatro erros.

Observa-se até aqui que os Suj 3, Suj 12, Suj 24, Suj 39, Suj 40 e Suj 43 apresentaram resultados sempre abaixo da média do grupo nas três categorias de erros. E os Suj 13 e Suj 23 apresentaram resultados acima das médias do grupo nas

três categorias. Estes sujeitos evidenciaram ter dificuldades de ordem ortográfica, alfabética e fonológica importantes, assim demonstrando ter havido lacunas em seu processo de alfabetização, conforme observa-se na figura 3:

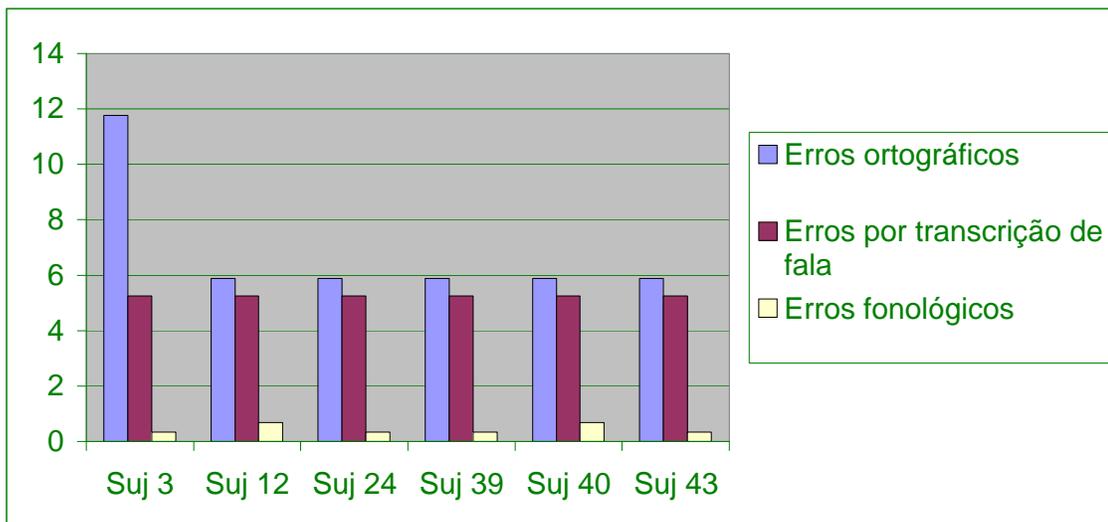


Figura 3- Comparativo entre os sujeitos-destaque com resultados abaixo da média do grupo estudo nas três categorias de alterações na escrita.

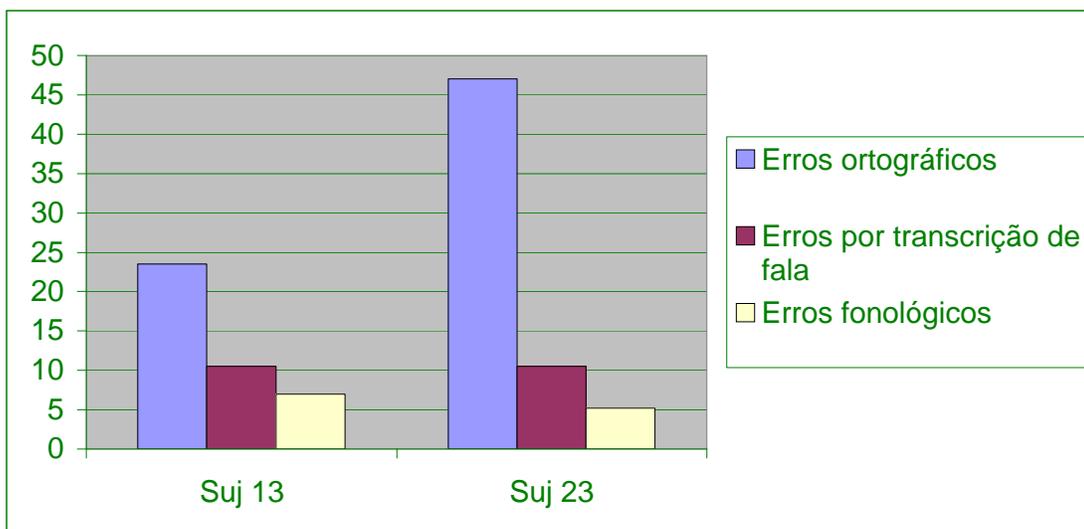


Figura 4- Comparativo entre os sujeitos-destaque com resultados acima da média do grupo estudo nas três categorias de alterações na escrita.

4.1.2 Resultado dos sujeitos do grupo controle no teste de escrita

Na tabela 2 será apresentado em porcentagens o resultado das alterações na escrita nos sujeitos do grupo controle, quanto maior a porcentagem, maior o número de erros cometidos pelo sujeito em cada categoria. Ressalta-se que nesta tabela somente serão expostas duas categorias de erros, pois, conforme já colocado anteriormente, na pesquisa o grupo controle constituiu-se de sujeitos que apresentavam somente erros de ordem ortográfica e por transcrição de fala. Abaixo, na tabela 2, estarão expostas as médias desse grupo em cada categoria de erro.

Tabela 2- Resultados das alterações de escrita por categorias no grupo controle

Sujeitos	Erros ortográficos	Erros por transcrição de fala
Suj 8	5,88	5,26
Suj 9	11,76	5,26
Suj 18	5,88	5,26
Suj 20	23,52	5,26
Suj 21	17,64	5,26
Suj 26	5,88	5,26
Suj 27	11,76	5,26
Suj 28	0	5,26
Suj 29	5,88	5,26
Suj 30	0	5,26
Suj 31	0	5,26
Suj 33	0	5,26
Suj 34	5,88	5,26
Suj 41	5,88	5,26
Media do grupo	7,14	5,26

Na categoria de erros ortográficos, observam-se dez sujeitos abaixo da média e somente quatro acima da média.

Observa-se que dos dez sujeitos que estão abaixo da média, quatro não apresentaram erros ortográficos e seis apresentaram apenas um erro deste tipo.

Dos quatro sujeitos que se encontram acima da média, dois apresentaram dois erros, um apresentou três erros e um apresentou quatro erros, demonstrando estar com dificuldade em lidar com as regras arbitrárias da língua, desconhecem

as regras contextuais e por supergeneralização de uma regra implícita usada na correção dos erros de transcrição de fala.

Nesse grupo e nessa categoria de erros, os sujeitos que mais se destacaram foram os Suj 28, Suj 30, Suj 31 e Suj 33, que não cometeram erros (0%), e o Suj 20, com 23,52% de alterações, o que pode ser observado na figura 5.

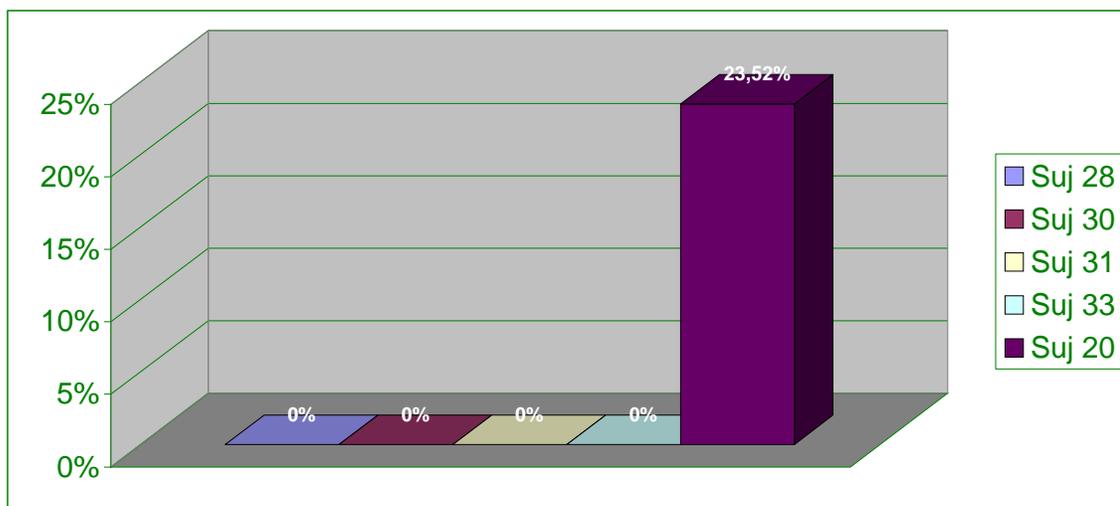


Figura 5- Comparativo entre os sujeitos-destaque do grupo controle nas alterações ortográficas

Na categoria de alterações por transcrição de fala, os sujeitos do grupo controle apresentaram a mesma porcentagem (5,26%) de alterações, o que significa que eles realizaram apenas um erro que se refere a essa categoria.

Os resultados descritos acima que mostram como os sujeitos se comportaram no teste de escrita serão comparados e discutidos no próximo capítulo.

4.2 Resultado da avaliação da consciência fonológica através do CONFIAS

O CONFIAS - consciência fonológica: instrumento de avaliação seqüencial, é composto de duas etapas (sílabas e fonemas), conforme já exposto anteriormente. Foi atribuído um ponto para cada acerto nas respostas dos sujeitos, resultando em 40 pontos na etapa da sílaba e 30 pontos na etapa do fonema, totalizando 70 pontos.

Nas tabelas, os resultados foram expostos em valores absolutos e valores relativos, de modo geral em cada etapa e por tarefa solicitada em cada etapa.

4.2.1 Resultado dos sujeitos do grupo estudo no CONFIAS

Primeiramente são apresentados os resultados da etapa que se refere à sílaba e ao fonema de um modo geral. Na tabela 3 estão expostos os resultados dos sujeitos desse grupo de forma geral, oportunizando uma visão total de como foi o desempenho do grupo em ambas as etapas da avaliação da consciência fonológica.

Tabela 3 -Resultados do grupo estudo no CONFIAS

	Sílabas		Fonemas		Total	
	Acertos Absolutos	Acertos Relativos (%)	Acertos Absolutos	Acertos Relativos (%)	Acertos Absolutos	Acertos Relativos (%)
Suj 1	33	82,5	21	70	54	77,14
Suj 2	32	80	12	70	42	60
Suj 3	33	82,5	27	70	60	85,71
Suj 4	29	72,5	21	70	50	71,42
Suj 5	14	35	7	23,33	21	30
Suj 6	27	67,5	16	53,33	43	61,42
Suj 7	36	90	22	73,33	58	82,85
Suj 10	37	92,5	25	83,33	62	88,57
Suj 11	32	80	18	60	50	71,42
Suj 12	33	82,5	15	60	38	54,28
Suj 13	24	60	18	60	42	60
Suj 14	28	70	15	60	43	61,42
Suj 15	29	72,5	22	73,33	51	72,85
Suj 16	36	90	23	76,66	59	84,28
Suj 17	39	97,5	24	80	63	90
Suj 19	32	80	26	86,66	58	82,85
Suj 22	31	77,5	16	53,33	47	67,14
Suj 23	20	50	12	40	32	45,71
Suj 24	36	90	23	76,66	59	84,28
Suj32	35	87,5	26	86,66	61	87,14
Suj 35	29	72,5	13	43,33	42	60
Suj 36	36	90	16	53,33	52	74,29
Suj 37	33	82,5	18	60	51	72,86
Suj 38	35	87,5	22	73,33	57	81,43
Suj 39	37	92,5	20	66,67	57	81,43
Suj 40	37	92,5	17	56,67	54	77,14
Suj 42	28	70	7	23,33	35	50
Suj 43	37	92,5	22	73,33	59	84,29
Médias do grupo	31,71	79,28	18,71	62,37	50	71,42

Na etapa da sílaba, pode-se observar que, dos 28 sujeitos desse grupo, dez sujeitos apresentaram resultados abaixo da média, significando maior dificuldade na resolução das tarefas dessa etapa, e 18 sujeitos apresentaram resultados acima da média, significando menor dificuldade na resolução das tarefas dessa etapa.

Dos dez sujeitos que apresentaram resultados abaixo da média, um obteve 14 pontos (35%), um obteve 20 pontos (50%), um obteve 24 pontos (60%), um obteve 27 pontos (67,5%), dois obtiveram 28 pontos (70%), três obtiveram 29 pontos (72,5%) e um obteve 31 pontos (77%), num total de 40 pontos, que correspondem ao 100% de acertos nesta etapa.

Dos 18 sujeitos que apresentaram resultados acima da média, três obtiveram 32 pontos (80%), quatro obtiveram 33 pontos (82,5%), dois obtiveram 35 pontos (87,5%), quatro obtiveram 36 pontos (90,0%), quatro obtiveram 37 pontos (92,5%) e apenas um obteve 39 pontos (97,5%), num total de 40 pontos, que correspondem ao 100% de acertos.

Desses sujeitos destacaram-se os Suj 5 (35%) e o Suj 17 (97,5%) como os sujeitos que fizeram menos e mais acertos na etapa da sílaba, conforme exposto na figura 6.

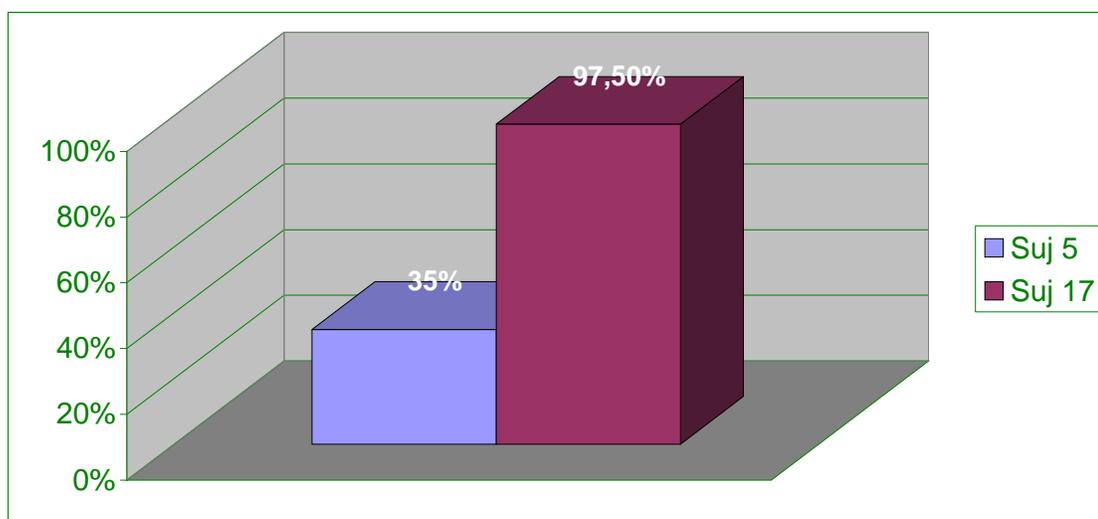


Figura 6 - Comparativo entre os sujeitos-destaque do grupo estudo na etapa da sílaba

Na etapa que envolve o fonema, a partir dos dados já mencionados anteriormente na tabela 3, pode-se observar que, dos 28 sujeitos participantes do grupo estudo, há 14 sujeitos que se encontram abaixo da média e 14 sujeitos que se encontram com resultados acima da média.

Dos 14 sujeitos que se encontram abaixo da média, dois acertaram sete pontos (23,33%), dois acertaram 12 pontos (40,00%), um acertou 13 pontos (43,33%), dois acertaram 15 pontos (50,00%), três acertaram 16 pontos (53,33%), um acertou 17 pontos (56,67%) e um sujeito acertou 18 pontos (60,00%) de um total de 30 pontos, que correspondem a 100% nessa etapa.

Observando os dados dos 14 sujeitos que se encontram acima da média, observa-se que um sujeito acertou 20 pontos (66,67%), dois sujeitos acertaram 21 pontos (70,00%), quatro sujeitos acertaram 22 pontos (73,33%), dois sujeitos acertaram 23 pontos (76,66%), um sujeito acertou 24 pontos (80,00%), um sujeito acertou 25 pontos (83,33%), dois sujeitos acertaram 26 pontos (86,66%) e um sujeito acertou 27 pontos (90,00%), de um total de 30 pontos, que correspondem a 100% nessa etapa.

A figura 7 mostra os sujeitos que obtiveram menor e maior número de acertos na etapa do fonema, os quais são o Suj 5 e o Suj 42, que tiveram os menores números de acertos, e o Suj 3, que obteve o maior número de acertos na referida etapa.

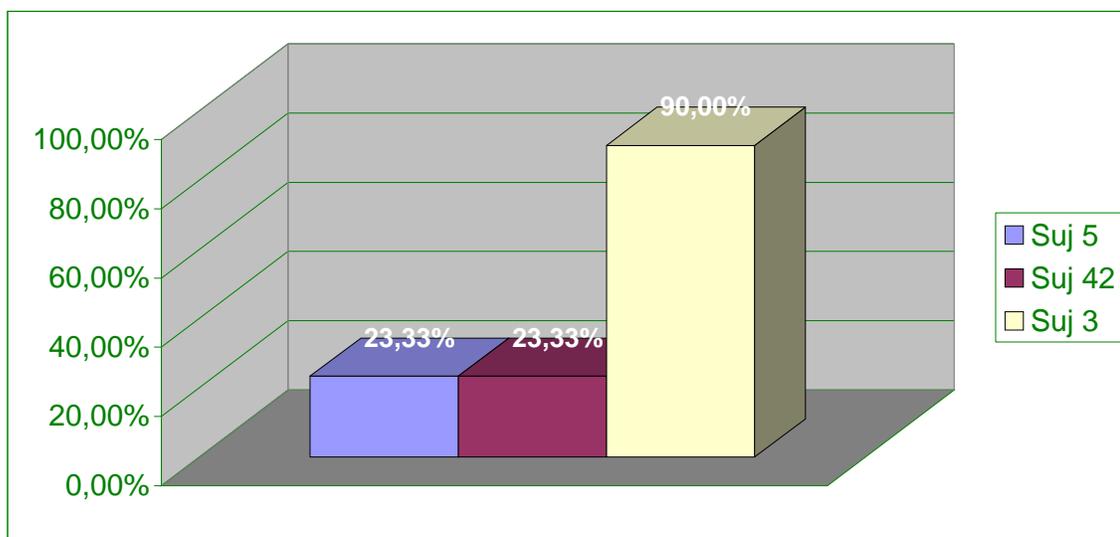


Figura 7 - Comparativo entre os sujeitos-destaque do grupo estudo na etapa do fonema

Observando novamente a tabela 3, vê-se que os Suj 5, Suj 6, Suj 13, Suj 14, Suj 22, Suj 23, Suj 35 e Suj 42 estiveram sempre com porcentagens abaixo da média tanto na etapa da sílaba como na etapa do fonema, por isso são sujeitos que requerem atenção especial.

Na figura 8 pode-se verificar melhor esses dados.

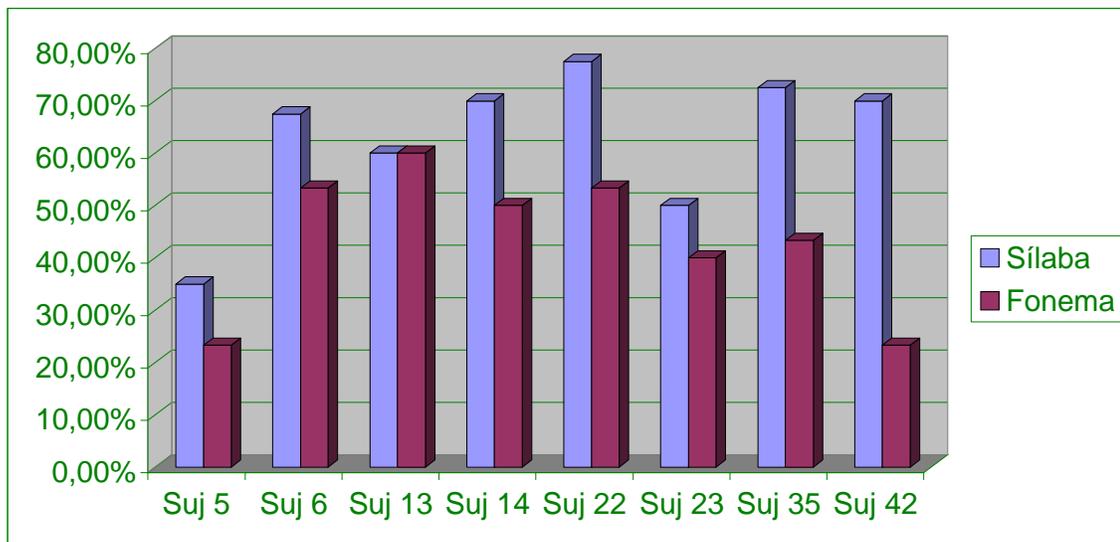


Figura 8 - Comparativo entre os sujeitos-destaque do grupo estudo em ambas as etapas

Destaca-se ainda na figura 8 o Suj 42, que apresentou resultados bastante diferenciados na etapa da sílaba (70%) e do fonema (23,33%), piorando de uma etapa para outra.

Após a apresentação dos resultados nas duas etapas de forma geral, segue-se a apresentação dos resultados do mesmo grupo (grupo estudo) em cada tarefa solicitada na etapa da sílaba e na etapa do fonema, conforme pode ser verificado na tabela 4.

Tabela 4 -Resultados do grupo estudo no CONFIAS por tarefa solicitada

Tarefas	Acertos Absolutos	Acertos Relativos (%)	Crêterios de estabilidade
S1 - Síntese silábica	109	97,32	adquirido
S2 - Segmentação silábica	105	93,75	adquirido
S3 - Identificação de sílaba inicial	96	85,71	em estabilização
S4 - Identificação de rima	90	80,36	em estabilização
S5 - Produção de palavra com a sílaba dada	107	95,54	adquirido
S6 - Identificação de sílaba medial	81	72,32	em estabilização
S7 - Produção de rima	45	40,18	uso aleatório
S8 - Exclusão	161	71,88	em estabilização
S9 - Transposição	87	77,68	em estabilização
F1- Produção de palavra que inicia com o som dado	76	67,86	em aquisição
F2 - Identificação de fonema inicial	93	83,04	em estabilização
F3 - Identificação de fonema final	74	66,07	em aquisição
F4 - Exclusão	101	60,12	em aquisição
F5 - Síntese	53	47,32	uso aleatório
F6 - Segmentação	32	28,57	uso aleatório
F7 - Transposição	79	70,54	em aquisição

Observando os dados expostos na tabela 4 verifica-se que pelos acertos expostos, as tarefas da etapa da sílaba (S) são mais fáceis de serem respondidas do que as tarefas da etapa do fonema (F), pois os sujeitos alcançaram maior porcentagem de acertos naquelas tarefas.

No que se refere às tarefas da etapa da sílaba (S), a tarefa mais difícil parece ter sido a de produção de rima (S7), pois foi a que apresentou porcentagem de acertos mais baixa (40,18%). E a tarefa mais fácil a de síntese (S1), apresentando como percentual de acertos de 97,32%.

Já nas tarefas que se referem   etapa do fonema, a tarefa de segmentação (F6) foi a mais difícil, já que os sujeitos s  conseguiram 28,57% de acertos. E a tarefa mais fácil foi a de identificação de fonema inicial (F2), no qual o percentual de acertos foi de 83,04%.

Cabe ressaltar aqui que a tarefa de transposição (F7)   uma tarefa bastante complexa, considerada a mais difícil dessa etapa, como visto no quadro 7 descrito no capítulo anterior, pois os sujeitos que foram avaliados para validação do instrumento s  conseguiram 48% de acertos.

Quando aconteceu a testagem-piloto utilizado esse mesmo instrumento num pequeno grupo, os sujeitos também apresentaram grandes dificuldades, o grupo que estava sendo considerado controle teve um percentual de acertos de 41,66% e o grupo considerado estudo não conseguiu realizar a tarefa.

Os sujeitos dessa pesquisa foram auxiliados nessa tarefa os fonema eram representados por cartelas de cores diferenciadas, conforme orientação do manual de aplicação do instrumento, pois os elaboradores do mesmo perceberam quão difícil para crianças era essa tarefa, devendo a mesma ser aplicada com auxílio visual. Dessa forma, explica-se a porcentagem elevada de acertos (70,54%) dos sujeitos desse grupo.

Quanto ao desenvolvimento de habilidades com relação às tarefas que envolvem a sílaba, pode-se verificar que havia três tarefas cujas já tinham sido adquiridas pelos sujeitos: síntese silábica (S1), segmentação silábica (S2) e produção de palavra com a sílaba dada (S5); cinco tarefas em fase de estabilização: identificação da sílaba inicial (S3), identificação de rima (S4), identificação da sílaba medial (S6), exclusão (S8) e transposição (S9); e somente em uma tarefa foi feito o uso aleatório, na produção de rima (S7) que se confirmou como a tarefa mais difícil dessa etapa.

Essa tarefa já havia sido caracterizada como uma das mais difíceis também pelos sujeitos que participaram da validação do instrumento, os acertos foram de 76% nessa etapa, conforme pôde ser visto no quadro 7 do capítulo anterior.

Com relação ao desenvolvimento das habilidades que envolvem as tarefas da etapa do fonema, tem-se uma em estabilização, que é a tarefa de identificação de fonema inicial (F2); quatro tarefas em aquisição, as quais são a produção de palavra que se inicia com o som dado (F1), a identificação de fonema final (F3), a de exclusão (F4) e a de transposição (F7); e tem-se duas tarefas que os sujeitos não conseguiram acertar ou às quais deram respostas aleatórias, a síntese (F5) e a segmentação (F6).

Chama-se a atenção aqui para o fato de que, com relação às tarefas que envolvem a sílaba, três das nove já haviam sido adquiridas pelos sujeitos - S1, S2 e S5 - nas tarefas que envolvem o fonema nenhuma fora adquirida pelos sujeitos do grupo estudo.

Quanto às respostas aleatórias, também verificamos que nas tarefas que envolvem o fonema os sujeitos tiveram esse desempenho em mais de uma tarefa (F5 e F6), em contrapartida, apenas uma resposta foi dada aleatoriamente nas tarefas que envolvem a sílaba (S7).

4.2.2 Resultados dos sujeitos do grupo controle no CONFIAS

Primeiramente seguindo a mesma ordem do que já foi apresentado, são expostos os resultados dos sujeitos de um modo geral na etapa que envolve a sílaba e na etapa em que envolve o fonema. Os resultados são apresentados por acertos absolutos e por acertos relativos. Na tabela 5 esses resultados podem ser conferidos.

Tabela 5 - Resultados do grupo-controle no CONFIAS por etapa

Sujeitos	Sílabas		Fonema		Total	
	Acertos Absolutos	Acertos Relativos (%)	Acertos Absolutos	Acertos Relativos (%)	Acertos Absolutos	Acertos Relativos (%)
Suj 8	30	75	15	50	45	64,29
Suj 9	34	85	28	93,33	62	88,57
Suj 18	38	95	26	86,67	64	91,43
Suj 20	38	95	16	53,33	54	77,14
Suj 21	35	87,5	21	70	56	80
Suj 26	35	87,5	14	46,67	49	70
Suj 27	31	77,5	27	90	58	82,86
Suj 28	37	92,5	25	83,33	62	88,57
Suj 29	36	90	25	83,33	61	87,14
Suj 30	32	80	19	63,33	51	72,86
Suj 31	36	90	26	86,67	62	88,57
Suj 33	34	85	27	90	61	87,14
Suj 34	39	97,5	21	70	60	85,71
Suj 41	35	87,5	15	50	50	71,43
Medias do grupo	35	87,5	21,7	72,61	56,78	81,12

Observando os dados da tabela 5 vê-se que, na etapa da sílaba, dos 14 sujeitos que fazem parte do grupo controle cinco sujeitos encontram-se abaixo da média, três sujeitos encontram-se na média e seis sujeitos encontram-se acima da média.

Dos cinco sujeitos que se encontram abaixo da média, um obteve 30 pontos (75%), um obteve 31 pontos (77,5%), um obteve 32 pontos (80%) e dois obtiveram 34 pontos (85%). Três sujeitos obtiveram 35 pontos, estando na média (87,5%), num total de 30 pontos, que correspondem a 100% de acertos nesta etapa.

Dos sujeitos que se encontram acima da média, dois sujeitos obtiveram 36 pontos (90%), um sujeito obteve 37 pontos (92,5%), dois sujeitos obtiveram 38 pontos (95%) e um sujeito obteve 39 pontos (97,5%), também em um total de 30 pontos, que correspondem a 100% de acertos nesta etapa.

Destacam-se aqui dois sujeitos, o que obteve menos pontos, o Suj 8 com 30 pontos (75%), e o que obteve mais pontos, o Suj34, com 39 pontos (97,5%).

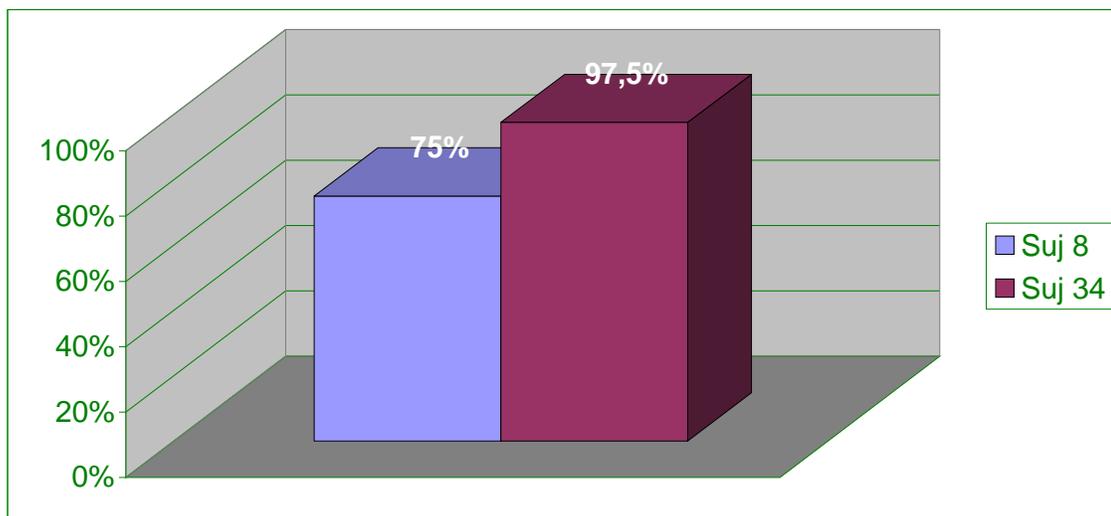


Figura 9 - Comparativo entre os sujeitos-destaque do grupo controle na etapa da sílaba

Na etapa que se refere ao fonema, observa-se que, dos 14 sujeitos que fazem parte deste grupo, sete sujeitos estão abaixo da média e sete sujeitos estão acima da média.

Dos sete sujeitos que estão abaixo da média, um obteve 14 pontos (46,67%), dois obtiveram 15 pontos (50%), um obteve 16 pontos (53,33%), um obteve 19 pontos (63,33%) e dois obtiveram 21 pontos (70%,) num total de 30 pontos, que correspondem a 100% de acertos.

Dos sujeitos que estão acima da média, dois obtiveram 25 pontos (83,33%), dois obtiveram 26 pontos (86,67%), dois obtiveram 27 pontos (90%) e um obteve 28 pontos (93,33%), num total de 30 pontos, que correspondem a 100% de acertos nesta etapa.

Destaca-se na figura 10 o desempenho dos sujeitos que obtiveram menos e mais pontos nessa etapa, respectivamente os Suj 26, com 14 pontos (46,67%), e o Suj 9, com 28 pontos (93,33%).

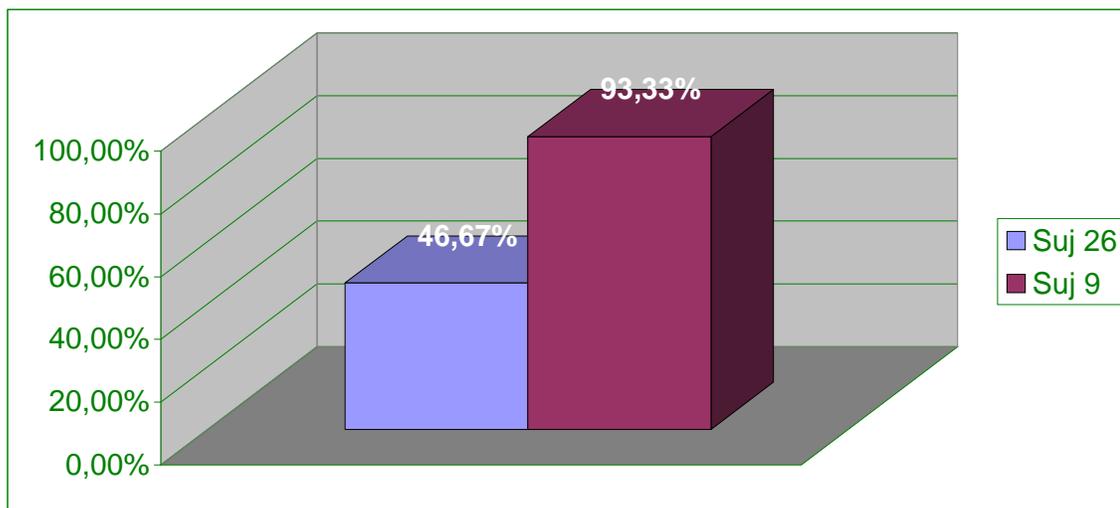


Figura 10- Comparativo entre os sujeitos-destaque do grupo controle na etapa do fonema

Observando ainda a tabela 5, vê-se que os Suj 8 e o Suj 30 apresentaram maior dificuldade na realização da avaliação, tanto na etapa da sílaba como na etapa do fonema os resultados ficaram abaixo da média do grupo. Observam-se os valores na figura 11.

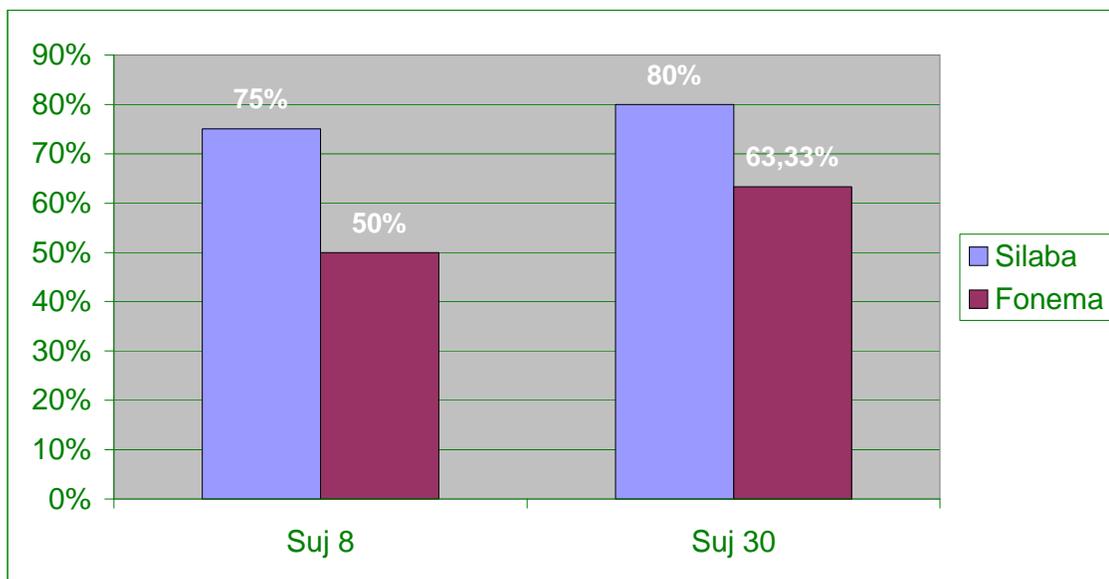


Figura 11 - Comparativo entre os sujeitos-destaque do grupo controle nas etapas que envolvem a sílaba e o fonema

Após a apresentação dos resultados nas duas etapas de forma geral, segue-se a apresentação dos resultados do grupo controle em cada tarefa solicitada na etapa da sílaba e na etapa do fonema, conforme pode ser verificado na tabela 6.

Tabela 6 - Resultados do grupo-controle no CONFIAS por tarefa solicitada

Tarefas	Acertos Absolutos	Acertos Relativos (%)	Critérios de estabilidade
S1 - Síntese silábica	56	100	adquirido
S2 - Segmentação silábica	56	100	adquirido
S3 - Identificação de sílaba inicial	51	91,07	adquirido
S4 - Identificação de rima	52	92,85	adquirido
S5 - Produção de palavra com a sílaba dada	54	96,42	adquirido
S6 - Identificação de sílaba medial	44	78,57	em estabilização
S7 - Produção de rima	32	57,14	em aquisição
S8 - Exclusão	96	85,71	em estabilização
S9 - Transposição	50	89,28	adquirido
F1- Produção de palavra que inicia com o som dado	46	82,14	em estabilização
F2 - Identificação de fonema inicial	55	98,21	adquirido
F3 - Identificação de fonema final	41	73,21	em estabilização
F4 - Exclusão	60	71,42	em estabilização
F5 - Síntese	41	73,21	em estabilização
F6 - Segmentação	23	41,07	uso aleatório
F7 - Transposição	44	78,57	em estabilização

Observando de modo geral a tabela 6 percebe-se que entre as tarefas que envolvem a sílaba (S) e as tarefas que envolvem o fonema (F) não há resultados tão diferenciados.

Nas tarefas que envolvem a sílaba (S,) observa-se que a tarefa mais difícil é a de produção de rima (S7), cujo percentual de acertos foi de 57,14%, e as tarefas mais fáceis foram as de síntese e segmentação silábica (S1 e S2), cujo percentual de acertos foi de 100,00%.

Já nas tarefas que envolvem o fonema (F) a tarefa mais difícil foi a de segmentação (F6), com um percentual de acertos de 41,07%, e a tarefa mais fácil foi a de identificação de fonema inicial (F2) com um percentual de acertos de 98,21%.

Com relação ao desenvolvimento dessas habilidades, tem-se que das nove tarefas que envolvem a sílaba (S), seis estavam adquiridas, a síntese silábica (S1), a segmentação silábica (S2), a identificação de sílaba inicial (S3), a identificação de rima (S4), a produção de palavra com a sílaba dada (S5) e a transposição (S9). Duas estão em estabilização, a identificação de sílaba medial (S6) e a exclusão (S8), e somente uma está em aquisição, a produção de rima (S7).

Das sete tarefas que compõem a etapa do fonema (F), uma está adquirida, a identificação de fonema inicial (F2), cinco estão em fase de estabilização, a produção de palavra que inicia com o som dado (F1), a identificação de fonema final (F3), a exclusão (F4), a síntese (F5) e a transposição (F7). Apenas em uma os sujeitos apresentaram respostas aleatórias, a segmentação (F6), tarefa esta considerada difícil até mesmo para os sujeitos desse grupo.

Novamente observa-se na tabela 6, que mais tarefas que envolvem a sílaba já estão adquiridas (6), com relação às tarefas que envolvem o fonema, apenas uma. O uso de respostas aleatórias aqui neste grupo só apareceu em uma tarefa da etapa do fonema.

A partir dos resultados expostos acima, é possível realizar alguns cruzamentos de dados. Primeiramente os resultados de ambos os sujeitos no que

se refere ao seu desempenho na avaliação da consciência fonológica na etapa da sílaba e do fonema. O que se espera é que os sujeitos ao menos permaneçam com o mesmo desempenho ou que apresentem desempenho satisfatório na etapa da sílaba e desempenho médio ou insatisfatório na etapa do fonema, pois, como já foi exposto anteriormente, existe uma complexidade crescente na habilidade de manipulação dessas etapas, o que mostra que a sílaba parece ser de mais fácil manipulação que o fonema.

A média do grupo estudo nessa tarefa foi de 79,28%, e a do grupo controle foi de 62,37%, esse desempenho dos sujeitos dos dois grupos se encontra disposto no quadro abaixo.

	Etapa da sílaba	Etapa do fonema
Desempenho satisfatório	Suj 1, Suj 2, Suj 3, Suj 7, Suj 10, Suj 11, Suj 12, Suj 16, Suj 17, Suj 19, Suj 24, Suj 32, Suj 36, Suj 37, Suj 38, Suj 39, Suj 40, Suj 43	Suj 1, Suj 3, Suj 4, Suj 7, Suj 10, Suj 15, Suj 16, Suj 17, Suj 19, Suj 24, Suj 32, Suj 38, Suj 39, Suj 43
Desempenho na média	0	0
Desempenho insatisfatório	Suj 4, Suj 5, Suj 6, Suj 13, Suj 14, Suj 15, Suj 22, Suj 23, Suj 35, Suj 42,	Suj 2, Suj 5, Suj 6, Suj 11, Suj 12, Suj 13, Suj 14, Suj 22, Suj 23, Suj 35, Suj 36, Suj 37, Suj 40, Suj 42

Quadro 8 - Comparativo entre os sujeitos-estudo e sujeitos-controle quanto ao desempenho nas etapas da sílaba e do fonema.

Analisando o quadro 8 tem-se que o Suj 1, Suj 3, Suj 7, Suj 10, Suj 16, Suj 17, Suj 19, Suj 24, Suj 32, Suj 38, Suj 39 e Suj 43 mantiveram seu desempenho satisfatório nas duas etapas da avaliação.

O Suj 2, Suj 11, Suj 12, Suj 36, Suj 37 e Suj 40 apresentaram desempenho satisfatório na etapa da sílaba, mas na etapa do fonema seu desempenho foi insatisfatório.

O Suj 5, Suj 6, Suj 13, Suj 14, Suj 22, Suj 23, Suj 35 e Suj 42 mantiveram-se com desempenho insatisfatório nas duas etapas da avaliação, o que era esperado.

E o Suj 4 e o Suj 15 apresentaram resultados discrepantes, pois seus desempenhos foram insatisfatórios na etapa da sílaba e satisfatório na etapa do fonema, o que chama a atenção, pois esses sujeitos pertencem ao grupo estudol. O desempenho do Suj 4 pode ser visto na figura 12 e o desempenho do Suj 15 pode ser visto na figura 13.

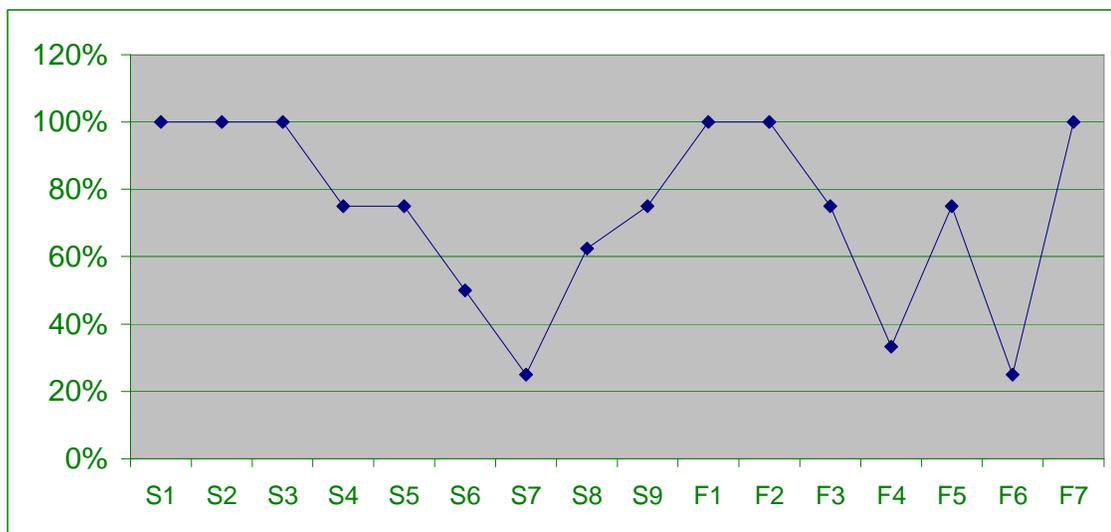


Figura 12 - Desempenho do Suj 4 por tarefa solicitada nas etapas da sílaba e do fonema no CONFIAS

Observando a figura 12 observa-se que a tarefa S7 apresenta queda bastante brusca em relação às tarefas que envolvem a sílaba, levando a média dessa etapa para baixo. Já na etapa do fonema há mais de uma tarefa com percentuais mais baixos, porém os resultados nas outras tarefas parecem mais uniformes, o que eleva a média.

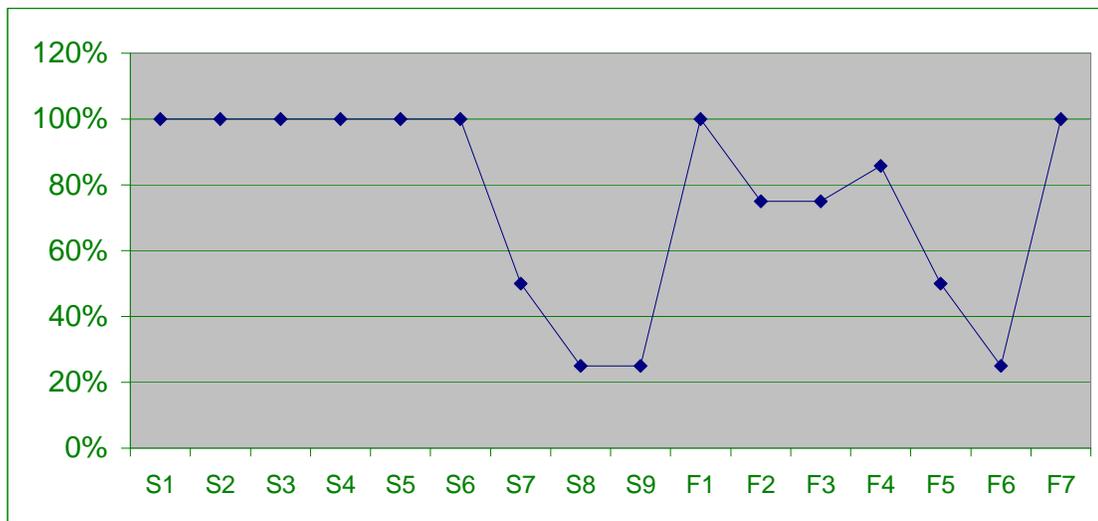


Figura 13 - Desempenho do Suj15 por tarefa solicitada nas etapas da sílaba e do fonema no CONFIAS

Na figura 13 que compete aos resultados do Suj 15 em ambas as etapas também o que se observa é uma queda brusca em duas tarefas relacionadas à sílaba, tarefa S8 e S9, fazendo com que a média caia se comparada com a etapa de tarefas que envolvem o fonema, que também apresenta resultados baixos, mas todos os outros resultados parecem estar mais homogêneos, levando a média a ficar mais alta do que na outra etapa.

Esses dados podem justificar o porquê de esses dois sujeitos apresentarem desempenhos inesperados quando se trata da etapa da sílaba e do fonema.

Se compararmos os dois grupos em termos de desenvolvimento de habilidades em tarefas solicitadas nas etapas da sílaba (S) e fonema (F), temos os resultados expostos na tabela 7.

Tabela 7 -Resultados do grupo estudo e do grupo controle no CONFIAS por tarefa solicitada

Tarefas	GE (AR*)	GC (AR*)	Crêterios de estabilidade
S1 - Síntese silábica	97,32	100	adquirido
S2 - Segmenta�o silábica	93,75	100	adquirido
S3 - Identifica�o de sílaba inicial	85,71	91,07	em estabiliza�o / adquirido
S4 - Identifica�o de rima	80,36	92,85	em estabiliza�o / adquirido
S5 - Produ�o de palavra com a sílaba dada	95,54	96,42	adquirido
S6 - Identifica�o de sílaba medial	72,32	78,57	em estabiliza�o
S7 - Produ�o de rima	40,18	57,14	uso aleatório / em aquisi�o
S8 - Exclusão	71,88	85,71	em estabiliza�o
S9 - Transposi�o	77,68	89,28	em estabiliza�o / adquirido
F1- Produ�o de palavra que inicia com o som dado	67,86	82,14	em aquisi�o / em estabiliza�o
F2 - Identifica�o de fonema inicial	83,04	98,21	em estabiliza�o / adquirido
F3 - Identifica�o de fonema final	66,07	73,21	em aquisi�o / em estabiliza�o
F4 - Exclusão	60,12	71,42	em aquisi�o / em estabiliza�o
F5 - Síntese	47,32	73,21	uso aleatório / em estabiliza�o
F6 - Segmenta�o	28,57	41,07	uso aleatório
F7 - Transposi�o	70,54	78,57	em aquisi�o / em estabiliza�o

* acertos relativos

Quando se observa a tabela 7,   possível observar que os resultados apresentam-se percentualmente diferentes, principalmente na tarefa de síntese (F5) o resultado foi bastante discrepante, o grupo estudo não conseguiu dar respostas adequadas, e no grupo controle esta habilidade já está em fase de estabiliza o.

As tarefas de produ o de rima (S7) e Segmenta o (F6) confirmaram-se como as tarefas mais difíceis para ambos os grupos:   tarefa S7 os sujeitos do grupo estudo deram respostas aleatórias e dela os sujeitos do grupo controle estão em aquisi o.   tarefa F6 tanto os sujeitos do grupo estudo como os sujeitos do grupo controle apresentaram respostas aleatórias.

De acordo com os estudos de Freitas (2003), sobre consciência de rima e alitera es no português brasileiro afirma que, tanto a consciência da rima e da alitera o envolve a consciência de elementos intra-silábico (ataque e rima), mas no que diz respeito a facilidade para resolu o de tarefas de rima e alitera o em sujeitos com hipótese de escrita alfabética, as tarefas que envolvem alitera o parecem ser mais fáceis.

A mesma autora completa, no que diz respeito a identificar e produzir uma rima, a maior facilidade está em identificar a rima, pois esta tarefa exige uma menor demanda cognitiva, sendo resolvidas facilmente. Importante ressaltar que para as crianças que estão na fase alfabética de desenvolvimento da escrita, as tarefas que envolvem rimas tornam-se mais difíceis do que para crianças que encontram-se em outros níveis de desenvolvimento, pelo fato das crianças que já se encontram no nível alfabético terem perdido o contato com brincadeiras e atividades que envolvam as rimas.

Já no que diz respeito a tarefa de segmentação, Salles et al. (1999), afirma que é uma tarefa complexa pois requer habilidade de análise fonêmica, sendo que o sucesso na realização dessa tarefa depende da alfabetização.

Após descrever os dados obtidos nas avaliações pode-se fazer algumas colocações importantes antes de terminar este capítulo:

- 1- no teste de escrita há oito sujeitos do grupo estudo que mantém seu desempenho, ou seja, seis deles estão apresentando resultados que ficam sempre abaixo da média obtida pelo grupo. Isto significa que apesar de apresentarem dificuldade no processo de aquisição da escrita, esta não é tão significativa. Porém, há outros dois sujeitos que apresentam resultados sempre acima da média, o que apesar de demonstrarem que estão com maior dificuldade no processo de aquisição da escrita não deixa de ser harmônico. Este dado mostra que quanto maior a apropriação do código, menos erros se comete.
- 2- na avaliação da consciência fonológica, há um menor número de sujeitos que apresentaram resultados abaixo da média, isto significa que dos 28 sujeitos que apresentam dificuldade no processo de aquisição da escrita, menos da metade apresenta problemas em resolver as tarefas de consciência fonológica.
- 3- tendo em vista o que foi exposto nos dois primeiros itens, podemos estabelecer uma relação inversa entre os resultados dessas duas avaliações para os sujeitos do grupo estudo, ou seja, quanto mais abaixo

da média o sujeito se encontrar na avaliação da escrita, mais acima da média este sujeito deverá estar na avaliação da consciência fonológica. Esta relação é demonstrada no resultado dos sujeitos Suj 5, Suj 6, Suj 13, Suj 14, Suj 23 e Suj 35, quando observamos o resultado da avaliação da consciência fonológica e os erros do tipo fonológico, apresentados pelos mesmos.

- 4- quando se observa os resultados da avaliação da consciência fonológica, verifica-se que no grupo estudo há mais sujeitos com resultados acima da média na etapa da sílaba, do que na etapa do fonema, o que demonstra que a manipulação silábica é mais fácil que a manipulação fonêmica.
- 5- o mesmo desempenho pode ser verificado quando se observa o resultado dos sujeitos do grupo controle, há nove sujeitos com resultados na média ou acima dela na etapa da sílaba, e sete sujeitos que estão abaixo da média na etapa do fonema. Confirma-se então que a manipulação silábica é mais fácil do que a manipulação fonêmica para os sujeitos que estão no nível de escrita alfabético.
- 6- quando se observa o desempenho dos sujeitos do grupo estudo, por tarefa solicitada na avaliação da consciência fonológica, tem-se que as tarefas mais fáceis foram, a síntese silábica (S1) e identificação do fonema inicial (F2,) e as mais difíceis foram a produção de rima (S7) e segmentação fonêmica (F6).
- 7 - para o grupo controle o resultado foi bastante parecido, as tarefas mais fáceis foram, a síntese silábica (S1), a segmentação silábica (S2) e a identificação de fonema inicial (F2), já as mais difíceis foram, a produção de rima (S7) e a segmentação fonêmica (F6).
- 8- estes resultados mostram que a passagem pela instrução formal é importante, mas não é determinante para o desenvolvimento da consciência fonológica, pois os grupos apresentaram facilidade e/ou dificuldade nas mesmas tarefas.

9- por fim, quando se trata de tarefas desenvolvidas, tem-se que o grupo controle apresenta seis tarefas já adquiridas e o grupo estudo apresenta três, não sendo discrepantes se pensarmos que o grupo estudo tem dificuldade no processo de aquisição da escrita.

Levantando estes dados foi possível estabelecer relações que serão dicitadas no próximo capítulo.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados apresentados no capítulo anterior serão neste capítulo discutidos através das comparações e correlações apresentadas a seguir. Para se realizar as comparações e correlações desses dados utilizamos o coeficiente de correlação de Pearson¹.

Para um melhor direcionamento da leitura, este capítulo está estruturado da seguinte maneira:

- a) Comparação entre os resultados dos sujeitos do grupo estudo e do grupo controle no teste de escrita;
- b) Comparação entre os resultados dos sujeitos do grupo estudo e do grupo controle na avaliação da consciência fonológica nas etapas da sílaba e do fonema;
- c) Comparação entre os resultados dos sujeitos do grupo estudo e do grupo controle na avaliação da consciência fonológica por tarefa solicitada e
- d) Correlação entre as etapas da sílaba e do fonema e os erros fonológicos dos sujeitos do grupo estudo.

¹ Esse coeficiente indica o grau de intensidade da correlação entre duas variáveis e, ainda, o sentido dessa correlação (positivo ou negativo).

5.1 Comparação entre os resultados dos sujeitos do grupo estudo e do grupo controle no teste de escrita

O grupo estudo e o grupo controle foram constituídos tendo como principal diferença a ocorrência de erros do tipo fonológico cometidos pelos sujeitos do grupo estudo. Se buscarmos como parâmetro de comparação as médias obtidas nos erros do tipo ortográfico e nos erros por transcrição de fala, que são erros comuns nesses grupos, observaremos que os sujeitos do grupo estudo (doravante GE) ficam com médias acima das que foram obtidas pelo grupo controle (GC), o que significa que aqueles cometeram mais erros do que os do GC conforme pode ser visto na figura 14.

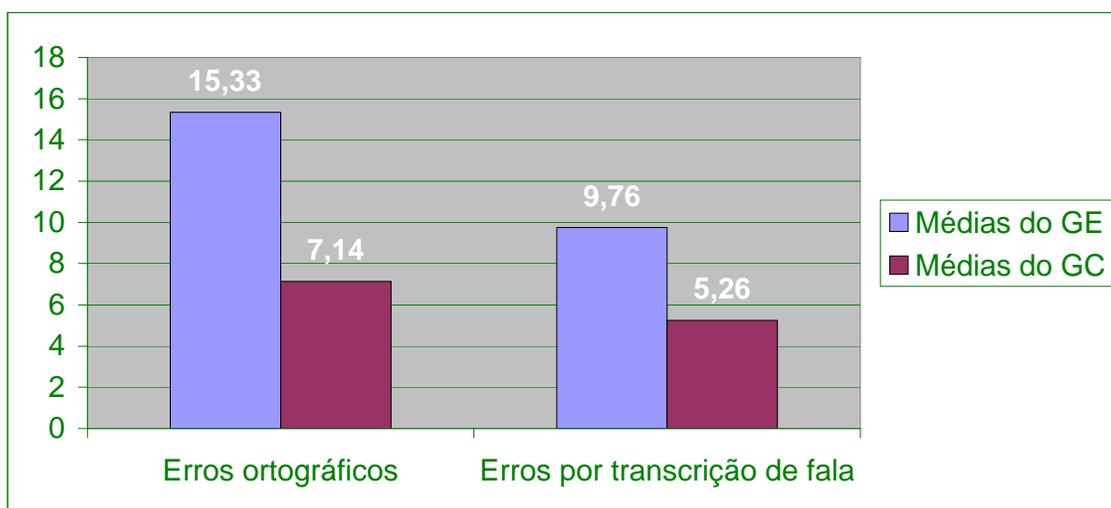


Figura 14 - Comparação entre as médias do GE e do GC nas categorias de erros ortográficos e erros por transcrição de fala

Observando a figura 14 pode-se inferir que a apropriação do código alfabético leva ao desenvolvimento da consciência fonológica, e esta tem influência sobre o desenvolvimento da escrita, primeiro, porque os sujeitos do GC não apresentam alterações do tipo fonológico, conforme já referido acima; segundo, porque estes sujeitos, por estarem mais desenvolvidos no estabelecimento das relações fonema-grafema e nas diversas manipulações que podem ser feitas com relação à sílaba e ao fonema, têm sua atenção voltada nesse momento para outros aspectos da escrita, tais como a ortografia. Esse dado encontra subsídio nos dados da pesquisa de Costa (2002), quando ela afirma que acredita na influência da consciência fonológica nas alterações da escrita. Também sustenta a autora que, "quando há o

avanço nas hipóteses de escrita, há também, um avanço na consciência fonológica, o que levaria a uma mudança com a 'preocupação' na escrita " (p.123).

Para Demont (1997), o ingresso da criança na escola primária permite-lhe fazer progressos consideráveis, principalmente no domínio da consciência fonológica, o desencadeante principal parece ser o acesso à escrita e à leitura.

5.2 Comparação entre os resultados dos sujeitos do grupo estudo e do grupo controle na avaliação da consciência fonológica nas etapas da sílaba e do fonema

O referido cruzamento foi realizado seguindo o que foi visto no item anterior mas em se tratando de sujeitos que estão no nível alfabético de desenvolvimento da escrita já foi visto que eles não se encontram com o mesmo desenvolvimento da consciência fonológica, pois os sujeitos do GE apresentam erros fonológicos. Desta forma, optou-se por fazer uma comparação entre as etapas de um modo geral que envolvem a sílaba e o fonema entre os grupos para verificar como se comportam os sujeitos que especificamente apresentam resultados abaixo da média. Optou-se por comparar esses sujeitos devido ao fato de terem demonstrado menos habilidade em lidar com a manipulação de sílabas e fonemas, obtendo por conseguinte menos pontuações nessas etapas, conforme pode ser observado na figura 15.

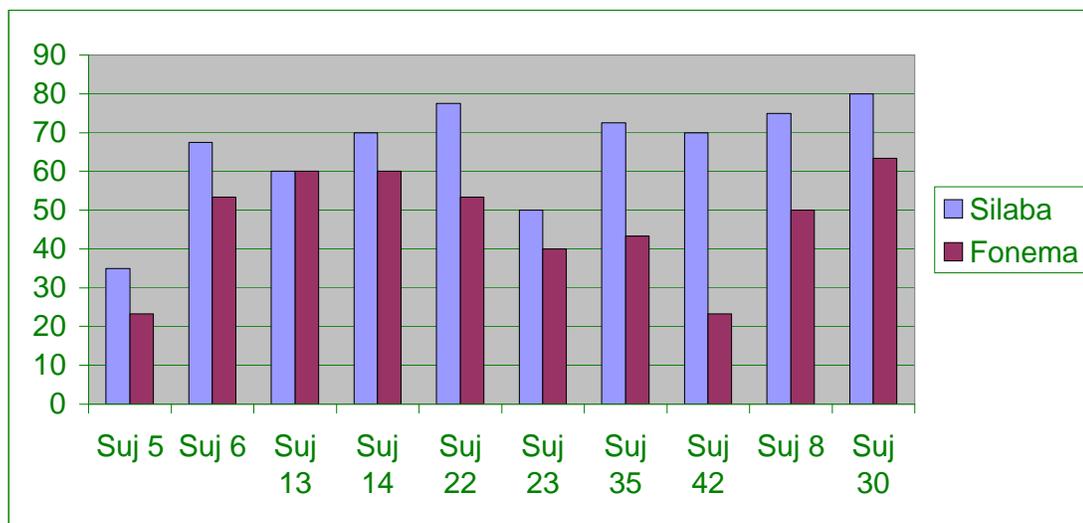


Figura 15 - Comparação entre os resultados nas etapas da sílaba e fonema da avaliação da consciência fonológica dos sujeitos dos GE e do GC, que se encontram abaixo da média.

Os dois últimos sujeitos que se encontram no gráfico, o Suj 8 e o Suj 30, são sujeitos do GC; dessa forma, observando a figura 15 podemos verificar que não há uma diferença significativa entre esses sujeitos e os do GE, de um modo geral todos eles estão numa mesma faixa percentual de acertos. Esse fato pode ser explicado por haver uma diferença no número de sujeitos que compõem um grupo e outro, assim a relação entre eles é negativa ($r = 0,25$ para a sílaba e $r = 0,2$ para o fonema). Uma relação (r) é considerada fraca ou negativa, quando os valores de r se apresentam entre 0 e 0,3. De qualquer forma, achou-se interessante mostrar esses dados já que podem ir ao encontro de dados de outros estudos.

Na etapa da sílaba todos os sujeitos, exceto o Suj 5, demonstraram resultados acima de 50% de acertos; já na etapa do fonema há uma discrepância entre os resultados dos sujeitos do grupo controle e do grupo estudo expostos na figura 15.

Capovilla e Capovilla (1997), em seu estudo para analisar o desenvolvimento da consciência fonológica por meio da análise de provas de manipulação silábica e manipulação fonêmica, obtiveram como resultado que as consciências silábicas e fonêmicas aumentam conforme o nível escolar porém, verificaram que a porcentagem de acerto em manipulação silábica foi consistentemente maior que o

encontrado em manipulação fonêmica. Concluíram que a manipulação silábica é mais fácil do que a manipulação fonêmica.

Observando os resultados da etapa da sílaba e da etapa do fonema de todos os sujeitos, verifica-se que, de um modo geral, os resultados da etapa da sílaba estão sempre melhores do que os resultados da etapa do fonema, o que, segundo Carvalho e Alvarez (2000), pode ser justificado pelo fato de ser a consciência fonêmica uma atividade mais sofisticada, que requer a compreensão de que as palavras são formadas por estruturas mínimas que podem ser combinadas e transcritas foneticamente.

Demont (1997) afirma que a identificação e manipulação de sílabas são realizadas antes da identificação e da manipulação de fonemas.

Dentro dessa colocação, observamos os casos individuais dos Suj 22, Suj 35 e Suj 42, cujos resultados nessas duas etapas encontram-se bastante diferenciados, sugerindo que os sujeitos apresentam maior dificuldade de trabalhar com o fonema.

Em especial o Suj 5 demonstra uma diferença muito grande em ambas as etapas em relação ao restante do grupo, pois conseguiu obter um percentual somente de 30% de acertos num total de 100%. Talvez esse sujeito apresente alguma dificuldade com relação à memória, pois, conforme estudos de Santos e Siqueira (2002), a memória possui três operações básicas: codificação, armazenamento e recuperação de informações que, sob diferentes aspectos, são operações necessárias para a execução das tarefas de consciência fonológica. Algumas dessas tarefas exigem processos mais simples, como os de recordação, outras necessitam processos mais complexos, tais como os de reconhecimento, em que a análise, retenção e comparação de elementos estão envolvidos.

5.3 Comparação entre os resultados dos sujeitos do grupo estudo e do grupo controle na avaliação da consciência fonológica por tarefa solicitada

Cabe aqui fazer uma análise dos grupos estudo e controle no que diz respeito às tarefas solicitadas em cada etapa para que se possa completar a compreensão

da comparação que foi estabelecida no item acima. Através de análises estatísticas pode-se observar que há uma relação altamente significativa entre os sujeitos do GE e os do GC ($r = 0,96$). Uma relação é considerada forte ou significativa quando os valores de r estão entre 0,6 e 1.

5.3.1 Tarefas solicitadas na etapa da sílaba

Na figura 16 estão cruzados os percentuais de acerto dos sujeitos do GE e do GC por tarefa solicitada, primeiramente na etapa da sílaba.



Figura 16- Comparação entre os acertos do GE e do GC na avaliação da consciência fonológica na etapa da sílaba por tarefa solicitada

Na figura 16 observamos que as tarefas que envolvem a sílaba parecem ser de fácil realização para os sujeitos de ambos os grupos, convergindo com os dados apresentados na figura 15. Porém há uma tarefa que demonstra ser de difícil realização, a tarefa S7, que trata da produção de rima, pois seus resultados ficam abaixo das outras tarefas, principalmente quando se olha para o resultado dos sujeitos do grupo estudo.

Gough e Larson (1995, p. 21) afirmam que essa tarefa exige dos sujeitos complexa atividade cognitiva pois, "para fornecer uma rima, a criança precisa

identificar a 'rima' da palavra (TREIMAN, 1985), e então buscar em seu léxico uma outra palavra que tenha a mesma 'rima' ".

Os resultados do estudo de Capovilla e Capovilla (1998) demonstraram, entre as tarefas que envolvem a sílaba, que a ordem de complexidade para sua realização se encontra distribuída da seguinte forma: síntese silábica, segmentação silábica, manipulação silábica, aliteração, rima e transposição silábica. Esses resultados também são observados neste estudo pois, observando a figura 16, vê-se que as tarefas de síntese silábica (S1), segmentação silábica (S2) e produção de palavra com a sílaba dada (S5) foram as mais fáceis, seguidas das tarefas de identificação de rima (S4), identificação de sílaba inicial (S3) e transposição (S9).

Moojen e Santos (2001), comparando o desempenho de crianças em diferentes níveis de desenvolvimento da escrita na prova de consciência fonológica, concluem que as habilidades fonológicas mais fáceis para todos os sujeitos foram as de síntese silábica (S1), seguidas das de identificação de palavra com a mesma sílaba inicial (S4).

Freitas (2003) afirma que, de acordo com os achados em seu estudo, não houve uma diferença significativa em termos estatísticos entre as tarefas de identificação e produção de sílaba inicial, porém observou uma maior facilidade com relação à identificação. Também observa que, quando se trata de tarefas de aliteração e rima, há uma maior facilidade com relação à aliteração. Afirma ainda que as tarefas de rima parecem serem mais difíceis para crianças que já estão no nível alfabético devido ao fato de elas já apresentarem maior consciência relacionada ao som inicial das palavras e por perderem o contato com brincadeiras e atividades que envolvem a rima.

5.3.2 Tarefas solicitadas na etapa do fonema

Na figura 17 estão cruzados os percentuais de acerto dos sujeitos do GE e do GC por tarefa solicitada na etapa do fonema.

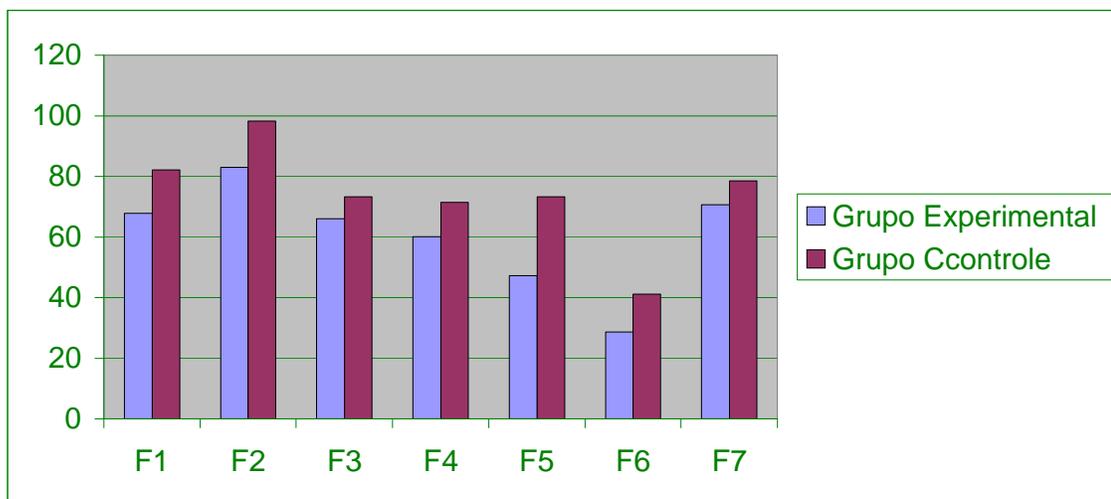


Figura 17- Comparação entre os acertos do GE e do GC na avaliação da consciência fonológica na etapa do fonema por tarefa solicitada

Observando a figura 17, vemos que há uma maior diferença entre os acertos do grupo estudo e os do grupo controle, principalmente quando se observam as tarefas F5, que é a tarefa de síntese, e a tarefa F6, que é a tarefa de segmentação. Nesta, o resultado é bastante discrepante de um grupo para outro.

As tarefas em ordem de facilidade parecem estar distribuídas da seguinte maneira: identificação de fonema inicial (F2), produção de palavra que inicia com o som dado (F1); as tarefas de identificação do fonema final (F3), exclusão (F4) e síntese (F5) parecem estar no mesmo nível de dificuldade, principalmente se observarmos os resultados do grupo controle.

A tarefa F7, de transposição, é considerada por outros estudos como uma das tarefas mais difíceis, porém cabe lembrar que nesse estudo os resultados de ambos os grupos foram considerados muito bons tendo em vista que a tarefa foi realizada com apoio, conforme já foi explicado no capítulo 4.

No que diz respeito à tarefa F6, de segmentação fonêmica, ela parece ter sido a tarefa mais difícil de realização para os sujeitos de ambos os grupos, já que o percentual de acerto ficou em média em 40%. Esses dados também foram encontrados por Santos e Pereira (1997), quando aplicaram um teste de consciência fonológica em crianças de 1ª e 2ª série com e sem queixas escolares elas afirmam

que a tarefa de segmentação fonêmica em ambos os grupos de crianças apresentou-se de difícil realização.

Observando somente o desempenho do grupo estudo, percebe-se que as tarefas de síntese (F5) e segmentação (F6) foram as mais difíceis de serem realizadas, o que demonstra que há uma correlação entre elas quanto ao que é exigido cognitivamente dos sujeitos para sua realização. Afirmam Salles et al. (1999) que a correlação entre síntese fonêmica e segmentação fonêmica pode ser justificada pelos processos cognitivos em comum que exigem para serem executadas com sucesso, a saber: ouvir o item estímulo; perceber sons isolados; manter o item estímulo na memória; seqüencializar e articular um som, palavra ou número.

Ainda conforme Salles et al. (1999), existe uma correlação entre o desempenho nas tarefas de segmentação (F6) e transposição (F7) que pode ser explicada pelo fato de ambas requererem a habilidade de análise fonêmica, sendo que o domínio na realização dessas tarefas depende da alfabetização. Porém, conforme já explicado anteriormente, nesse estudo os acertos na tarefa de transposição foram bastante altos, em virtude de os sujeitos terem sido auxiliados por apoio visual.

De um modo geral se pode perceber que quando se trata de tarefa que envolve a sílaba, elas parecem não depender da alfabetização, haja visto que a rima parece se tornar mais difícil com a apropriação do código alfabético. Por outro lado, as tarefas que envolvem o fonema são mais dependentes da apropriação do código alfabético. Conforme afirmam Salles et al. (1999), algumas tarefas, como a síntese, segmentação e transposição fonêmicas parecem ser mais dependentes da escolarização, enquanto outras parecem desenvolver-se em função da idade como é caso da rima e exclusão fonêmica.

Segundo Godoy (2001), a segmentação silábica é uma das habilidades que não depende da instrução explícita, já a segmentação fonêmica requer a descoberta de unidades mínimas não distintas na cadeia contínua da fala. Essa consciência fonêmica não depende exclusivamente da maturidade cognitiva, mas sim de uma

instrução explícita, que é motivada pelo ensino do sistema alfabético (BERTELSON e GERBER, 1991 apud GODOY, 2001).

Costa (2002) declara que existe um consenso na literatura de que as tarefas de manipulação silábica são mais fáceis, portanto adquiridas mais cedo do que aquelas que envolvem o fonema. Os dados dessa pesquisa contribuem para reafirmar esse consenso.

As discussões feitas acima novamente mostram que a passagem pela instrução formal é importante, mas não é determinante para o desenvolvimento da consciência fonológica, pois os sujeitos pertencentes a ambos os grupos apresentaram facilidade e/ou dificuldade nas mesmas tarefas.

5.4 Correlação entre o resultado do teste metafonológico seqüencial e os erros fonológicos dos sujeitos do grupo estudo

Para fechar as discussões deste estudo não se poderia deixar de fazer uma correlação entre os resultados obtidos na avaliação da consciência fonológica e os erros fonológicos cometidos pelos sujeitos do grupo estudol. Os dados foram correlacionados estatisticamente, apresentando que há uma correlação tendendo a forte entre as variáveis ($r = -0,51$). Uma correlação é considerada com tendência a forte quando os valores de r se encontram entre 0,3 e 0,6.

Até o presente momento observamos que na etapa que envolve a consciência da sílaba, os sujeitos do grupo estudo se saíram melhor do que na etapa que envolve a consciência do fonema, porém não se pode dizer que eles não apresentam consciência fonêmica, pois a maior parte das tarefas que se referem a essa etapa está em processo de aquisição.

Na figura 18 observamos a correlação entre os acertos obtidos na etapa da sílaba e os erros fonológicos cometidos.

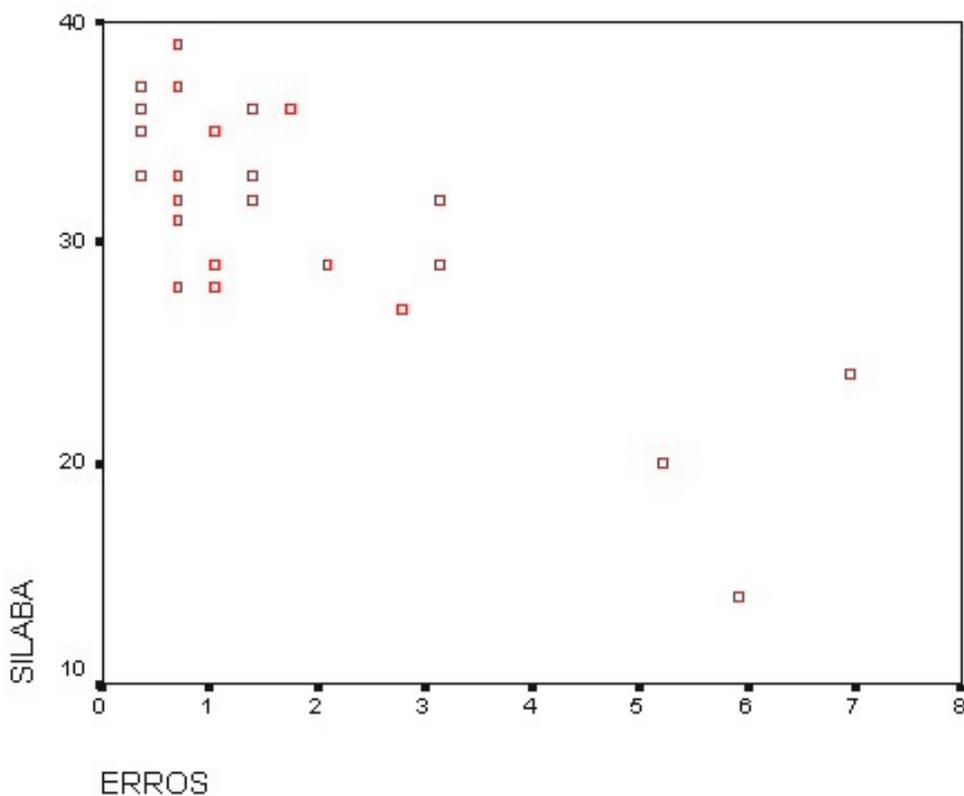


Figura 18- Correlação entre os acertos da etapa da sílaba e os erros fonológicos cometidos pelos sujeitos do grupo estudo

A figura 18 mostra que há um agrupamento de sujeitos que obtiveram acertos entre 30 e 40 pontos na etapa da sílaba e cometeram entre zero e dois erros quando se trata de erros fonológicos, havendo alguns poucos sujeitos fora desse agrupamento.

Ainda observando a figura 18 vê-se que existem três sujeitos que se encontram bastante dispersos do grupo apresentando uma grande quantidade de erros do tipo fonológico, entre 5 e 7, e não apresentando quantidade significativa de acertos na etapa da sílaba. Esses sujeitos são os que requerem atenção especial, pois se encontram com dificuldade de realizar as atividades de manipulação silábica e cometem mais erros do tipo fonológico que os demais sujeitos do grupo.

Na figura 19 observamos os acertos obtidos na etapa do fonema e a correlação destes com os erros fonológicos.

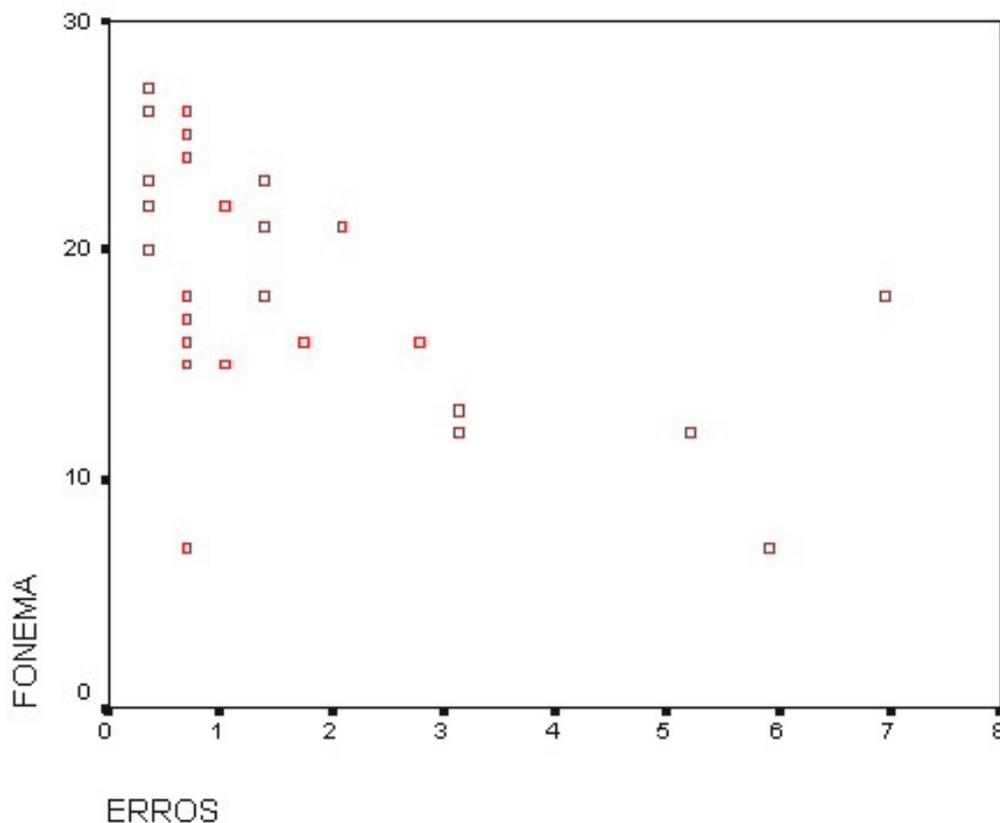


Figura 19- Correlação entre os acertos da etapa do fonema e os erros fonológicos cometidos pelos sujeitos do grupo estudo

Na figura 19 também se observa um agrupamento de sujeitos que obtiveram entre 15 e 30 pontos na etapa do fonema e cometeram entre zero e dois os erros do tipo fonológico. O que se vê nesse grupo é que há uma dispersão maior de sujeitos se o compararmos com o agrupamento e dispersão da figura 18, porém a visão não se altera, ou seja, quanto mais desenvolvidas se encontram as habilidades fonológicas, menos erros fonológicos o sujeito irá cometer.

Chama-se novamente a atenção para dois sujeitos que se encontram a parte do grupo, os mesmos cometem entre 5 e 6 erros do tipo fonológico e não apresentam quantidade significativa de acertos nas atividades de manipulação fonêmica.

Há um sujeito ainda na figura 19 que merece também destaque, o último sujeito que se encontra à direita do gráfico. Este sujeito comete o maior número de erros do tipo fonológico, porém não se encontra com resultados tão ruins quando se trata da resolução das tarefas de manipulação fonêmica.

O que se pode observar com os dados dos dois gráficos acima é que há uma correlação importante entre o desenvolvimento da consciência fonológica e as alterações na escrita, pois vemos que quanto mais acertos os sujeitos fazem nas etapas da avaliação da consciência fonológica, menos erros do tipo fonológico cometem. Esses resultados compactuam com os resultados de Costa (2002) quando ela afirma que quanto maior a consciência fonológica, menos erros fonológicos serão cometidos.

Dos 28 sujeitos que fazem parte do GE, 15 sujeitos contribuem para fortalecer ainda mais a idéia defendida acima, pois eles obtiveram um total de acertos na avaliação da consciência fonológica que ficou acima da média e cometeram uma quantidade de erros fonológicos que ficou abaixo da média desse grupo.

Também mostram que a passagem pela instrução formal auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica, pois mesmo que esses sujeitos apresentem erros do tipo fonológico, observamos que o alta pontuação nas etapas da sílaba e do fonema levam a menor pontuação em erros do tipo fonológico.

É bom lembrar que os sujeitos do grupo controle não cometeram erros do tipo fonológico e obtiveram maiores acertos na avaliação da consciência fonológica, sugerindo que a apropriação do código alfabético leva ao maior desenvolvimento da consciência fonológica.

A diferença de apropriação de um grupo e outro pode ser justificada por Demont (1997), quando ele afirma que alguns sujeitos parecem beneficiar-se mais da aprendizagem formal do que outros.

Trazendo aqui novamente a questão sobre a relação causa-conseqüência, quando se trata do desenvolvimento da escrita e da consciência fonológica pode-se

dizer que os resultados apresentados nas figuras 18 e 19, parecem corroborar a hipótese de que a apropriação do código alfabético facilita o desenvolvimento da consciência fonológica, como afirma Signorini (1998, p.17) ao discutir essa visão de pré-requisitos entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita: "[...] o contato com a escrita alfabética provê conhecimentos explícitos acerca da estrutura fonológica da linguagem oral, que complementa o conhecimento implícito implicado nos processos de produção e percepção da fala". Essa afirmação é ratificada pelos resultados dos sujeitos do GC, cuja apropriação do código alfabético parece ser maior, tendo-se como referência as menores médias relacionadas aos erros do tipo ortográfico e por transcrição de fala, quando comparados aos sujeitos do GE, que também não apresentam erros do tipo fonológico.

Do que foi discutido até aqui temos o seguinte:

- a) os sujeitos do GE e os sujeitos do GC cometeram em comum erros do tipo ortográfico e erros por transcrição de fala, porém os sujeitos do GE cometeram mais erros desses tipos do que os sujeitos do GC; desta forma, tem-se que a apropriação do código alfabético leva ao desenvolvimento da consciência fonológica, e esta tem influência sobre o desenvolvimento da escrita, pois os sujeitos do GC, além de cometerem menos erros dos descritos acima, não cometem erros do tipo fonológico.
- b) Comparando os resultados dos sujeitos do GE e GC que ficaram com resultados abaixo da média nas etapas da sílaba e do fonema na avaliação da consciência fonológica, observou-se que no que se refere à sílaba, todos os sujeitos obtiveram mais de 50% de acertos; já na etapa que se refere ao fonema o resultado entre os dois grupos foi diferenciado. Esse dado sugere que as atividades de manipulação silábica são mais fáceis do que as atividades de manipulação fonêmica, pois estas requerem atividade mental mais sofisticada.
- c) Comparando os resultados de ambos os grupos por tarefa solicitada, observamos que, na etapa da sílaba, a tarefa que se mostrou de mais difícil

resolução é a de produção de rima, pois exige que os sujeitos identifiquem a rima e busquem mentalmente outra palavra com a mesma rima.

- d) A ordem de complexidade das tarefas relacionadas à sílaba demonstradas neste estudo foram: síntese silábica, segmentação silábica, produção de palavra com sílaba dada, identificação da rima, identificação de sílaba inicial e transposição.
- e) Na etapa do fonema a tarefa de mais difícil resolução para ambos os grupos foi a de segmentação fonêmica, porém para os sujeitos do GE ainda há a tarefa de síntese fonêmica que demonstra um certo grau de dificuldade.
- f) As tarefas mais fáceis em ordem hierárquica para esta etapa são respectivamente: identificação do fonema inicial, produção de palavra que inicia com o som dado, identificação de fonema final, exclusão e síntese fonêmica.
- g) Há uma correlação entre as tarefas que podem explicar o fato de os sujeitos se saírem mal em uma e em outra, principalmente quando se refere às tarefas de síntese, segmentação fonêmica e segmentação e transposição fonêmica.
- h) As tarefas que envolvem a sílaba parecem não depender da alfabetização para que os sujeitos consigam realizá-las. Por outro lado, as tarefas que envolvem o fonema são dependentes da apropriação do código alfabético.
- i) Na correlação dos resultados dos sujeitos do GE na avaliação da consciência fonológica e dos erros fonológicos cometidos observou-se que quanto mais acertos os sujeitos obtiveram na avaliação da consciência fonológica, menos erros fonológicos cometeram.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo partiu do objetivo principal de investigar quais eram os níveis de consciência fonológica que apresentavam maiores problemas em crianças que estavam cursando a 2ª série e apresentavam queixa de dificuldades no processo de aquisição da escrita.

Propunha-se também a verificar a importância da passagem pela instrução formal para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Partiu da hipótese de que, pela apropriação do código alfabético, a criança desenvolveria plenamente a consciência fonológica.

A partir do resgate dos objetivos e da hipótese, que foram determinantes na busca de dados para este estudo, chegou-se às conclusões que serão expostas a seguir.

- 1- Os sujeitos do grupo estudo, ou seja, aqueles que apresentavam dificuldade no processo de aquisição da escrita, no teste de escrita que foi realizado através de um ditado cometeram erros do tipo fonológico; já os sujeitos do grupo controle, que não apresentavam dificuldade no processo de aquisição da escrita, não cometeram esse tipo de erro.
- 2- Ambos os grupos de sujeitos se encontram no mesmo nível de desenvolvimento da escrita, qual seja, o nível alfabético, desta forma o que os diferencia é a habilidade na manipulação da sílaba e do fonema, podendo-se afirmar que quanto mais desenvolvida essas habilidades menor é a probabilidade de que os sujeitos venham a cometer erros do tipo fonológico.

- 3- Quando se comparou o desenvolvimento dos sujeitos do grupo estudo com os do grupo controle nas etapas da sílaba e do fonema, observou-se que não há resultados discrepantes entre o desenvolvimento de um grupo em relação ao outro quando se trata da etapa da sílaba, porém há resultados bastante diferenciados quando se trata da etapa do fonema.
- 4- Os resultados da manipulação silábica, quando comparados aos resultados da manipulação fonêmica, apresentam-se mais desenvolvidos, tanto para os sujeitos do grupo estudo quanto para os sujeitos do grupo controle, demonstrando ser a consciência fonêmica uma atividade mais sofisticada, que exige mais habilidade cognitiva.
- 5- Quando se analisam tarefas isoladamente, observa-se que na etapa da sílaba a tarefa de produção de rima é a que os sujeitos apresentam maior dificuldade para realizar, principalmente quando se trata dos sujeitos do grupo estudo.
- 6- Em contrapartida, as tarefas mais fáceis de realizar para todos os sujeitos da pesquisa foram as de síntese silábica (S1).
- 7- Na etapa do fonema observamos que há uma diferença maior entre os acertos do grupo estudo e os do grupo controle, principalmente quando se trata das tarefas de síntese (F5) e segmentação (F6) fonêmica.
- 8- As tarefas mais fáceis da etapa do fonema parecem ser as de identificação de fonema inicial (F2), produção de palavra que inicia com o som dado (F1) e identificação do fonema inicial (F3), respectivamente nessa ordem.
- 9- A tarefa de segmentação fonêmica (F6) foi a que demonstrou ser a de mais difícil realização para ambos os grupos.
- 10- As tarefas que envolvem a sílaba parecem não depender da alfabetização, principalmente quando se trata de rima, quando comparadas às tarefa

fonêmicas, e estas parecem necessitar da instrução explícita do código alfabético para desenvolver-se.

11- Por fim, quanto mais desenvolvida se encontra a consciência fonológica menos erros do tipo fonológico os sujeitos do grupo estudo cometem.

É possível concluir que os níveis de consciência fonológica que apresentam maior problema são especificamente, na etapa da sílaba, o de produção de rima e, na etapa do fonema, os de síntese e segmentação fonêmica.

Também se conclui que a passagem pela instrução formal auxilia o desenvolvimento da consciência fonológica, tendo em vista que, quando se trata de manipulação fonêmica, o acesso ao código alfabético faz-se necessário para o desenvolvimento dessa manipulação, porém diante dos dados encontrados pode-se afirmar que essa apropriação não basta para o desenvolvimento pleno da consciência fonológica pois, se do contrário bastasse, as crianças não cometeriam erros do tipo fonológico.

Quanto à hipótese da qual partiu este estudo, qual seja, que a apropriação do código alfabético leva ao desenvolvimento pleno da consciência fonológica, ela parece não se confirmar plenamente, já que outros aspectos estão envolvidos quando se trata de desenvolvimento da consciência fonológica. Esses aspectos podem ser internos à criança, como o processamento auditivo, e externos tais como a questão sociocultural. Essas questões merecem maior pesquisa e ficam em aberto para trabalhos futuros.

É uma sugestão para que novas pesquisas possam ser desencadeadas a partir desses dados, tais como uma pesquisa sobre o desenvolvimento do processamento auditivo e lingüístico em sujeitos que estão cursando a 2ª série ou uma pesquisa com crianças de escola pública que não tenham passado pela pré-escola, pois tem-se conhecimento, através de outros estudos, que há uma relação entre o processamento auditivo e o desenvolvimento da escrita e da consciência fonológica, bem como que há um diferencial entre crianças que não passam pela pré-escola e o desenvolvimento da escrita e também da consciência fonológica.

Acredita-se que este estudo contribuiu para demonstrar a relação existente entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em crianças que estão cursando a 2ª série, e estas informações tem aplicações diretas nas áreas da pedagogia, lingüística e fonoaudiologia (dando subsídios para a avaliação e também para a terapia da linguagem).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. R. (org). **Aquisição da Linguagem - Questões e Análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

BRYANT, P. e BRADLEY, L. Categorizing sounds and learning to read - a casual connection. *Nature*, 301, (1983), p. 419 - 521.

_____. **Problemas de Leitura na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. (org). **Consciência Fonológica & Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.39-67.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CALIL, E. e NAGAMINE, R. O que produz unidade no erro ortográfico? In: MOURA, D. (org). **Os Múltiplos Usos da Língua**. Maceió. EDUFAL, 1999.

CARDOSO-MARTINS, C.A. . **A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita**. *Cad. Pesq.*, São Paulo (76): 41-49, fevereiro 1991.

_____. Habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org). **Consciência Fonológica & Alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995, p.101–127.

CARVALHO, A. M. e ALVAREZ, R. M. de A.. **Aquisição da linguagem escrita: aspectos da consciência fonológica**. *Revista Fono Atual*, março, n. 11, 2000.

CAPOVILLA, A. G. S. e CAPOVILLA, F. C. **O desenvolvimento da consciência fonológica em crianças durante a alfabetização**. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 6, n. 35, 1997.

CAPOVILLA, A. G. S. e CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e Escrita - Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memmon, 2000.

CAPOVILLA, A G. S. Além da função simbólica: os aspectos específicos da linguagem escrita. In: CAPOVILLA, A . G. S. e ANDRADE, M.S. **Linguagem escrita: aspectos semânticos e fonológicos**. São Paulo: Memnom, p.35-45, 2002.

CIELO, C. A. . **A sensibilidade fonológica e ao início da aprendizagem da leitura**. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 33, n. 4, p. 21-60, dezembro, 1998.

COIMBRA, M. **A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos.** Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 32, n. 4, p. 61-79, dezembro, 1997.

COSTA, A. C. **Consciência Fonológica: Relação entre Desenvolvimento e Escrita.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

CRESPO, A. C. **Estatística Fácil.** São Paulo: Saraiva, 17ª ed., 2002.

DEMONT, E. Consciência fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem eficaz da leitura? In: GRÉGOIRE, J. & PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas.** Porto Alegre, Artes Médicas, p.189-201,1997.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: artes Médicas,1985.

FREITAS, G. C. M. de. **Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro.** Letras de Hoje. Porto Alegre. v.38, n. 2, p. 155-170, junho, 2003.

GODOY, D.M. A. **Testes de consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem da leitura no português.** 2001. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. O papel da consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-fono Revista de Atualização Científica.** Carapicuíba/SP, v. 15, n. 3, p. 241 – 250, set. - de, 2003.

GOUGH, P. B. e LARSON, K. C. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org). **Consciência Fonológica & Alfabetização.** Petrópolis: Vozes, p.15-35, 1995.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador.** São Paulo: editora Ática, 2002.

MANN, V. A. Are we taking too narrow a view of the conditions for development of phonological awareness? In: BRADY, S. A. & SHANKWEILER, D. P. **Phonological process in literacy: a tribute to Isabelle Liberman.** Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum associates, 1991, p.55-64.

MENEZES, G. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos.** 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

MOOJEN, S. M. P. **Consciência fonológica e alfabetização.** Artigo apresentado no 3º Encontro Internacional de Fonoaudiologia da Cidade de Goiânia, jun 2000.

MOOJEN, S. e SANTOS, R. M. **Avaliação metafonológica: resultados de uma pesquisa.** Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 36, n.3, p, 751-758, setembro, 2001.

MOOJEN, et al. **Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial - CONFIAS.** Porto Alegre, maio de 2003.

MORAIS, A. G. (org). **O Aprendizado da Ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, J. Constraints on the development of phonemic awareness. In: BRADY, S. S. e SHANKWEILER, D. P. **Phonological Processes in Literacy: a tribute to Isabelle Y. Liberman.** Hillsdale, New Jersey: LEA, 1991, p. 5-28.

MORAIS, A. M. P. **A Relação entre a Consciência Fonológica e as Dificuldades de Leitura.** São Paulo: Vetor, 1997.

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

POERSCH, J. M. **Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição.** Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 33, n. 4, p. 7-12, dezembro,1998.

REGO, L. L. B. A relação entre a evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org). **Consciência Fonológica & Alfabetização.** Petrópolis: Vozes, p. 71-99, 1995.

ROAZZI, A. e DOWKER, A. **Consciência fonológica, rima e aprendizagem a leitura.** Psicologia: Teoria e pesquisa, Brasília, v. 5, n. 1, p. 31 - 55, 1989.

RUEDA, M. **La lectura: adquisición, dificultades e intervención.** Salamanca: Amarú, 1993.

SALLES, J. F. et al. Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda séries. **Pró-fono Revista de Atualização Científica.** Carapicuíba/SP, v. 11, n. 2, p. 68 – 76, set. 1999.

SANTOS, A. Ap^a. A. dos. A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. In: SISTO et al. (org) **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar.** Petrópolis: vozes, 1996.

SANTOS , M. T. M. dos. & NAVAS, A . L. G. P. **Distúrbio de leitura e escrita: uma abordagem de terapia centrada na consciência fonológica.** Revista de Fonoaudiologia. São Paulo, p. 10 – 13, 1996.

SANTOS, M.T.T. & PEREIRA, L.D. Consciência fonológica. In: PEREIRA, L.D. & SHOCHAT, E. **Processamento auditivo central: manual de avaliação.** São Paulo: Lovise, p. 187-195, 1997.

SANTOS, M. T. M. dos. & NAVAS, A. L. G. P. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Escrita. In: **Distúrbio de Leitura e Escrita - Teoria e Prática**. São Paulo: Manole, p.1-26, 2002.

SANTOS, R. M. e SIQUEIRA, M. **Consciência fonológica e memória**. Revista Fono Atual, n. 20, junho, 2002.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SCLIAR-CABRAL, L. **Intuições fonológicas no sistema alfabético do português do Brasil**. Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 38, n. 4, p. 221-232, dezembro, 2003b.

SIGNORINI, A. **La Consciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja**. Lectura y Vida. IRA, p.15-22, setiembre, 1998.

SOARES, M. **Letramento um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZORZI, J. L. Distúrbios da leitura-escrita: contribuições da fonoaudiologia. In: MARCHESAN, I. Q. et al (org.). **Tópicos em Fonoaudiologia**. VolIII, (s.l.): Lovise, 1995.

_____. **Aprender a Escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita - questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

ANEXO

CONFIAS (Anexo A)

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUÊNCIAL

Sônia Moojen (Coord.); Regina Lamprecht; Rosângela Marostega Santos; Gabriela Menezes de Freitas; Raquel Brodacz; Maity Siqueira; Adriana Corrêa Costa; Elizabet Guarda.

CADERNO DE APLICAÇÃO

INSTRUÇÕES

I - NÍVEL DA SÍLABA: CONJUNTO DE 9 TAREFAS

II - NÍVEL DO FONEMA: CONJUNTO DE 7 TAREFAS

O APLICADOR DEVERÁ SEGUIR AS INSTRUÇÕES DESCRITAS EM CADA TAREFA E ANOTAR AS RESPOSTAS DA CRIANÇA NO PROTOCOLO DE RESPOSTAS.



© 2003 Casa do Psicólogo® Livraria e Editora Ltda.

Rua Mourato Coelho, 1059 - Vila Madalena - 05417-011 - São Paulo/SP - Brasil - Tel./Fax: (11) 3034.3600

E-mail: casadopsicologo@casadopsicologo.com.br - <http://www.casadopsicologo.com.br>

(S) NÍVEL DA SÍLABA

S 1 – Síntese

“Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra separada em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?”

Pronuncie a palavra ‘sopa’ com um breve intervalo entre cada sílaba: so – pa.

“E agora pi – ja – ma. Que palavra eu disse?”

Exemplos:

so – pa = sopa

pi – ja – ma = pijama

Palavras-alvo

bi – co

sor – ve – te

mã – gi – co

e – le – fan – te

S 2 – Segmentação

“Agora eu vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala.”

“E esta outra: urubu”.

Exemplos:

sala = sa – la

urubu = u – ru – bu

Palavras-alvo

gato

abacaxi

cachorro

escova

S 3 – Identificação de sílaba inicial

“Que desenho é este? (cobra). Agora eu vou dizer 3 palavras. Qual delas começa como cobra?”

Caso a criança não entenda, auxilie na identificação da sílaba inicial dos exemplos.

Exemplos:

cobra *copo* – time – loja

garrafa foguete – *galinha* – caderno

Desenhos

faca

pipoca

cabide

cenoura

Alternativas

fada – vaso – lata

sapato – *piscina* – bigode

bandeira – palito – *carroça*

raposa – *semana* – chinelo

S 4 – Identificação de rima

“Que desenho é este? (mão) Eu vou dizer 3 palavras e quero que você me diga qual delas termina (ou rima) como mão.”

Exemplos:

mão sal – *cão* – luz

aranha *montanha* – umbigo – carrinho

Desenhos

flor

martelo

abelha

coração

Alternativas

pão – *dor* – trem

morango – tapete – *castelo*

relógio – *orelha* – vestido

armazém – carnaval – *injeção*

S 5 – Produção de palavra com a sílaba dada*“Que palavra começa com ‘pa’?”***Exemplos:**

pa = papai, pacote

ja = jarra, Japão

Sílabas-alvo

ca

ba

pi

so

S 6 – Identificação de sílaba medial*“Que desenho é este? (girafa) Qual é o pedaço (ou sílaba) do meio da palavra girafa? (‘ra’).**Eu vou dizer 3 palavras e só uma tem o pedaço (ou sílaba) do meio igual ao de ‘girafa’. Qual é?”*

Aguarde que a criança evoque a sílaba do meio, antes de dizer as 3 palavras. Auxilie a evocação das sílabas do meio nos exemplos.

Exemplos:girafa *pirata* – panela – dinheirocamelo colega – *vermelho* – bolacha

Desenhos

tomate

palhaço

cavalo

jacaré

Alternativas*fumaça* – lanterna – espetomochila – caneta – *telhado*soldado – *gravata* – vizinhoavental – *macarrão* – dominó**S 7 – Produção de rima***“Que desenho é este? (chapéu) Que outra palavra termina (ou rima) como chapéu?”***Exemplos:**

chapéu = céu, véu (dependendo da região, estarão corretas respostas como ‘hotel’, ‘pastel’).

pente = quente, dente

Desenhos

balão

café

rato

bola

*** Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

S 8 – Exclusão

"Se eu tirar 'so' de socorro fica? (corro)

"Se eu tirar 'be' de cabelo fica? (calo)

Exemplos:

socorro = corro

cabelo = calo

Palavras-alvo

"ci" de cipó

"pi" de piolho

"es" de escola

"té" de pateta

"ve" de gaveta

"le" de pele

"to" de gasto

*** "cól" de caracol

S 9 – Transposição

"Eu vou dizer uma palavra que não existe. Essa palavra tem dois pedaços (ou sílabas) e você vai trocar os pedaços: diga primeiro o pedaço do fim e depois o pedaço do começo. Você vai descobrir uma palavra que existe. Assim: darró fica? (roda). Chobi fica? (bicho)".

Aguarde a resposta da criança para ter certeza de que ela entendeu a tarefa de transposição.

Exemplos:

darró = roda

chobi = bicho

Palavras-alvo

tapór

lhomí

cafô

vañi

*** Se necessário, ajude a criança movendo fichas correspondentes ao número de sílabas ou fonemas.

(F) NÍVEL DO FONEMA

F 1 – Produção de palavra que inicia com o som dado

<p><i>“Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som.”</i></p> <p>Observação: o som de [s] corresponde ao ‘g’ e ao ‘j’ (gente, jóia); o som de [ʃ] corresponde ao ‘ch’ e ao ‘x’ (chave, xícara).</p> <p>Exemplos:</p> <p>[a] = amigo, agulha</p> <p>[f] = feijão, família</p>	<p>Sons-alvo</p> <p>[s]</p> <p>[v]</p> <p>[ʃ]</p> <p>[s]</p>
--	---

F 2 – Identificação de fonema inicial

<p><i>“Que desenho é este? (sino). Agora eu vou dizer 3 palavras. Uma delas começa com o mesmo som da palavra ‘sino’. Descubra qual é a palavra.”</i></p> <p>Exemplos:</p> <p>sino <i>sede</i> – chuva – gema</p> <p>bota galo – <i>banco</i> – pêra</p>	<p>Desenhos</p> <p>urso</p> <p>folha</p> <p>macaco</p> <p>dedo</p>	<p>Alternativas</p> <p>ovo – bolo – <i>unha</i></p> <p>vela – <i>figo</i> – cola</p> <p><i>menino</i> – presente – <i>salada</i></p> <p><i>doce</i> – sapo – <i>linha</i></p>
---	---	--

F 3 – Identificação de fonema final

<p><i>“Que desenho é este? (coelha) Eu vou dizer 3 palavras. Uma delas termina com o mesmo som de ‘coelha’. Descubra qual é a palavra.”</i></p> <p>Exemplos:</p> <p>coelha azeite – sorriso – <i>farinha</i></p> <p>chave <i>pele</i> – cama – lobo</p>	<p>Desenhos</p> <p>lápiz</p> <p>tambor</p> <p>piano</p> <p>escada</p>	<p>Alternativas</p> <p>pedra – garfo – <i>férias</i></p> <p>nariz – <i>colher</i> – <i>manhã</i></p> <p>criança – cidade – <i>banheiro</i></p> <p><i>cabeça</i> – parede – <i>morcego</i></p>
--	--	--

F 4 – Exclusão

<p><i>“Se eu tirar o som [s] de ‘chama’ fica?” (ama)</i></p> <p><i>“Se eu tirar o som [r] da palavra ‘barba’ fica?” (baba)</i></p> <p>Exemplos:</p> <p>som [s] de chama = ama</p> <p>som [r] de barba = baba</p>	<p>Palavras-alvo</p> <p>som [r] de mar</p> <p>som [s] de jaula</p> <p>som [v] de vida</p> <p>som [s] de pasta</p> <p>som [a] de peça</p> <p>som [u] de viúva</p>
---	---

F 5 – Síntese

“A palavra Eva tem estes sons: E – V – A . Eu vou dizer uns sons, e você vai descobrir que palavra eles formam.”

Pronuncie os sons com um breve intervalo entre cada um deles. A pronúncia deve ser curta para que não se tornem sílabas. Por exemplo, o som de [z] deve ser produzido como ‘zzz’ e não como ‘zã’.

Exemplos:

E – v – a = Eva

m – e – s – a = mesa

Palavras-alvo

j – á

u – v – a

a – s – a

m – a – l – a

F 6 – Segmentação

“Agora você vai falar os sons das palavras.”

Exemplos:

vó = v – ó

lua = l – u – a

Palavras-alvo

chá

osso

lixo

mola

F 7 – Transposição

Este item, devido à sua complexidade, gera dificuldade tanto na aplicação quanto no entendimento da ordem por parte da criança. Sugere-se o uso de fichas durante toda a aplicação, conforme o seguinte procedimento:

- 1º) diga as palavras inventadas, deslizando o dedo sobre as fichas;
- 2º) diga os sons isoladamente, apontando uma ficha por vez;
- 3º) solicite que a criança diga os sons de trás para diante, juntando-os para formar uma palavra que exista.

“Agora nós vamos falar de trás para diante. Eu vou dizer uma palavra esquisita como ‘amú’. Ela tem três sons: a – m – u. Se você disser os sons de trás para diante nós vamos achar uma palavra que existe: ‘uma’. E a palavra esquisita ‘ica’ – se dissermos os sons desta palavra de trás para diante, que palavra formaríamos? (‘aqui’).”

Exemplos:

amú = uma

ica = aqui

Palavras-alvo

alé (cla)

óva (avó)

ôla (alô)

ias (saí)

CONFIAS ANEXO.B

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL

PROTOCOLO DE RESPOSTAS

Nome: _____
 Escolaridade: _____ Idade: _____
 Hora início: _____ Hora término: _____ Data: _____

(S) NÍVEL DA SÍLABA

Observações

S1

0	1

S2

0	1

S3

		0	1

S4

		0	1

S5

0	1	Produção

S6

		0	1

S7

0	1	Produção

S8

0	1	Produção

S9

0	1	Produção

(F) NÍVEL DO FONEMA

Observações

F1

0	1

F2

		0	1

F3

		0	1

F4

0	1

F5

0	1

F6

0	1

F7

0	1

	Possibilidades	Acertos
Sílabas	40	
Fonemas	30	
Total	70	

OBSERVAÇÕES GERAIS:

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO (Apêndice A)

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: A RELAÇÃO ENTRE OS NÍVEIS DESENVOLVIDOS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

Esta pesquisa é a base de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC. A consciência fonológica é a capacidade que temos de pensar e manipular os sons da língua e os sons que compõem as palavras. Ela faz parte da nossa capacidade e desenvolve-se a partir dos 2 anos de idade. Sabe-se que a consciência fonológica tem relação com o processo de alfabetização. Desta forma o objetivo desta pesquisa é verificar quais os níveis de consciência fonológica estão desenvolvidos na criança que está cursando a 2ª série, procurando relacioná-los ao desenvolvimento da escrita.

As crianças que fizerem parte desta pesquisa serão avaliadas por um ditado que constará de 3 frases. Nesta primeira etapa da pesquisa as crianças estarão em conjunto com a pesquisadora. Na segunda etapa da pesquisa as mesmas crianças serão avaliadas por um Teste Metafonológico Sequencial, sendo que neste momento estas estarão sendo avaliadas individualmente. A testagem será feita pela Fga. Fabiane Klann Baptistoti Sá, legalmente habilitada junto ao Conselho Regional de Fonoaudiologia.

Não há nenhum desconforto nem risco a ser esperado nesta pesquisa.

O conhecimento obtido através desta pesquisa é relevante à área da fonoaudiologia e para os profissionais que trabalham com alfabetização. Esse conhecimento contribui essencialmente para as crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização.

Garante-se à instituição e/ou aos pais ou responsáveis pela criança o direito a informação sobre a pesquisa, a qualquer momento.

Garante-se à instituição e/ou aos pais ou responsáveis pela criança o direito de desligar-se da pesquisa, a qualquer momento.

A identidade das crianças que participam desta pesquisa será sempre preservada. Nos trabalhos que serão realizados a partir das avaliações o nome verdadeiro da criança nunca é usado, sendo substituído por um número, a saber "Sujeito 1", "Sujeito 2" etc. Os dados serão usados somente para fins de pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da maneira como serão coletados os dados e tive oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim desejar.

A Fga. Mestranda Fabiane Klann Baptistoti Sá, pesquisadora, certificou-me de que a identidade dos alunos(a) será preservada, e que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa a qualquer momento.

Caso tiver novas perguntas sobre este estudo, ou sobre os direitos dos alunos(a) como participante deste estudo, ou caso pense os alunos(a) foram prejudicados pela participação, posso dirigir-me à pesquisadora a qualquer momento, pelo e-mail fabl@floripa.com.br ou pelos telefones: 249-0941 / 9122-0526.

Diante do exposto declaro minha concordância da participação dos alunos desta instituição nesta pesquisa.

Assinatura da direção da instituição

Assinatura da coordenadora pedagógica

Florianópolis, ____ / ____ / ____

Profª Dra. Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes
Orientadora da Dissertação de Mestrado

Fga. Fabiane Klann Baptistoti Sá
Pesquisadora - CRFa. 5753