

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GRACIELLE TAMIOSSO NAZARI

**PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE
CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO NORMAL REALIZADAS NO BRASIL**

1991 até 2009

Porto Alegre

2010

GRACIELLE TAMIOSSO NAZARI

**PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE
CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO NORMAL REALIZADAS NO BRASIL**

1991 até 2009

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras, na área de concentração Linguística, da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr. Regina Ritter Lamprecht

Porto Alegre

2010

GRACIELLE TAMIOSSO NAZARI

PANORAMA DE PESQUISAS SOBRE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DE
CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO NORMAL REALIZADAS NO BRASIL
– 1991 ATÉ 2009

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 7 de janeiro de 2010

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr. Cláudia Regina Brescancini – PUCRS

Prof^a. Dr. Márcia Keske-Soares – UFSM

Prof^a. Dr. Adriana Angelim Rossa - PUCRS

Dedico esta dissertação à minha família, fonte de força e carinho sempre. Uma dedicação especial a meu querido irmão Márcio (*in memoriam*), que sempre me incentivou a buscar os sonhos e com o qual eu gostaria de estar compartilhando este momento especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Prof^a. Regina Ritter Lamprecht, por ter me acolhido nesta etapa tão importante da minha vida. Obrigada pelo carinho, atenção e ensinamentos constantes.

À CAPES, pela oportunidade da bolsa de estudos.

Às meninas da secretaria, Mara e Isabel, por serem sempre tão atenciosas e compreensíveis.

À minha família, pelo apoio e motivação constantes. Vocês são minha fonte de força. Um agradecimento especial à minha amada mãe, sempre companheira e muito sábia e também para tia Ivone, que me recebeu como filha durante esse período.

À Maria Rita Bertollo, pelo incentivo, apoio e conhecimentos referentes à alfabetização.

Ao pessoal do Grupo Aletra-RS, em especial Ana Paula Rigatti Scherer e Gabriela Freitas. Com certeza esse grupo é uma fonte rica de conhecimentos e união com um objetivo comum: a alfabetização.

Agradeço às amigas “ceaaletes” Carla de Aquino, Tarsila Batistella, Marivone Vaccari, Bárbara de Lavra Pinto, Ângela Klein, Aline Lorandi, Norma Ramos e Gabriele Donicht, e às colegas de mestrado Ana Carolina Pompeu e Carina Fragozo. Obrigada pelas conversas, conselhos, desabafos e alegrias do dia-a-dia. Juntas nos fortalecemos.

Para a Gabi Donicht, um agradecimento mais do que especial. Obrigada minha amiga do coração, por estar sempre por perto colorindo minha vida.

Agradeço às minhas “irmãs do coração”, Pâmela e Mayumi. Obrigada por estarem sempre perto, mesmo longe.

À Patrícia Schmidt, obrigada por se fazer presente na minha vida.

À amiga e fonoaudióloga Clarice Lehnen Wolff, por ter compartilhado comigo experiências, conhecimentos e alegrias.

À Karin Martins da Silveira, do Colégio Marista Santa Maria, pelo auxílio na aprendizagem do Programa *Microsoft Office Access 2003*.

Agradeço a todos os amigos e familiares, que de forma geral, me apoiaram neste momento.

Obrigada.

*“O estudo em geral, a busca da verdade e da beleza são domínios em que nos
é consentido ficar crianças toda a vida”.*

(Albert Einstein)

RESUMO

Atualmente, sabe-se da importância da consciência fonológica (C.F.) no processo de aquisição da leitura e escrita, bem como sua influência na compreensão das dificuldades da língua escrita. Maluf, Zanella e Pagnez (2006) realizaram um estudo a respeito da relação entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita através de um levantamento de pesquisas feitas com falantes do Português Brasileiro (PB) sobre o assunto. Um dos dados encontrados é o fato de os estudos sobre C.F., realizados principalmente com crianças, serem amplamente dominantes em relação às demais habilidades metalinguísticas. Assim, há um grande número de pesquisas brasileiras sobre o assunto (ex.: CIELO, 1998, 2001; FREITAS, 2004; CAPOVILLA, 1998, 2000; CARDOSO-MARTINS, 1991, 1994, 1995; MALUF, 1997; COSTA, 2002), porém não se observa a existência de um estudo que reúna e compare os resultados encontrados nas mesmas. O objetivo desta pesquisa de dissertação é obter um panorama das publicações provenientes de pesquisas sobre C.F. realizadas com crianças normais falantes do português brasileiro (PB), com seus respectivos resultados, visando estabelecer as variáveis mais frequentemente correlacionadas com a C.F., os fatores favoráveis ao seu desenvolvimento, além de constatar a existência, ou não, de um parâmetro de desenvolvimento das habilidades de C.F. e dos fatores correlacionados com o processo. Ainda, o trabalho pretende obter um quadro comparativo dos resultados encontrados nas pesquisas analisadas. Para tanto, utilizou-se do programa *Microsoft Office Access 2003*, com formação de um banco de dados. Os resultados mostraram que há predomínio de trabalhos buscando averiguar a relação existente entre C.F., leitura e escrita, seguido de C.F. e escrita, eficácia do uso de atividades de C.F., C.F. e alfabetização e C.F. e leitura. Os fatores que parecem interferir diretamente no desempenho de C.F. são fatores como idade e instrução escolar, sendo que a última exerce influência mais forte, conforme os resultados. Há um consenso a respeito do desenvolvimento dos níveis de C.F., os quais ocorrem num *continuum*, sendo as habilidades intrassilábicas as primeiras a serem desenvolvidas. Os trabalhos iniciais sobre C.F., deste banco de dados, datam de 1991, sob autoria de Cardoso-Martins. Os tipos de trabalhos realizados, em maior número, são os artigos, seguido de dissertações, teses, monografias de especialização e instrumentos de C.F.. Os estudos transversais são predominantes, bem como as pesquisas empíricas. Encontrou-se prevalência de trabalhos realizados por profissionais das áreas da Fonoaudiologia, Psicologia, Lingüística/Fonoaudiologia e Lingüística, nessa ordem. As maiores produções científicas encontram-se nos estados do Rio Grande do Sul e São Paulo, e as instituições universitárias engajadas nas pesquisas sobre C.F. são PUCRS, USP, USF e UFPE, em maior número. Em relação às amostras, viu-se predomínio de indivíduos que se encontram em processo de alfabetização. A análise dos dados também permitiu a obtenção de outros resultados, mais detalhados no decorrer do trabalho. Cabe salientar que este trabalho reafirma a importância da C.F. na aquisição da leitura e escrita, visto que é uma ferramenta auxiliar neste processo, bem como corrobora a ordem de aquisição das habilidades fonológicas e a eficácia de programas de intervenção envolvendo as mesmas.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Alfabetização. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

Currently, the importance of phonological awareness (P.A.) in the processes of reading and writing acquisition is already known, as well as the influence it has in understanding the difficulties in written language. Maluf, Zanella and Pagnez (2006) realized a study about the relation between the development of metalinguistic abilities and written language acquisition by eliciting researches on the subject, made with Brazilian Portuguese speakers. Example of data found is the fact that the investigations about P.A., carried out mainly with kids, are strongly dominant in relation to the other metalinguistic abilities. Thus, there is a great number of Brazilian studies about the subject (ex.: CIELO, 1998; FREITAS, 2004; CAPOVILLA, 1998, 2000; CARDOSO-MARTINS, 1991, 1994, 1995; MALUF, 1997; COSTA, 2002), but there is no study to join and compare all the results they bring. This research aims at obtaining an overview of the investigations on phonological awareness carried out with young Brazilian Portuguese speakers with typical development and respective results in order to establish the variables often related to P.A., the favourable factors for its development, and also to find if there is (or not) a parameter for the development of P.A. abilities and the factors related to the process. Moreover, this paper aims at obtaining a comparative board of the results found in the analysed researches and, to do that, the program *Microsoft Office Access 2003* was used for creating a data bank. The results showed that there is a predominance of papers that are designed to check the existing relation between P.A, reading and writing, followed by P.A and writing, the efficiency of the use of P.A activities, P.A and literacy and P.A and reading. The factors that seem to interfere directly in P.A. performance are the ones such as age and schooling, being the last one stronger than the others, according to the results. There is a consensus about the development of the levels of P.A., which happen in a *continuum*. The intrasyllabic abilities are the first ones to develop. The initial papers in this data bank about P.A. date from 1991 and were made by Cardoso-Martins. The kinds of papers realized in a great number are the articles, followed by thesis, dissertations, specialization monographs and P.A instruments. Transversal studies are predominant as well as empirical researches. We found a prevalence of investigations carried out by professionals in the following areas: Phonoaudiology, Psychology, Linguistics/Phonoaudiology and Linguistics, in this order. The major scientific production comes from Rio Grande do Sul and São Paulo, and the institutions engaged with research about P.A are PUCRS, USP, USF and UFPE, in a bigger number. In relation to the samples, it was possible to see a predominance of individuals in the process of literacy. The analysis of data also made it possible to obtain other more detailed results in the process. It is necessary to highlight that this paper reinforces the importance of P.A. in reading and writing acquisition, once it works as a helping tool in these processes, and also corroborates the order of acquisition of phonological abilities and the efficiency of intervention programs involving them.

Key words: Phonological awareness. Literacy. Reading. Writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo de estrutura silábica proposto por Selkirk (1982).....	44
Figura 2 – Configuração da rima da sílaba e da rima da palavra	45
Figura 3 - Modelo de tabela do <i>Microsoft Office Access 2003</i>	79
Figura 4 - Tipos de ferramentas disponíveis no Programa <i>Microsoft Office Access 2003</i>	80
Figura 5 - Modelo de formulário do Programa <i>Microsoft Office Access 2003</i>	81
Figura 6 - Modelo de relatório criado pelo Programa <i>Microsoft Office Access 2003</i>	81
Gráfico 1 - Número de trabalhos <i>versus</i> ano de publicação.....	90
Gráfico 2 - Número de trabalhos realizados por área de formação dos autores.....	91
Gráfico 3 - Número de trabalhos conforme classificação do tipo de trabalho.....	92
Gráfico 4 - Número de artigos por área de formação dos profissionais responsáveis pelas publicações.....	93
Gráfico 5 - Número de dissertações conforme área de atuação dos profissionais responsáveis pelas pesquisas.....	94
Gráfico 6 - Número de teses conforme área de atuação dos profissionais responsáveis pela produção.....	94
Gráfico 7 - Número de monografias de especialização de acordo com as áreas de formação dos profissionais.....	95
Gráfico 8 - Número de trabalhos realizados em diferentes estados do Brasil.....	96
Gráfico 9 - Tipos de estudos encontrados nas pesquisas do banco de dados.....	101
Gráfico 10 - Tipos de pesquisa encontradas no banco de dados.....	102
Gráfico 11 - Tipos de estudo realizados em pesquisas empíricas.....	103
Gráfico 12 - Porcentagem referente ao número de indivíduos componentes das diferentes classificações de amostras.....	104

Gráfico 13 - Número de trabalhos conforme a classificação de amostra- idade.....	105
Quadro 1 - Características dos trabalhos com amostras mínima e máxima de sujeitos.....	104
Quadro 2 - Características das pesquisas com amostras de sujeitos com idades mínima e máxima encontradas no corpus.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de trabalhos realizados <i>versus</i> instituições de ensino responsáveis.....	97
Tabela 2 - Número de pesquisas classificadas de acordo com o tipo de amostra (<i>n</i>) que utilizaram atividades de consciência fonológica.....	107
Tabela 3 - Número de pesquisas classificadas de acordo com o tipo de amostra (idade) que utilizaram atividades de consciência fonológica.....	107
Tabela 4 - Número de pesquisas classificadas de acordo com o tipo de amostra (escolaridade) que utilizaram atividades de consciência fonológica.....	108
Tabela 5 - Número de trabalhos realizados de acordo com as variáveis pesquisadas.....	109
Tabela 6 - Número de trabalhos <i>versus</i> tipos de instrumentos de consciência fonológica utilizados.....	115
Tabela 7 - Número de trabalhos de caráter empírico em que se utilizou instrumentos de consciência fonológica.....	116
Tabela 8 - Criação de instrumentos de consciência fonológica por profissionais de diferentes áreas de estudo.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PB - Português Brasileiro

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

n - Número de indivíduos

C.F. - Consciência Fonológica

ENAL- Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem

E.F. – Ensino Fundamental

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

USP- Universidade de São Paulo

USF- Universidade São Francisco

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UFSCAR- Universidade Federal de São Carlos

UNIPLAN- Centro Universitário Planalto do Distrito Federal

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UNISC- Universidade de Santa Cruz do Sul

USC- Universidade de Caxias do Sul

UFPEL- Universidade Federal de Pelotas

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNISA- Universidade de Santo Amaro

UNESP- Universidade Estadual Paulista

CEFAC- Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica

IPA- Instituto Porto Alegre- Rede Metodista de Educação do Sul

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

PUCMG- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

UNIRITTER- Centro Universitário Ritter dos Reis

UNIFRA- Centro Universitário Franciscano

FIR- Faculdade Integrada do Recife

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UNIFESP- Universidade Federal de São Paulo

UNAERP- Universidade de Ribeirão Preto

UNITAU- Universidade de Taubaté

ARPEF- Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudiológica
PUCCAMP- Pontifícia Universidade Católica de Campinas
FAPA- Faculdade Porto-Alegrense
UNB- Universidade de Brasília
UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora
UEL- Universidade Estadual de Londrina
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
TMS- Teste Metafonológico Sequencial
CONFIAS- Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial
PCF- Prova de Consciência Fonológica
PCFF- Prova de Consciência Fonológica por escolha de Figuras
PCFO- Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral
BALESC- Bateria de Avaliação da Linguagem e seus Distúrbios
LAC- Lindamood Auditory Conceptualization Test
BELEC- Batterie d'évaluation du langage écrit

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 Relação entre oralidade e escrita.....	20
2.2 Consciência Lingüística.....	27
2.2.1 Consciência Fonológica.....	38
2.2.1.1 Definições e níveis de desenvolvimento.....	38
2.2.1.2 Consciência Fonológica e Escrita.....	52
2.2.1.3 Consciência Fonológica e Leitura.....	63
3 OBJETIVOS.....	73
3.1 Objetivo Geral.....	73
3.2 Objetivos Específicos.....	73
4 HIPÓTESES DE PESQUISA.....	74
5 METODOLOGIA.....	75
5.1 Tipo de pesquisa.....	75
5.2 <i>Corpus</i>	75
5.3 Amostra.....	75
5.4 Coleta de dados.....	76
5.5 Organização dos dados.....	78
5.5.1 Sobre o Microsoft Office Access 2003.....	78
5.6 Definição das variáveis.....	82
6 ANÁLISE DOS DADOS	87
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	89
8 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES DE PESQUISA	129
9 CONCLUSÃO	133

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
APÊNDICE A – Tipos de trabalhos realizados em cada ano de publicação.....	157
APÊNDICE B – Área de estudo e instituição de ensino dos profissionais responsáveis pela produção dos trabalhos de acordo com o ano de publicação.....	158
APÊNDICE C – Estado e instituições de ensino dos autores responsáveis pelos trabalhos publicados em cada ano	160
APÊNDICE D – Número de trabalhos realizados quanto à classificação de amostra referente à escolaridade.....	162
APÊNDICE E – Tipos de estudo (longitudinal, transversal e teórico) publicados por ano.....	163
APÊNDICE F – Características dos trabalhos, quanto ao tipo de trabalho, estudo e pesquisa, considerando a subdivisão feita a partir das variáveis de pesquisa.....	164
APÊNDICE G – Estado e ano de publicação dos trabalhos de acordo com as variáveis de pesquisa consideradas	165
APÊNDICE H – Número de trabalhos publicados por periódico	167
ANEXO A- Trabalhos componentes do <i>corpus</i> da dissertação	169

1 INTRODUÇÃO

No início da escolaridade, a aprendizagem e domínio da leitura e da escrita são objetivos importantes a serem alcançados, porém nem sempre viáveis. Sabe-se que os problemas de alfabetização de nosso país estão longe de serem solucionados. Segundo Berberian (2003), estudos, relatos de pesquisa, artigos científicos e opiniões de senso comum apontam dificuldades, por parte da população brasileira com relação ao aprendizado e domínio da linguagem escrita, revelando que indivíduos dos mais variados grupos sociais e, portanto, com experiências pessoais, culturais e educacionais distintas, estabelecem uma relação negativa e inadequada com essa modalidade de linguagem.

Dados do último Censo (2000) revelam que, somados ao alto índice de analfabetismo, que corresponde a 15 milhões de brasileiros, encontram-se ainda 45 milhões considerados analfabetos funcionais ou alfabetizados tecnicamente. Trata-se de indivíduos que sabem codificar e decodificar a escrita, porém não compreendem o que lêem nem o que escrevem.

As dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita tornam-se foco de discussão em diferentes áreas de estudo, como a Educação, a Linguística, a Psicologia, a Psicopedagogia e a Fonoaudiologia, muitas vezes de maneira interdisciplinar. Assim, surgem estudos procurando compreender como se dá a aprendizagem da leitura e escrita, bem como quais os fatores intervenientes nesse processo. Muitas dessas pesquisas reafirmam, através de seus resultados, a importância do papel da consciência fonológica no processo de alfabetização.

Maluf, Zanella e Pagnez (2006) realizaram um estudo a respeito da relação entre o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita através de um levantamento de pesquisas feitas com falantes do português brasileiro (PB) sobre o assunto. As autoras encontraram como resultado um total de 157 estudos, constatando aumento de frequência ao longo do período pesquisado- anos de 1987 a 2005. Um dado importante é o fato de os estudos sobre consciência fonológica, realizados principalmente com crianças, serem amplamente dominantes em relação às demais habilidades metalinguísticas.

De acordo com as autoras, o predomínio de estudos sobre consciência fonológica em crianças acompanha o que também se encontra na literatura estrangeira, visto que é a respeito do papel da consciência fonológica na aprendizagem da língua escrita que foram produzidas maiores evidências empíricas.

Segundo A. Morais (2004), os estudos sobre consciência fonológica tiveram início com Liberman et al. (1974). Após, houve um crescente aumento de pesquisas discutindo o papel das habilidades de reflexão fonológica no processo de alfabetização. O autor afirma que, a partir de meados dos anos 1980 e mais fortemente nos anos 1990, a consciência fonológica passou a ser reconhecida como uma “constelação” de habilidades metafonológicas, com diferentes graus de complexidade. Essas habilidades tendem a ser dominadas em diferentes momentos, antes, durante ou após a alfabetização inicial, numa relação interativa com a instrução escolar.

A consciência fonológica tem sido apontada como um aspecto fundamental na aquisição de escrita, bem como na compreensão de seus distúrbios (Zorzi, 2003). Por ela estar fortemente relacionada à alfabetização, e tendo em vista os problemas enfrentados por nossa sociedade em termos de educação e a busca incessante por soluções inovadoras, as pesquisas envolvendo consciência fonológica crescem em ritmo acelerado, porém nem sempre há uma discussão entre os resultados das mesmas.

Francisco López Segrera (2009), durante um seminário internacional sobre “Inovação, Universidade e Relação com a Sociedade”, realizado na PUCRS, apresentou um panorama sobre a educação superior no cenário mundial e traçou comparativos com a realidade nas instituições de ensino superior da América Latina, ressaltando que o retorno em termos de produção científica é muito pequeno e disperso, se considerarmos a evolução de outros países norte-americanos e europeus.

De acordo com Segrera, uma universidade inovadora deve objetivar uma construção interativa de conhecimento, ou seja, a essência do conhecimento foi modificada devido ao acesso à internet e à difusão do conhecimento na academia. Atualmente, as pesquisas não ocorrem de maneira isolada; existem as chamadas redes de cooperação através do acesso aberto aos trabalhos.

Por isso a importância de se trabalhar em rede, com vistas a construir, difundir e debater o conhecimento, pois a informação está espalhada através de diversos meios tecnológicos. Tal inovação gera uma maior mobilidade acadêmica, resultando em trabalhos inter e transdisciplinares.

Sendo a consciência fonológica um assunto estudado por profissionais de diferentes áreas, esta pesquisa, que se propõe a reunir trabalhos advindos de diferentes áreas, pode contribuir com o conhecimento de fonoaudiólogos, linguistas, psicólogos, pedagogos e demais profissionais envolvidos com a Educação, principalmente para o professor alfabetizador e sua formação linguística.

Mota (2009) ressalta que, dentre as pesquisas sobre a alfabetização nos últimos anos, uma das áreas de crescente interesse e importância diz respeito ao papel das habilidades metalingüísticas no processo de aquisição da língua escrita. Segundo a autora, há muito tempo os pesquisadores interessados no assunto discutem a necessidade de contemplar em uma única obra os principais achados das pesquisas recentes nesse campo, sistematizando-os de maneira a formar um panorama atual das principais tendências teórico-metodológicas nesse campo.

Esse é o objetivo central desta pesquisa de mestrado, a qual pretende reunir e analisar pesquisas brasileiras sobre consciência fonológica em crianças consideradas com desenvolvimento normal, constituindo um panorama geral sobre as mesmas. Acredita-se que uma compilação de resultados fidedignos e comparativos pode contribuir com novos dados para a comunidade científica interessada no assunto, despertando novas fontes de consulta e idéias para realização de pesquisas futuras.

Além da ausência de investigações científicas deste tipo, que reúnem resultados de pesquisas significativas sobre um tema de grande debate como a consciência fonológica, o trabalho reafirma, através das análises realizadas, a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização, bem como a importância do conhecimento a respeito das bases linguísticas dos processos de leitura e escrita, visando uma alfabetização mais eficaz.

No capítulo 2 é apresentada a revisão de literatura, com tópicos referentes à relação existente entre oralidade e escrita, em que os dois processos são diferenciados, porém vistos como uma relação de continuidade.

Destaca-se, então, o papel do desenvolvimento da consciência linguística na aquisição da língua escrita, com especial ênfase na consciência fonológica, suas definições e níveis de desenvolvimento, bem como a sua relação com a aprendizagem da leitura e escrita.

No capítulo 3 são definidos os objetivos, gerais e específicos, da pesquisa. De maneira sucinta, pode-se dizer que o objetivo deste trabalho é obter um panorama das publicações provenientes de pesquisas sobre consciência fonológica realizadas com crianças normais falantes do PB, com seus respectivos resultados, contribuindo com os estudos relacionados à alfabetização.

O capítulo 4 aborda as hipóteses de pesquisa, formuladas a partir dos objetivos citados acima. No capítulo 5 há a descrição da metodologia do trabalho, estabelecendo-se o tipo de pesquisa, o *corpus* da dissertação, a amostra, além dos procedimentos de coleta e organização dos dados. A análise de tais dados é apresentada no capítulo 6; já os resultados são expostos no capítulo 7, sendo o capítulo 8 referente à avaliação das hipóteses de pesquisa e o capítulo 9, a conclusão.

Observou-se, através do trabalho, que existe um grande número de trabalhos sobre o assunto, realizados em diferentes estados do país e por profissionais de áreas diversas. Portanto, novamente destaca-se a relevância desta pesquisa, em unir os resultados em busca de uma comparação, de troca de informações e redes de cooperações, como referido por Segre (2009) e até mesmo de mais uma “prova” de que a consciência fonológica é uma ferramenta fundamental no processo de alfabetização.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Relação entre oralidade e escrita

O intuito deste tópico da revisão de literatura é apresentar questões referentes à importância da oralidade no processo de alfabetização, visando correlacionar os dois códigos linguísticos- oral e escrito – os quais fazem parte de um processo de desenvolvimento contínuo.

A linguagem possui papel fundamental no desenvolvimento humano, uma vez que a natureza social da criança implica necessariamente a fala. É em relação com a aquisição da fala como sistema linguístico que as formas superiores de cognição se constituem, qualquer que seja a abordagem teórica que se adote na busca de explicações para a relação entre pensamento e linguagem (MALUF, 2003).

Poersch (1986) salienta que tanto o sistema gráfico quanto o sonoro constituem-se em instrumentos de comunicação e correspondem, respectivamente, aos códigos escrito e oral. Os códigos são distintos, apesar de apresentarem semelhanças marcantes, provenientes de sua origem processual comum – a mente humana – e de seu objetivo comum – organização das idéias e estruturação do pensamento para a comunicação.

Segundo o autor, a diferença entre os dois códigos não diz respeito somente ao tipo de substância utilizada em cada um: substância sonora e gráfica. A diferença ultrapassa tais limites e estende-se aos aspectos léxico-semânticos e sintáticos. Na verdade, os dois códigos apresentam natureza e operações distintas. De maneira resumida, pode-se dizer que o código oral possui como objetivo uma comunicação imediata que utiliza canais espaciais não temporais. Já o código escrito possui um caráter mais conservador e utiliza um canal temporal, que o registra e o conserva.

Ferreiro e Palácio (1998) se referem à linguagem tanto oral como escrita como um sistema de símbolos. Para elas, a relação do símbolo oral corresponde à relação com um significado ou ideia e com a realidade que cada um representa, sendo que o mesmo acontece com a linguagem escrita, pois à medida que as crianças escrevem, desenvolvem princípios relacionais. As crianças passam a perceber alguns aspectos da linguagem oral e da escrita

que se relacionam entre si, porém não se trata de simples correspondência entre letras e sons. De acordo com as autoras, a interface entre linguagem oral e linguagem escrita é o pensamento verbal, processos mentais cognitivos que servem de base para a linguagem.

Machado e Ramos (2006) mencionam que por se tratar de modalidades de linguagem, entender a relação entre ambas torna-se relevante, visto que as discussões sobre as teorias de linguagem se entrecruzam no processo de aquisição oral ou escrita.

As autoras afirmam que, de acordo com a literatura, existem duas hipóteses que estabelecem a relação entre as duas modalidades de linguagem, oral e escrita: uma de dependência e outra de interação. A relação de dependência atribui à aquisição/desenvolvimento da linguagem oral uma antecedência que pressupõe a transcrição do código oral para o escrito, ou seja, a escrita é vista como representação da linguagem oral. De forma diferente, a hipótese da relação de interação considera que os discursos oral e escrito se constituem mutuamente.

Partindo desta concepção, autoras como Berberian, Mori-de Angelis e Massi (2006) consideram que a aprendizagem da língua escrita não é, no entanto, necessariamente um processo artificial e secundário em relação à linguagem oral. Assim, a relação entre oralidade e escrita é, como apontado por Scarpa (1987), um processo de continuidade, e não de ruptura.

Alvarez (2002) compartilha da mesma opinião, argumentando que o progresso do pensamento e da capacidade de raciocinar sobre o fazer, o escutar e o dizer os sons de uma língua interferem e determinam as etapas da aquisição da escrita. Nessa visão, a interface entre oralidade e escrita é processual. Há processos comuns e diferenciados para cada modalidade de processamento da informação (MACHADO E RAMOS, 2006).

Uma série de pesquisadores tem buscado compreender as relações que os sujeitos, em processo de aquisição da escrita, estabelecem entre os códigos oral e escrito, e explicitam o quanto essas modalidades de linguagem são distintas e como o domínio de ambas pressupõe o entendimento e a apreensão de suas especificidades (BERBERIAN, 2003).

De acordo com Gusso (2003), Cagliari (1991), Abaurre (1988), Silva (1991), Carvalho (1994), Alvarenga et al. (1989), Mayrink-Sabinson (1993) e

Smolka (1988) são exemplos de pesquisadores que contemplam o componente linguístico nos seus estudos sobre alfabetização. Segundo eles, o denominador comum entre seus estudos é de que o processo de aquisição de língua escrita é marcado justamente pela relação que o aprendiz estabelece entre oralidade e escrita.

Lamprecht (1991) cita a existência de uma concepção errônea de que a criança de 5 a 6 anos, antes de ingressar na escola, já concluiu a aquisição de sua língua materna. Tal concepção ainda é considerada por leigos e educadores. Porém, após os 5 anos de idade, ocorrem mudanças fundamentais na (re)organização da linguagem, envolvendo tanto construções complexas como categorias aparentemente simples (KARMILOFF-SMITH, 1979).

Lamprecht (op.cit.) acrescenta que parece haver três fases distintas na aquisição da linguagem: até os 5 anos, dos 5 aos 8, e dos 8 aos 12 anos. É na faixa intermediária que ocorre toda uma reorganização de conceitos e de usos pela criança. Essa fase envolve o processo de alfabetização, ou seja, aquisição da língua escrita.

Complementando este dado, pode-se dizer, de acordo com Zorzi (2003), que um dos objetivos fundamentais da educação é o de mediar a relação do aluno com o conhecimento e, para tanto, a linguagem, nas suas formas oral e escrita, desempenha um papel fundamental, pois a linguagem exerce papel essencial na educação. O acesso ao conhecimento depende do domínio da linguagem, uma vez que ele tem sido veiculado via oralidade e escrita. A afirmação do autor ressalta a importância do conhecimento do professor alfabetizador acerca dos fundamentos linguísticos envolvidos na aquisição da linguagem escrita – e um deles é a relação existente entre oralidade e escrita.

Traçando um comparativo entre as duas modalidades de linguagem, Gombert (2003) considera a aprendizagem da língua escrita diferente da aquisição da linguagem oral, visto que a linguagem oral encontra-se em parte sob a dependência de pré-programações inatas, de processos biologicamente determinados, automaticamente ativados quando o bebê entra em contato com a linguagem de seu ambiente. Assim, a criança aprende a falar e a compreender a linguagem oral sem que lhe seja necessário conhecer conscientemente a estrutura formal de sua língua nem as regras que ela aplica

no tratamento dessa estrutura e sem que ela tenha consciência de efetuar um trabalho destinado à instalação de novos conhecimentos, como ocorre no processo de aquisição da escrita.

Zorzi (2003) chama atenção a respeito da diferença fundamental entre a linguagem oral e escrita. O autor enfatiza que aprender a falar faz parte de nossa herança biológica, hereditária, sendo a capacidade de desenvolver linguagem oral uma característica universal da humanidade, desde tempos muito remotos, resultado da evolução do homem ao longo dos tempos e que o diferencia de outras espécies. Porém, o mesmo não ocorre em relação à linguagem escrita, pois esta não é uma herança biológica, mas sim cultural, transmitida através do ensino, em geral por meio de uma intervenção social planejada para tal fim.

Assim, Zorzi (op.cit.) comenta que, ao contrário da linguagem oral, a qual sua aquisição se dá a partir do convívio com falantes da língua, no que se refere à escrita, para aprendê-la, a criança necessita viver em uma sociedade letrada.

Rojo (1998) explica que o processo de construção da linguagem escrita se dá em duas dimensões francamente interligadas: a escolar e a familiar. Para a autora, a construção da linguagem escrita, ou mais precisamente, a constituição do letramento pode ter início nas práticas de interação familiar ainda mediatizadas pela oralidade. A partir de um ambiente de letramento, a criança tem a oportunidade de (re)conhecer, precocemente, o que é a escrita, para que ela serve, como e em que situações ela é usada ou quem a utiliza.

Zorzi (2003) caracteriza as escritas de natureza alfabética como aquelas que empregam letras para representar os sons que compõem as palavras e ressalta a importância da oralidade para sua compreensão, pois para poder decidir que letras devem ser usadas, a criança necessita ser capaz de identificar, em sua própria fala, os sons que compõem as palavras, assim como identificar a ordem seqüencial dos mesmos para poder representá-los, corretamente, na forma de letras.

O ato de ler envolve tanto o reconhecimento de palavras (acesso ao léxico mental) como a compreensão do que é reconhecido. Como complemento a esta definição, Lecours, Tainturier, Parente e Vidigal (1997) afirmam que a construção do léxico mental, necessária à leitura, depende de

fatores sócio-ambientais como a escolarização e as características de cada língua. Portanto, não se pode negar a influência da aquisição da linguagem oral no posterior desenvolvimento da leitura e da escrita, ou seja, quanto mais rico o conhecimento da língua oral, maior a base sobre a qual se estabelecerão habilidades para a leitura e a escrita.

Sabendo-se da relação existente entre oralidade e escrita, pode-se utilizar tal conhecimento como recurso de prevenção e/ou estimulação de habilidades consideradas pré-requisitos para o desenvolvimento da linguagem escrita, o que tem sido foco de atenção de grupos de educadores, médicos e terapeutas (BERBERIAN, MORI-DE ANGELIS E MASSI, 2006).

De acordo com Zanini (1986), talvez seja o professor alfabetizador quem tira maior proveito dos estudos acerca da aquisição da linguagem, tendo em vista que a complexidade do processo de aquisição do código escrito exige um conhecimento seguro dos elementos intervenientes neste processo, incluindo-se aí o desenvolvimento linguístico da criança que, até ingressar na escola, só teve contato com a língua falada. Por isso salienta-se a necessidade do professor alfabetizador ter conhecimentos linguísticos acerca do processo envolvido na aquisição da linguagem, seja ela oral ou escrita.

A autora comenta que o objetivo do alfabetizador é transportar a criança do domínio do código oral para o escrito. Portanto, espera-se deste profissional um profundo conhecimento dos mecanismos de funcionamento da linguagem infantil e de seu desenvolvimento; entretanto não é o que ocorre.

Sobre esta questão, Tasca (1991) afirma que os limites comumente estabelecidos na bagagem formativa do alfabetizador não permitem a este profissional buscar explicações adequadas para os problemas próprios do seu trabalho em outros setores do conhecimento, que não o pedagógico ou o psicopedagógico.

Como forma de ilustrar a ausência de formação linguística por parte do professor alfabetizador, Tasca (1991) realizou uma pesquisa, com intuito de obter informações a respeito da formação psico-sociolinguística de alfabetizadores, através da elaboração e aplicação de um pequeno questionário, o qual foi respondido na forma escrita por 30 pessoas matriculadas num curso de extensão universitária para alfabetizadores realizado no ano de 1987, na PUCRS. As perguntas eram referentes à

natureza do objeto central de alfabetização, tipo de especialista a ser chamado para orientar a alfabetização, origem dos problemas (desvios) observados na escrita dos alfabetizandos, dentre outras.

Havia também um segundo grupo de perguntas as quais levavam em consideração o modo como o alfabetizador encara o conhecimento linguístico que a criança possui quando ingressa numa classe de alfabetização. São as respostas destas que serão expostas com maior destaque.

A respeito do conhecimento que a criança tem da sua língua ao iniciar a alfabetização, 90% dos alfabetizadores responderam que a criança desconhece totalmente a gramática (as regras) da língua que fala, 3,3% afirmaram que a criança conhece a gramática (as regras) da língua e 6,7% revelaram não ter condições de dar uma resposta. Quando indagados a se manifestarem a respeito da conveniência de o alfabetizador aproveitar o conhecimento linguístico do alfabetizando, 93,3% manifestaram-se favoráveis ao aproveitamento da linguagem da criança, 3,3% revelaram opinião contrária e 3,4% afirmaram não ter opinião formada sobre o assunto.

Quanto ao saber linguístico das crianças que o professor recebe para alfabetizar, 30% dos informantes revelam que o alfabetizador está diante de um grupo de pessoas que não dispõe de qualquer saber linguístico, 33,3% manifestaram opinião contrária, afirmando que o alfabetizador lida com um grupo de pessoas que possui um notável saber linguístico, 36,7% dividiram-se entre os que disseram que a criança possui algum saber linguístico (não chega a ser notável) e aqueles que declararam desconhecer a questão.

Solicitados a dizer se caberia ao alfabetizador, ao tratar das menores unidades da língua, ensinar a criança a distinguir pares de fonemas e pares de palavras, ou se, ao invés, sua tarefa consistiria em conscientizar a criança de diferenças que ela já saberia estabelecer, 56,2% afirmaram que a criança já fazia a diferença, cabendo ao professor o papel de conscientizá-la apenas; 14% manifestaram opinião contrária e 29,8% revelaram desconhecer o assunto.

A observação dos percentuais das respostas faz com que se perceba que os informantes não dispuseram de qualquer informação no que tange ao fenômeno da aquisição da linguagem ou da aquisição de uma gramática pela

criança nos primeiros anos de sua vida. Um expressivo percentual de 90% afirma que nenhum conhecimento gramatical possui a criança.

Outros resultados interessantes foram encontrados pela autora em um terceiro grupo de perguntas, o qual dizia respeito aos pré-requisitos ou condições que garantem a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a melhor forma de introduzir a criança nesta aprendizagem. Os informantes foram questionados a respeito das condições do alfabetizando para que ele possa se alfabetizar; domínio articulatório da língua como requisito para escrever corretamente; e melhor forma de iniciar a criança no ensino da leitura.

Os resultados mostraram que os informantes encontravam-se defasados no que concerne às pesquisas realizadas nos últimos anos no setor da alfabetização e um despreparo da maioria dos informantes quanto ao modo de conceber a relação fala/escrita.

A pesquisa de Tasca (1991) permitiu evidenciar que boa parte dos profissionais que atuam na alfabetização não dispõe de uma suficiente formação linguística. A autora destaca que existem áreas importantes cujo domínio é precário, como por exemplo, a aquisição e o domínio da linguagem oral pela criança, o processo de aquisição do código escrito, a relação do binômio fala/escrita, sobre o conhecimento fonológico do professor, ou seja, o professor carece de formação linguística.

Poersch (1986) considera que o alfabetizador, por ser um profissional do ensino de línguas, além do conhecimento das técnicas pedagógicas, deve dominar o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua em questão, bem como dos mecanismos que permitem sua aquisição. De acordo com as suposições de Poersch, o professor alfabetizador, de formação linguística, tem vantagem sobre o alfabetizador tradicional, no sentido de produzir um ensino mais adequado e eficiente na aquisição das habilidades de ler e escrever.

Para o autor, a formação linguística citada acima envolve conhecimentos sobre o estatuto da comunicação lingüística, o perfil da língua-base, o quadro contrastivo entre o código oral e o código escrito, os aspectos psico-sócio-pedagógicos da linguagem e a linguística aplicada ao ensino de línguas.

Partilhando da mesma opinião, Zanini (1986) afirma que, uma vez sendo a aquisição da linguagem um dos campos mais desenvolvidos da lingüística

aplicada, e diretamente relacionada com o processo de aquisição do código escrito, é obrigação do profissional em alfabetização familiarizar-se, pelo menos, com as noções mais básicas desta área de estudo a fim de desenvolver seu trabalho cientificamente.

O professor alfabetizador que apresenta conhecimentos linguísticos de sua língua, sabendo aplicá-los à prática da alfabetização, tem melhores condições de avaliar como trabalhar as dificuldades e definir os procedimentos a serem adotados no processo de aquisição da escrita. O conhecimento linguístico deve, então, servir de suporte e instrumento norteador em sua prática alfabetizadora.

Scliar-Cabral (2003) salienta que o professor deve levar o aluno a refletir, durante o processo de aprendizagem, sobre as regras de decodificação e codificação¹. Para tanto, ele precisa conhecer os princípios do sistema de sua língua – ou seja – o princípio alfabético do PB. Esta afirmação complementa e reafirma o que já foi exposto anteriormente, a respeito da importância do conhecimento linguístico do professor alfabetizador.

No capítulo seguinte, o tópico apresentado diz respeito à consciência linguística, que tem sido foco de estudo de muitos pesquisadores, de áreas diversificadas, os quais buscam correlacioná-la à aquisição da leitura e escrita por crianças que se encontram em fase de alfabetização.

2.2 Consciência Linguística

As crianças utilizam a linguagem de forma comunicativa desde muito cedo, e a análise de suas produções indicam que elas sabem muito a respeito dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua. Porém, ao pedir que explicitem tais conhecimentos, elas apresentam muitas dificuldades, pois para que o conhecimento linguístico possa ser explicitado, deve ocorrer a manipulação intencional da língua, isto é, a língua passa a ser tratada como objeto do pensamento (MOTA, 2009).

¹ Decodificação: processo em que a informação visual é relacionada aos sons. Ocorre durante a leitura.
Codificação: processo em que os segmentos fonológicos são associados às letras. Ocorre durante a escrita.

Maluf (2003) afirma que muitas pesquisas tem como enfoque o desenvolvimento da fala na criança, vista como uma das expressões da capacidade simbólica que se instala por volta dos dois anos de idade. Desde o nascimento, a criança começa a expressar formas cada vez mais complexas de comunicação e expressão.

O surgimento da fala, nas situações cotidianas, de acordo com Maluf (2003), deve ser visto como fenômeno natural e espontâneo, que ocorre de modo quase automatizado. No fim do segundo ano de vida observa-se que muitas crianças já dão indícios de interesse pela fala em si, repetindo, imitando e introduzindo variações na fala e mesmo revelando estranheza frente a expressões não usuais. Os pesquisadores da área admitem em geral que se trata das primeiras manifestações de metacognição, sob a forma de metalinguagem, em que a criança começa a mostrar-se capaz de fazer distinções entre os significados e as formas ou estruturas da língua. A autora ressalta que não se trata ainda de uma atividade consciente e controlada, embora mostre alguma intencionalidade.

A esse grau inicial implícito de conhecimento metalinguístico, Gombert (1992) chamou de epilinguístico. A reflexão explícita sobre a linguagem seria a habilidade metalinguística propriamente dita. Embora haja muita controvérsia a respeito do que pode ser considerado conhecimento explícito ou implícito, pesquisadores concordam que uma habilidade para ser definida como metalinguística precisa envolver uma reflexão consciente sobre a linguagem, e que o indivíduo explicitamente focalize sua atenção e manipule a linguagem de forma intencional (BIALYSTOK, 1993; GOMBERT, 1992).

Segundo Gombert (2003), o que separa esses dois conjuntos de comportamentos é mais do que uma diferença de grau, é uma diferença qualitativa nas próprias atividades cognitivas. Contrariamente às habilidades epilinguísticas que se instalam naturalmente durante o desenvolvimento linguístico da criança, as capacidades metalinguísticas propriamente ditas resultam de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar.

Portanto, desde cedo as crianças são capazes de espontaneamente usar as regras gramaticais de sua língua, mesmo sem saber explicitar conscientemente seus conhecimentos. Gombert (1992) utiliza como exemplo o

uso de regras básicas para a formação do plural ou para a formação do passado dos verbos regulares.

A consciência linguística ou conhecimento metalinguístico é definido como a capacidade para pensar ou refletir sobre a expressão linguística, ou seja, refere-se à tomada da própria língua como objeto para cognição (GOMBERT, 1992; GARTON e PRATT, 1989). Essa capacidade permite ao sujeito poder pensar sobre a linguagem e operar com ela em seus distintos níveis: textual, pragmático, semântico, sintático, morfológico e fonológico.

Tolchinsky (2000) define o prefixo grego *meta*, em termos gerais, como “além de” (fora, acima, distante) e afirma que o mesmo possui um sentido reflexivo. Quando anteposto a um nome em particular- como, por exemplo, metafonológico- significa voltar-se para aquilo que é denotado pelo nome. [...] Assim, quando o termo metalinguístico é utilizado, denota-se um retorno para *linguístico*, ou seja, quando a linguagem é usada metalinguisticamente, o objeto ou tópico de nossa fala é um evento linguístico.

Mota (2009) afirma que os lingüistas utilizam o termo metalinguagem, em geral, para se referir às atividades que envolvam a análise e descrição da língua. No entanto, Gombert (1992), salienta que do ponto de vista da psicolinguística, a atividade metalingüística deve ser vista como a habilidade de se refletir não só sobre os aspectos formais da língua, mas também do ponto de vista dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos no processamento.

Bialystok (1993) considera que o termo “meta” serve para designar o conhecimento e controle intencional, por parte do indivíduo, de sua própria atividade cognitiva. Já metacognição diz respeito ao conhecimento que o indivíduo tem sobre a cognição (FLAVELL, MILLER e MILLER, 1993).

Outro autor que procura distinguir os comportamentos linguísticos e metalinguísticos é Hakes (1982). Segundo o autor, os comportamentos metalinguísticos são deliberados, controlados, intencionais e exigem atenção do indivíduo; já os linguísticos têm caráter espontâneo, automático, não requerem a atenção do falante, são executados com rapidez e facilidade e não variam com a situação.

Embora cada tipo de comportamento (linguístico e metalinguístico) possua características bem definidas, Hakes argumenta que a distinção entre

esses dois tipos de procedimentos não é tão nítida, pois quando a compreensão e a produção não obtêm sucesso, entram em ação processos controlados com uma feição de processos metalinguísticos. Neste caso, o indivíduo extrapola os níveis “elementares” da produção e da compreensão para lançar mão espontaneamente de seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua para que os processos possam ser efetivados.

A ideia de existirem níveis de consciência metalinguística foi desenvolvida por Clark (1978), citado em Clark (1980). A autora organizou as habilidades metacognitivas de acordo com a ordem de aparecimento e a quantidade de consciência linguística envolvida nas tarefas. A classificação criada inicia com o monitoramento que o indivíduo faz nos seus enunciados (como correções espontâneas da pronúncia, prática de sons, palavras e sentenças, ajustamento da fala às características do ouvinte) e culmina com a capacidade do falante de refletir sobre o produto de um enunciado (identificação de sons, sílabas, palavras, orações; construção de definições e trocadilhos e explicação da razão pela qual determinadas sentenças são possíveis e como devem ser interpretadas).

Segundo Golbert (1988), várias habilidades estão envolvidas na consciência metalinguística. Primeiramente, se faz necessário ter consciência da fonologia para segmentar fonemas e sílabas e construir rimas. É preciso ter consciência da palavra para poder reconhecer a relação arbitrária existente entre signo e referente, para segmentar palavras e reconhecer ambiguidades no léxico. A consciência da sintaxe é necessária para o reconhecimento de palavras que aparecem em uma determinada ordem e para poder analisar se as orações são aceitas na língua ou não. A consciência semântica permite reconhecer se as sentenças são sinônimas, ilógicas ou ambíguas. Já a consciência da pragmática possibilita a identificação de falhas na comunicação e o julgamento de mensagens adequadas ou inadequadas.

Para Zanini (1986), a consciência metalinguística é a capacidade do falante de refletir *sobre* a língua, sobre *como* as mensagens linguísticas são veiculadas, isto é, o falante se concentra mais na *forma* do que no conteúdo do material linguístico. Trata-se de uma habilidade multidimensional (envolve os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) que se desenvolve espontaneamente e também através da instrução.

A autora considera a consciência metalinguística como resultado dos desenvolvimentos linguístico e cognitivo, e Hakes (1980) mostra que os comportamentos cognitivos característicos do período das operações concretas² têm a mesma natureza dos comportamentos metalinguísticos, sugerindo, assim, que o desenvolvimento da consciência metalinguística está relacionado com o desenvolvimento do pensamento operacional concreto.

Segundo Tunmer e Cole (1985), consciência metalinguística é a habilidade de desempenhar operações mentais envolvidos na compreensão de sentenças. Portanto, envolve tanto a consciência de certas propriedades da linguagem quanto a habilidade de tomar as formas lingüísticas como objeto de análise. Os autores também diferenciam as habilidades metalinguísticas das linguísticas, como a percepção ou a discriminação fonêmica. Para eles, enquanto as habilidades linguísticas são não conscientes e não intencionais, as habilidades metalinguísticas são conscientes, intencionais e necessitam de instrução formal para serem adquiridas, o que ocorre, de modo geral, em paralelo à aquisição da leitura (GOMBERT, 2003).

Segundo Blischak (1994), durante seu processo de desenvolvimento a criança pode tornar-se consciente de frases, palavras, sílabas e fonemas como unidades separadas. Segundo Hockett (*apud* Marckwardt, 1972), à idade de quatro a seis anos, a criança com desenvolvimento normal é um adulto em termos linguísticos, ou seja, controla, com poucas exceções, o sistema fonológico, maneja o cerne gramatical, conhece e usa o vocabulário básico.

Poersch e Tasca (1986) consideram que se a criança nessa idade tem semelhante domínio de sua língua, sem ser ensinada, é porque ela internalizou, de forma intuitiva, as regras da variante linguística falada ao seu redor. Sendo assim, antes de chegar à escola para ser alfabetizada, a criança domina a língua falada em seu meio e este fato não deve ser ignorado pela escola.

A escola deveria utilizar os conhecimentos linguísticos da criança como subsídio para seu trabalho, além de estimular, de maneiras diferentes e complementares, a consciência linguística, com vistas a facilitar a aprendizagem do código escrito.

² Período das operações concretas (Piaget, 1972): entre as idades de 7-11 anos, aproximadamente. Nesta fase, a criança começa a estabelecer relações entre as informações que dispõe e coordenar pontos de vista diferentes, integrando-os de maneira lógica. A criança passa a realizar mais operações mentalmente, não dependendo tanto de ações físicas.

A metalinguagem encontra-se inserida nas habilidades metacognitivas, envolvendo diversas competências, como as já citadas por Bialystok (1993): a consciência fonológica (reflexão sobre a estrutura fonológica da língua), a consciência da palavra (compreensão da natureza da palavra como uma unidade), a consciência sintática (reflexão sobre a estrutura sintática da língua) e a consciência pragmática (entendimento dos usos sociais da linguagem). O autor destaca que existem outras habilidades metalinguísticas pesquisadas atualmente, como a consciência morfológica e a textual.

De acordo com Correa (2004), a emergência e o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas ocorrem à medida que as crianças se tornam mais sensíveis às propriedades estruturais da linguagem. Assim, o desenvolvimento não ocorre de maneira linear e nem similarmente para as diferentes habilidades metalinguísticas, pois dependerá do nível de representação requerido em cada habilidade, além do grau de atenção e controle envolvidos em cada atividade requerida.

Cielo (2001) salienta que a consciência linguística não emerge de uma hora para outra num cérebro infantil, sendo ela resultado do desenvolvimento e amadurecimento biológico em constantes trocas com o meio ou contexto, fazendo com que a criança esteja sempre em processo de aquisição de novos conhecimentos e de crescente complexidade quanto a sua manipulação ou seu processamento.

Sabe-se que, dentre os fatores considerados cruciais no processo de aquisição da linguagem, tanto em relação ao desenvolvimento da linguagem oral como escrita, está a promoção da consciência linguística (ADAMS, 1994).

Segundo Yavas (1988), as pesquisas sobre consciência metalinguística mostram que as habilidades envolvidas não formam um conjunto homogêneo, sendo que determinados julgamentos sobre a gramaticalidade dos enunciados, a compreensão de metáforas, a detecção de ambiguidades semânticas, parecem se desenvolver tardiamente, enquanto outros comportamentos indicativos de reflexão, sobre o plano fonológico da linguagem, são encontrados mais precocemente.

Entre as habilidades metalinguísticas, quatro parecem estar mais associadas à aquisição da língua escrita: a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência sintática e a consciência metatextual.

De acordo com Mota (2009), pesquisadores interessados no conhecimento metalinguístico passaram boa parte da década de 1980 discutindo questões básicas sobre o seu desenvolvimento: a idade de aquisição, a relação entre esta habilidade e alfabetização, e as implicações pedagógicas dos resultados de pesquisa.

Atualmente há um consenso relativo entre pesquisadores desta área sobre o fato de o desenvolvimento metalinguístico estar intrinsecamente relacionado com a alfabetização, isto é, com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Algum grau de reflexão sobre a linguagem é necessário para que a criança possa se alfabetizar, mas a habilidade realmente metalinguística é decorrente das aprendizagens explícitas próprias do contexto escolar (GOMBERT, 2003).

Mota (2009) explica que ao considerarmos a posição de Gombert (2003), de que algum grau de consciência metalinguística é necessário para se aprender a ler e escrever, e de que ao mesmo tempo a alfabetização tem um papel importante no desenvolvimento desta habilidade, as implicações educacionais dos estudos a respeito dessa relação são claras: o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas pode melhorar o desempenho das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita.

Esses resultados, além de comprovar a importância da consciência metalinguística para o processo de alfabetização, reforçam a necessidade de conhecimentos acerca da aquisição da linguagem na formação do professor alfabetizador e, conseqüentemente, em sua prática no ensino da leitura e escrita.

Mota ressalta, ainda, que as implicações dos estudos sobre o desenvolvimento metalinguístico para a educação são muito bem documentadas na literatura internacional e começam a despontar no cenário nacional. Estudos têm demonstrado que o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas como a consciência fonológica (BRADLEY e BRYANT, 1985; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000), consciência morfológica (NUNES e BRYANT, 2006) e consciência metatextual (FERREIRA e SPINILLO, 2003; SPINILLO e PRATT, 2005; SPINILLO e SIMÕES, 2003) contribuem para o bom desempenho das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita.

É por isso que se torna necessário o alfabetizador ter uma medida da consciência da língua que a criança, ao entrar para a escola, já desenvolveu. Uma vez que aprender o código escrito implica ser capaz de manipular explicitamente a estrutura da língua falada, a consciência metalinguística parece constituir um dos pré-requisitos para aprender a ler e escrever já que sem essa capacidade a criança não será capaz de estabelecer a correspondência entre código oral e código escrito (ZANINI, 1986).

A respeito da consciência fonológica, capacidade de analisar os segmentos sonoros da fala, Zanini (1986) afirma que parece ser crucial a criança se dar conta de que a fala pode ser representada através de palavras e que as palavras são constituídas de unidades menores, as quais podem ser combinadas de modos diferentes para originarem palavras diferentes. Em outras palavras, a alfabetização pressupõe a capacidade de segmentação fonêmica, e também a capacidade oposta de reunir fonemas para formar um núcleo significante.

Tunmer e Bowey (1980) chamam a atenção para a necessidade de a criança, após ter assimilado a relação fonema/letra, desenvolver a consciência das regras sintáticas de sua língua para organizar os textos de maneira coerente e compreensível- consciência sintática- habilidade de refletir, manipular e mostrar controle intencional sobre a sintaxe da língua (GOMBERT, 1992).

A relação entre a consciência sintática, ou consciência gramatical, e a leitura e a escrita é mais controversa do que a consciência fonológica. Além do maior número de pesquisas envolvendo consciência fonológica, de acordo com as afirmações de Mota (2009), o termo consciência sintática é usado para tarefas que envolvem tanto aspectos mais gerais da sintaxe da língua, quanto para tarefas que envolvem aspectos morfossintáticos. Assim, muitas pesquisas apresentam dados que podem ser analisados tanto pelo viés morfológico como sintático.

Apesar de estudos longitudinais mostrarem uma associação entre a consciência sintática e a alfabetização (REGO e BRYANT, 1993; PLAZA e COHEN, 2003; TUNMER, 1990), alguns autores como Bowey (2005) questionam o resultado destes estudos.

O autor argumenta que os resultados de estudos mostrando a contribuição independente da sensibilidade à sintaxe da língua para alfabetização, em geral utilizam critérios pouco conservadores de controle de variáveis. No estudo de Bowey (2005), as tarefas utilizadas muitas vezes envolviam aspectos morfossintáticos. Embora os aspectos mais globais do processamento sintático das sentenças estivessem confundidos com aspectos morfológicos, a pesquisa levanta questões importantes que merecem ser consideradas.

Bowey (2005) argumenta que estudos que investigaram a contribuição da consciência sintática para alfabetização frequentemente incluem crianças com conhecimento rudimentar da língua escrita, e as tratam como não leitoras. Para Bowey isto acaba por aumentar artificialmente o efeito da consciência sintática no desempenho da leitura, visto que para se estudar o valor preditivo das habilidades metalinguísticas na leitura, é importante a existência de um controle a respeito do conhecimento inicial da leitura.

Usando um critério mais conservador, Bowey deu a crianças de quatro anos de idade, não leitoras, uma série de tarefas cognitivas, de processamento fonológico e de julgamento e correção de sentenças. Os resultados de Bowey (op.cit.) mostraram que as tarefas de consciência sintática/morfossintática não contribuíram de forma independente para leitura e escrita, mas as tarefas de consciência fonológica sim.

O resultado desta pesquisa pode indicar que a contribuição da consciência sintática começa a ser mais efetiva depois que a criança adquire algum conhecimento sobre as regras de correspondência de sua língua, o que também ocorre com outros tipos de conhecimento metalinguístico, os quais apresentam relação de reciprocidade com a alfabetização. Porém, as diferentes habilidades metalinguísticas parecem contribuir de formas distintas para o aprendizado da língua escrita.

Segundo Tunmer e Bowey (1984), a relação das habilidades metassintáticas com a leitura pode ser vista de duas formas: auxiliam a criança na detecção e correção de erros na leitura, maximizando o processo de monitoramento da compreensão leitora, assim como no reconhecimento de palavras no texto, uma vez que a criança usaria o contexto sintático para compensar eventuais dificuldades na decodificação das palavras (TUNMER e

HOOVER, 1992). Entretanto, a relação entre a consciência sintática e a leitura parece ser de natureza mais genérica, sendo mediada pela memória de trabalho e pela consciência fonológica.

Como já citado anteriormente, a fronteira entre os conceitos de consciência sintática e morfológica é bastante tênue. Dessa forma, torna-se importante compreender a natureza do desenvolvimento da consciência morfológica. Ela é definida por Carlisle (1995) como a habilidade de refletir sobre os morfemas das palavras.

Gombert (2003), a respeito da consciência morfológica, afirma que embora ela seja importante para o gerenciamento da frase, ela é antes uma consciência da estrutura das palavras. Por essa razão, ela é importante na leitura, especialmente para o acesso ao estágio ortográfico que, segundo Frith (1985), constitui a última etapa do desenvolvimento da leitura e que repousa em parte sobre a capacidade do leitor de decompor a palavra em morfemas.

De acordo com Carlisle (1995) e Carlisle e Fleming (2003), a consciência morfológica está associada ao desempenho na leitura de palavras isoladas e à compreensão de leitura, assim como no desempenho de escrita (Carlisle, 1988; 1996).

Marec-Breton e Gombert (2004) afirmam que a relação existente entre a consciência morfológica e a escrita pode ser entendida em função de dois princípios: o fonográfico e o semiográfico. O primeiro envolve estabelecer como os grafemas correspondem aos sons que compõem a fala – neste caso, a consciência fonológica afeta diretamente a aquisição desse princípio. O segundo princípio, o semiográfico, diz respeito a como os grafemas representam menores unidades lingüísticas que têm significado próprio – ou seja, é a habilidade de refletir sobre os morfemas, pois a consciência morfológica está fortemente associada à aquisição do princípio semiográfico. O princípio semiográfico pode ser importante para a leitura, porque a ortografia de muitas palavras depende do seu significado.

No que se refere à ortografia, Mota (2009) considera que diferentes ortografias apresentam diferentes características morfológicas e fonológicas, e é aí que reside a diferença do papel da consciência morfológica em termos de aquisição da escrita. O principal argumento para explicar a relação encontrada

entre o processamento morfológico e a alfabetização vem de pesquisas realizadas em falantes do inglês.

O princípio alfabético é o de que letras devem corresponder perfeitamente aos sons das palavras, mas as línguas alfabéticas variam quanto ao grau de correspondência entre as letras e os sons da fala. No inglês, essas relações são mais opacas do que em ortografias como o finlandês, o português ou o espanhol.

Nas línguas com ortografias mais regulares o processamento morfológico pode não contribuir de forma significativa para aquisição e processamento da língua escrita, porque a maioria das palavras pode ser escrita aplicando-se o princípio alfabético.

Entre os estudos das habilidades metalingüísticas, relacionadas à alfabetização, a menos investigada é a consciência metatextual, a qual envolve refletir deliberadamente sobre a estrutura do texto, suas partes constituintes, suas convenções linguísticas e marcadores.

Spinillo (2009) enfatiza que para definir consciência metatextual, torna-se necessário estabelecer a importante distinção entre usar o texto para se comunicar e tratar o texto como objeto de reflexão. Neste caso, como ocorre em relação a outras habilidades metalingüísticas, o texto é tratado como objeto de reflexão.

No caso da consciência metatextual, o texto possui uma estrutura linguística específica que o define como tal; sendo esta estrutura passível de tornar-se objeto de reflexão por parte do indivíduo. Para Gombert (1992), a consciência metatextual pode ser definida como uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de análise cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento deliberado em que o foco recai sobre o texto e não sobre os seus usos - compreensão e produção de textos. Assim, a consciência metatextual versa sobre as relações intralingüísticas estabelecidas no texto, tais como as convenções linguísticas, componentes estruturais e organização.

Barrera (2003) aborda o conceito de consciência lexical, ou seja, habilidade para segmentar a linguagem oral em palavras, considerando tanto aquelas com função semântica quanto aquelas com função sintático-relacional e que, portanto, adquirem significado apenas no interior de sentenças. Para

isso, é necessário que a criança tenha estabelecido critérios gramaticais de segmentação da linguagem o que parece ocorrer de forma sistemática apenas por volta dos 7 anos de idade.

Muitas pesquisas têm sido realizadas sobre o desenvolvimento da consciência linguística em crianças, principalmente no que se refere à consciência fonológica e sua correlação com a alfabetização infantil. Segundo Mota e Castro (2007), os primeiros estudos que passaram a investigar a relação entre consciência metalinguística e alfabetização focaram o desenvolvimento da consciência fonológica.

A seguir serão apresentadas definições e considerações importantes sobre aquisição e desenvolvimento da consciência fonológica, bem como sua importância no processo de alfabetização, com o intuito de situar o tema central desta dissertação.

2.2.1 Consciência Fonológica

2.2.1.1 Definições e níveis de desenvolvimento

A consciência fonológica é definida como a consciência dos sons que compõem a fala e requer que a criança ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra (CARDOSO-MARTINS, 1995). O indivíduo passa a se concentrar na forma em detrimento do conteúdo, seja na fala ou na escrita (CIELO, 2002).

Scliar-Cabral (1999) define consciência fonológica como uma habilidade metalinguística que decorre da capacidade do ser humano de refletir sobre a linguagem de forma consciente, utilizando a própria linguagem. Teberosky (1994) afirma que a linguagem, além de servir para se referir ao mundo ou a si mesmo, serve também como objeto de conhecimento, caracterizando a atividade metalinguística. Sendo a consciência fonológica um de seus componentes, ela pode então ser caracterizada como a representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala.

A consciência fonológica é definida por Cunningham (1990), Liberman et al. (1974) e Morais (1996) como um conjunto de habilidades explícitas e conscientes de identificar, manipular e segmentar sons da fala até o nível dos

fonemas. Conforme Barrera e Maluf (2003), o termo consciência fonológica refere-se à habilidade de analisar as palavras da linguagem oral de acordo com as diferentes unidades sonoras que as compõem e tem sido estudada a partir de provas que buscam avaliar a habilidade do sujeito tanto na realização de julgamentos sobre características sonoras das palavras (tamanho, semelhança, diferença) quanto no isolamento e manipulação de fonemas e outras habilidades supra-segmentares da fala, como sílabas e rimas.

O termo consciência fonológica é usado para fazer referência à consciência geral de segmentos nos níveis de palavra e subpalavra- rimas, aliterações, sílabas e fonemas-, enquanto o termo consciência fonêmica é usado em referência específica à consciência de fonemas (McGUINNESS, 2006).

A consciência fonológica desenvolve-se gradualmente, à medida que a criança vai se tornando consciente de palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (MALUF e BARRERA, 1997; SUPPLE, 1986).

Cielo (2002) destaca que a consciência fonológica desenvolve-se de maneira espontânea e automática, ou seja, de modo natural, sem demandar atenção especial durante a comunicação, embora possa ser acionada quando há necessidade de se ter controle sobre a língua.

A importância desta habilidade reside na relação causal que o conhecimento fonológico possui com a aquisição da língua escrita durante o período de alfabetização. Sendo as crianças capazes de refletir sobre os sons que compõem a fala, apresentam maior facilidade de aprender a ler e a escrever, e o treinamento desta habilidade ajuda na prevenção e no tratamento dos problemas de leitura (BRADLEY e BRYANT, 1985).

Ávila (2004) também afirma que o desenvolvimento da consciência fonológica parece ocorrer naturalmente e de acordo com um ritmo previsto na evolução da linguagem oral. Porém, o desempenho em consciência fonológica pode ser influenciado pelo tipo de experiência que os indivíduos possuem com a cultura escrita. Além disso, outros fatores também influenciam o desempenho nas habilidades fonológicas, como idade, capacidade metacognitiva, nível de escolaridade bem como a característica da atividade que é apresentada à criança.

Segundo a mesma autora, pode-se dizer que o tipo de tarefa, aliado ao segmento a ser identificado e à posição que ele ocupa na estrutura da fala, determinará o grau de dificuldade da tarefa e possibilitará analisar o nível metacognitivo do indivíduo, a competência na realização de identificações ou manipulações fonológicas, a qualidade do seu sistema fonológico, os processos subjacentes à capacidade metafonológica (como memória fonológica de trabalho e capacidade de acesso ao léxico mental), as possibilidades de aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização, além de auxiliar na identificação de possíveis causas de dificuldades de aprendizagem e nas intervenções necessárias em cada caso, visando uma alfabetização mais eficaz.

As afirmações de Ávila (2004) trazem contribuições importantes acerca do conhecimento sobre fatores que possam influenciar no desempenho das tarefas de consciência fonológica, bem como os tipos de variáveis mais frequentemente avaliados e a necessidade de mais pesquisas com enfoques diferentes sobre o assunto.

Gombert (2003) diferencia dois tipos de tarefas: as de sensibilidade fonológica e as de consciência fonológica. As tarefas de sensibilidade fonológica são menos exigentes em termos do esforço de reflexão requerido da parte do sujeito. Já as tarefas de consciência fonológica são as de análise segmental, ou seja, as que consistem, depois de um treinamento, em pedir aos sujeitos para contar o número de fonemas que constituem uma palavra ou sílaba, ou em acrescentar ou retirar um fonema no início, meio ou fim de uma palavra ou sílaba.

Roazzi e Dowker (1989) explicitam que os resultados de desempenhos em tarefas de consciência fonológica diferenciam-se pelo grau de experiência cognitiva que cada uma exige, em virtude da capacidade de processamento de informação que é necessária em cada uma.

Conforme Rueda (1993), o conhecimento fonológico não deve ser entendido como uma habilidade única, ou linear, pois há existência de diferentes níveis, ou seja, conhecimentos que podem ser elaborados em maior ou menor grau de profundidade. Segundo a descrição da autora, quatro níveis costumam ser apontados: conhecimento da rima, conhecimento silábico,

conhecimento intra-silábico e conhecimento fonêmico ou segmental propriamente dito.

Supple (1986) afirma que a consciência fonológica desenvolve-se gradualmente conforme a criança adquire conhecimento das palavras, sílabas e fonemas como unidades passíveis de identificação. A evolução dessas habilidades geralmente tem início na discriminação de expressões, palavras ou sílabas dentro de unidades mais amplas de fala, progredindo para a discriminação de rimas, aliterações e sílabas, e só depois é que chega à consciência dos fonemas como unidades independentes na fala (ALÉGRIA, LEYBAERT e MOUSTY, 1997; GONZÁLEZ e GARCIA, 1995; LIBERMAN et al., 1974).

Jenkins e Bowen (1994) relatam casos de crianças em que a consciência silábica emergiu antes da consciência de palavras. Porém, parece ser consenso entre os autores que a última habilidade a surgir é a consciência fonêmica.

Santos e Navas (2004) consideram que o aumento do vocabulário provoca um aumento do número de palavras acusticamente similares, originando uma pressão para que a criança realize representações fonológicas cada vez mais detalhadas e bem definidas. Uma aquisição de vocabulário mais lenta poderia prejudicar a qualidade e precisão das representações fonológicas estabelecidas, provocando alterações de processamento fonológico em geral.

Snowling (1995) explica que, ao ocorrer uma representação fonológica incompleta ou imprecisa, tais falhas no processamento fonológico podem ocasionar dificuldades em habilidades específicas como a discriminação, nomeação, memória e consciência fonológica, pois todas dependem da integridade das mesmas.

As considerações de Santos e Navas (2004) e Snowling (1995) complementam a afirmação comentada anteriormente, de Ávila (2004), que apresentou fatores intervenientes no desempenho e/ou desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica, sugerindo que outras variáveis podem ter correlação positiva com consciência fonológica, assim como a existência e possibilidade de realização de diferentes pesquisas sobre o tema.

Lundberg, Frost e Petersen (1988) propuseram a análise das habilidades de consciência fonológica em três grupos, classificados a partir das exigências

de natureza cognitiva e das características específicas das diferentes habilidades. Assim, os autores consideraram o nível das habilidades supra-segmentais, das habilidades silábicas e das habilidades fonêmicas. As habilidades supra-segmentais são as habilidades fonológicas mais simples, do ponto de vista da exigência cognitiva, utilizando-se apenas de diferenças e semelhanças de sonoridade da fala. As habilidades silábicas necessitam de identificação e discriminação de sílabas; já as fonêmicas, as últimas a serem adquiridas, requerem identificação e discriminação de fonemas.

De acordo com os autores, ao se comparar as sílabas com os fonemas, essas mostram-se mais acessíveis e isoláveis na fala, pois são mais salientes e menos abstratas. Já em relação aos fonemas, há uma grande dificuldade em torná-los audíveis se produzidos isoladamente, pois por serem as unidades mínimas da fala, eles parecem não estar disponíveis espontaneamente como as sílabas, tornando sua identificação mais complexa.

A partir das definições acima, pode-se dizer que a noção de consciência fonológica é ampla, envolvendo um grande número de habilidades de reflexão e manipulação em diferentes níveis, que podem ser de maior ou menor grau de complexidade. De acordo com Chard e Dickson (1999), os diferentes níveis de consciência fonológica se desenvolvem num *continuum* de complexidade. No extremo menos complexo, encontram-se as habilidades referentes ao reconhecimento de rimas e palavras; passando, mais ao centro do *continuum*, pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intra-silábicas; chegando ao nível mais sofisticado de consciência fonológica - o nível dos fonemas, que requer saber reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua.

Zorzi (2003) afirma que, embora a sensibilidade à rima não seja considerado como um conhecimento fonológico propriamente dito, acredita-se que tal noção possibilite um melhor desenvolvimento da consciência fonológica, assim como venha a auxiliar a aprendizagem futura da leitura, principalmente em termos de facilitar estratégias de leitura por analogias.

As habilidades intra-silábicas - rima e aliteração - são unidades menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento. Estudos realizados sobre consciência fonológica, no nível intra-silábico em língua portuguesa, indicam uma maior sensibilidade das crianças brasileiras a aliterações que a

rimas (CARDOSO-MARTINS, 1994; FREITAS, 2003; SANTOS, 2003). A consciência no nível intra-silábico precede a consciência no nível dos fonemas, visto que não requer um trabalho analítico de segmentação que identifique unidades ainda menores, envolvendo maior esforço cognitivo (CARDOSO-MARTINS, 1995).

Cardoso-Martins (1995), ao realizar uma pesquisa sobre a influência da consciência de unidades supra-segmentais na alfabetização, obteve como achado que a simples habilidade para detectar rimas não pressupõe, necessariamente, a consciência das sequências fonológicas envolvidas, sendo que tal consciência parece resultar do próprio processo de aprendizagem da leitura e escrita. Segundo a autora, o conhecimento intra-silábico pode ocorrer em função de analogias com as palavras escritas semelhantes. Em outras palavras, a detecção de rima é uma habilidade mais inicial, que não envolve atenção a segmentos, portanto, pode ser melhor definida em termos de julgamento de similaridade global.

Em relação ao conhecimento silábico, Zorzi (2003) o define como a capacidade de alcançar a noção de sílaba, a qual implica um processo de divisão da palavra em seus constituintes. Envolve a decomposição das palavras em subunidades. O conhecimento silábico pode ser alcançado pelos falantes a partir de situações envolvendo somente a oralidade.

Segundo Gombert (2003), a sílaba, com efeito, pode ser decomposta em duas partes: o ataque e a rima. O ataque é a consoante ou o grupo de consoantes iniciais da sílaba; a rima é constituída pelo conjunto de fonemas seguintes. Freitas (2004) coloca que as unidades, menores que uma sílaba e maiores do que um fonema, constituintes das palavras, são as unidades intra-silábicas – onset e rima. Tais denominações são utilizadas na Teoria Métrica da Sílaba, proposta por Selkirk (1982). O modelo de estrutura silábica de Selkirk está exposta na Figura 1.

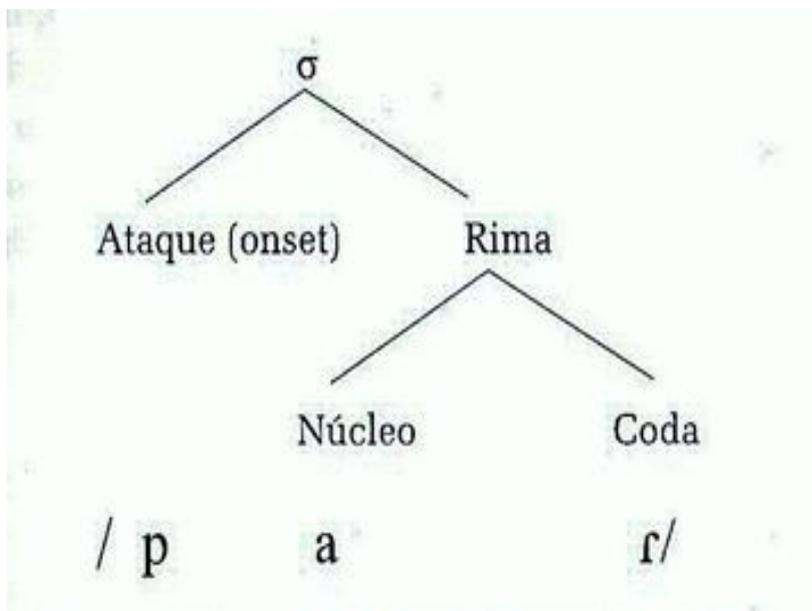


Figura 1- Modelo de estrutura silábica proposto por Selkirk (1982).
Fonte: Alves (2009)

O ataque ou onset, em uma sílaba, é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba. A rima silábica diz respeito a todos os segmentos constituintes que não fazem parte do ataque, ou seja, inclui a posição silábica ocupada pela vogal da sílaba (núcleo silábico) e os possíveis segmentos consonantais que possam seguir esta vogal dentro da sílaba (coda da sílaba), de acordo com Alves (2009).

Assim, as palavras que apresentam a mesma rima da sílaba são palavras que rimam; as que possuem o mesmo onset constituem aliteração.

Freitas (2004) e Alves (2009) chamam a atenção para o fato de que, quando se falar em consciência fonológica no nível da rima, que estejam bem diferenciados os conceitos de rima da sílaba e rima da palavra. A rima da sílaba inclui a vogal e os segmentos que a seguem, dentro de uma única sílaba. Já a rima da palavra pode englobar mais de uma sílaba, e pode ser definida como a igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema.

A Figura 2 ilustra a rima da sílaba e a rima da palavra.

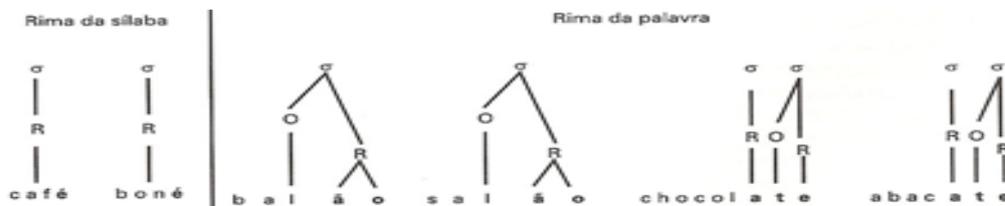


Figura 2 - Configuração da rima da sílaba e rima da palavra.
Fonte: Freitas (2004).

Barrera (2003) afirma que a separação em “onset” e “rime” explicaria também a grande facilidade encontrada pelas crianças, até mesmo as menores, em tarefas de consciência fonológica envolvendo rimas, uma vez que palavras que rimam compartilham “rimes” comuns, ou seja, a outra unidade da fala naturalmente segmentável.

Freitas (2004) considera que a capacidade de segmentar as palavras em sílabas é uma das primeiras habilidades de consciência fonológica a emergir nas crianças, pois a sílaba é uma unidade de segmentação natural da fala em função de ser facilmente distinta na língua portuguesa.

O fato de as sílabas serem as unidades lingüísticas naturalmente isoláveis no contínuo da fala parece ser o principal fator responsável pela elaboração de uma *hipótese silábica* anterior à *hipótese alfabética* no processo de aquisição da linguagem escrita, conforme descrito por Ferreiro e Teberosky (1986). Entretanto, a habilidade de análise segmental ao nível fonêmico – ou seja, ter noção de que as palavras são constituídas por fonemas - continua sendo decisiva no domínio da escrita alfabética, uma vez que a aprendizagem desta supõe o domínio de regras de associação entre grafemas e fonemas, sendo necessário, portanto, isolar estes últimos para poder representá-los através das letras.

Para a emergência da consciência fonêmica, é necessário que a criança tenha experiências específicas com a língua escrita, além da mera exposição aos conceitos de rima e aliteração. Os fonemas só se tornam manifestos como unidades discretas na fala quando associados a outros fonemas, formando unidades discretas maiores (BARRERA, 2003).

Liberman et al. (1974) sugerem que as dificuldades e o desenvolvimento mais tardio das habilidades fonêmicas devem-se ao grande número de elementos fonéticos que deveriam ser reconhecidos quando se trabalha com fonemas. A criança, ao realizar atividades envolvendo habilidades silábicas,

geralmente lida com metade dos elementos que devem ser trabalhados ao segmentar uma palavra em fonemas. A afirmação dos autores retoma algumas afirmações anteriores a respeito da exigência cognitiva da tarefa, pois as habilidades fonêmicas exigem uma habilidade mais refinada e um esforço maior de memória.

Em seu estudo, Liberman et al. (1974) observaram que as crianças avaliadas apresentaram maior dificuldade na tarefa de segmentação de fonemas do que na de segmentação de sílabas, em todas as idades. Na prova de segmentação silábica, o acerto foi em torno de 50% para crianças de quatro e cinco anos, e 90% para crianças de seis anos. Em relação à segmentação de fonemas, o acerto foi zero, 17% e 70% para crianças de quatro, cinco e seis anos, respectivamente.

Ao tentar explicar a aquisição mais tardia das habilidades fonêmicas, Jenkins e Bowen (1994) afirmam que o desenvolvimento das mesmas requer instruções formais que explicitem as regras de mapeamento dos sons da fala na escrita alfabética.

Conforme Morais (1996), alguns fonemas não são segmentos acústicos independentes. Portanto, para que a criança seja capaz de identificar e manipular fonemas individuais, ela precisa receber treino explícito sobre regras de mapeamento da escrita alfabética, isto é, o ensino formal e sistemático da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita.

Capovilla e Capovilla (2009) alerta que o tipo de consciência fonológica promovido pela instrução de leitura depende do tipo de sistema de escrita que está sendo ensinado. Assim, a consciência fonêmica só parece ser alcançada com a introdução de um sistema alfabético, mas não com a de um sistema silábico ou ideográfico.

A respeito do desenvolvimento da consciência fonológica em um *continuum* e da bidirecionalidade entre o desenvolvimento de tais habilidades fonológicas e o processo de alfabetização – aquisição formal da leitura e escrita - pode-se dizer que o número de pesquisas procurando observar a ordem de aquisição das habilidades de consciência fonológica relacionadas às hipóteses de escrita e desempenho, muitas vezes posterior, nas tarefas de leitura e escrita é bastante extenso, o que possibilita uma comparação dos

resultados encontrados nas diversas pesquisas, a fim de reforçar a importância da consciência fonológica na aprendizagem da língua escrita e, possivelmente, encontrar novos dados que possam contribuir para estudos na área.

Pesquisas brasileiras confirmam o fato de as habilidades de consciência silábica serem precedentes às de consciência fonêmica (CARDOSO-MARTINS, 1995; MAGNUSSON, 1990; CAPELLINI e CIASCA, 2000; FREITAS, 2004; COSTA, 2002; CIELO, 2001; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1998, 2000; MOOJEN et al., 2003). Coimbra (1997) refere que as habilidades de síntese, tanto silábica quanto fonêmica, aparecem primeiro, tornando-se anteriores às de segmentação e manipulação silábicas e fonêmicas, consideradas intermediárias. A última habilidade a ser desenvolvida é a transposição de sílabas e fonemas.

Apesar do grande número de pesquisas referentes ao assunto, a comparação e/ou agrupamento de resultados relacionados tanto às variáveis pesquisadas quanto a diferenças na ordem de aquisição das habilidades de consciência fonológica em crianças com desenvolvimento normal falantes do Português Brasileiro não é de nosso conhecimento, salientando-se a necessidade de estudos que apresentem esse tipo de descrição e análise, baseadas em um *corpus* bibliográfico de pesquisas experimentais.

A habilidade de análise e manipulação dos fonemas apresenta maior dependência do contato com o código escrito, sendo em geral desenvolvida no final – como resultado - ou concomitantemente ao processo de alfabetização (BERTELSON, GELDER, TFOUNI e MORAIS, 1989; GOMBERT e COLE, 2000; MALUF e BARRERA, 1997; MORAIS et al., 1986, 1989).

Durante a aquisição da consciência fonológica, na fase infantil, antes que elas tenham qualquer compreensão do princípio alfabético, é necessário que entendam que aqueles sons, associados às letras, são precisamente os mesmos sons da fala (JAGER, FOORMAN, LUNDBERG e BEELER, 2006). Morais (1994) complementa que os indivíduos devem perceber que os fonemas e grafemas apresentam uma sequência e que qualquer alteração na mesma pode originar uma palavra diferente.

Segundo descrito por Capovilla e Capovilla (2009), existem teorias que visam compreender as causas das dificuldades no desenvolvimento da consciência fonológica. Dentre as hipóteses levantadas, destacam-se aquelas

que atribuem tais dificuldades a um distúrbio fonológico mais geral (VELLUTINO, 1979; VELLUTINO e SCANLON, 1987), a um distúrbio fonológico expressivo (JENKINS e BOWEN, 1994), a distúrbios com o processamento temporal (SHARE, 1995), a dificuldades com o estabelecimento de representações fonológicas precisas na memória de longo prazo (ELBRO, 1998), ou ainda a dificuldades na percepção involuntária e não consciente dos sons da fala (MORAIS, 1995). Mesmo com a existência de tais hipóteses, os autores reforçam que, embora não se saiba qual delas justifica mais adequadamente as dificuldades fonológicas, já está bem documentada a importância da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita.

Existem inúmeros estudos na literatura, tanto nacionais como internacionais, referentes às relações entre oralidade e escrita no processo de alfabetização, sendo que são levadas em consideração não apenas as semelhanças, mas sobretudo as diferenças entre os dois sistemas. Nas últimas décadas, muitos pesquisadores desenvolveram pesquisas cujos resultados parecem mostrar que a aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos necessita que essa reflexão e análise da fala - consciência fonológica - tornem-se objeto de atenção consciente, desenvolvendo e /ou aprimorando as habilidades metalinguísticas, essenciais para este período do desenvolvimento (BRADLEY e BRYANT, 1983; CONTENT, 1985; MORAIS, ALEGRIA e CONTENT, 1987; TUNMER, HERRIMAN e NESDALE, 1988; YAVAS, 1988; ROAZZI e DOWKER, 1989; CARDOSO-MARTINS, 1991, 1995; REGO, 1995; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000; GOMBERT e COLE, 2000; FREITAS, 2004; COSTA, 2002).

A. Morais (2004) afirma, sobre o papel das habilidades metafonológicas, que há uma disputa entre três hipóteses a respeito da consciência fonológica: se ela seria consequência da alfabetização (cf. MORAIS et al., 1979); se teria um papel causal e preditor de sucesso na alfabetização (cf. BRADLEY e BRYANT, 1983); ou seria um “facilitador” da aprendizagem da leitura e da escrita (cf. YAVAS, 1989).

Primeiramente, as pesquisas mostraram que a alfabetização propicia o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas. Um exemplo dessa primeira concepção é o estudo realizado por Liberman et al. (1974), em que os autores compararam crianças não alfabetizadas e crianças alfabetizadas com relação à

performance em tarefas de consciência fonológica envolvendo processamento de sílabas e fonemas. Os resultados mostraram que as crianças alfabetizadas tiveram performances superiores à das crianças não alfabetizadas em todas as tarefas.

Outro dado resultante da pesquisa foi que as crianças não alfabetizadas, embora tenham apresentado performance inferior nas habilidades fonológicas, tiveram melhor performance nas tarefas silábicas comparadas às fonêmicas, sugerindo que existem diferentes níveis de consciência fonológica, os quais interagem com a escolarização e necessitam de diferentes graus de reflexão sobre a linguagem.

De acordo com Mota e Castro (2007), com o objetivo de investigar os resultados da pesquisa de Liberman et al. (1974), Morais, Content, Bertelson, Cary e Alegria (1986) realizaram uma pesquisa comparando uma amostra de adultos portugueses analfabetos com uma amostra de adultos alfabetizados da mesma classe social em várias tarefas de habilidade metalinguística. Os resultados obtidos foram semelhantes aos da pesquisa de Liberman et al. (1974), pois os adultos alfabetizados apresentaram performance superior aos adultos não-alfabetizados. Quanto às tarefas de rima e fonema, a performance foi melhor nas tarefas de rima em relação às fonêmicas. Morais et al. (1986) justificaram tal achado afirmando que a tarefa de rima exige mais percepção da fala do que reflexão metalinguística. Tais resultados fizeram com que os pesquisadores assumissem a posição de que o desenvolvimento metalinguístico é consequência da alfabetização.

Já Bradley e Bryant (1983), buscando confirmar a existência de uma relação causal entre as habilidades de consciência fonológica e a alfabetização, realizaram um estudo que teve como objetivo mostrar que crianças em idade pré-escolar são capazes de raciocínio metalinguístico. As crianças que tiveram melhores escores na avaliação das tarefas de consciência fonológica, antes do período de alfabetização, apresentaram melhores escores de leitura, mesmo tendo sido controladas variáveis como inteligência, memória e nível de escolaridade da mãe. O resultado da pesquisa de Bradley e Bryant (1983) dá à consciência fonológica a característica de ser um fator preditor na aprendizagem da leitura e escrita.

Mota e Castro (2007) afirmam que os resultados da pesquisa de Bradley e Bryant (1983) foram reproduzidos em vários outros estudos e em diferentes línguas, inclusive no Português Brasileiro (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1997; CARDOSO-MARTINS, 1995; MOTA e GUARALDO, 2002, dentre outros), reforçando a idéia de que a consciência fonológica se desenvolve num *continuum*.

Atualmente, acredita-se, a partir de resultados obtidos em pesquisas, que a consciência fonológica possui uma relação bidirecional e recíproca com a alfabetização, sendo um facilitador no processo de aprendizagem da língua escrita, como mostram os trabalhos a seguir.

Assim, Leybaert et al. (1997) sugerem que procedimentos para desenvolver a consciência fonológica são um importante instrumento que os profissionais podem utilizar como recurso para melhorar as habilidades de leitura e escrita das crianças. Temple et al. (2003) afirmam que a estimulação das habilidades fonológicas pode promover a ativação de regiões encefálicas subativadas em indivíduos com distúrbios de leitura, tal como o plano temporal esquerdo.

Share (1995) também incentiva a estimulação da consciência fonológica, referindo que o programa deve incluir tanto a segmentação quanto a combinação de fonemas e que este treino pode ser uma forma de facilitar o processamento, temporal ou fonológico, necessário para o domínio da fala e da escrita.

Bentin et al. (1991) realizaram um estudo com o objetivo de investigar o quanto a idade e a escolaridade influenciam no desenvolvimento da consciência fonológica. Os resultados mostraram que o efeito da escolaridade foi maior que o da idade, reforçando a reciprocidade existente entre alfabetização e consciência fonológica.

Maluf e Barrera (2003) afirmam que, atualmente, a maior parte dos pesquisadores que se interessam por estudos das habilidades de consciência fonológica e suas relações com a aquisição escrita parecem concordar com uma visão mais interativa da questão, considerando que ambos os fatores se influenciam mutuamente (BOWEY, 1995; BRYANT e BRADLEY, 1985; MANRIQUE e SIGNORINI, 1988; MORAIS, ALEGRIA e CONTENT, 1987).

Há um grande número de pesquisas experimentais que abordam o tema “consciência fonológica” comparando o desempenho desta com fatores variados, tornando vasta a literatura sobre o assunto. Sabe-se que muitos resultados são semelhantes, havendo não só concordância, mas divergências de opiniões entre autores.

Capovilla e Capovilla (2009) citam uma série de estudos realizados a respeito da eficácia de intervenções de consciência fonológica na aquisição de leitura e escrita em diferentes países, como Alemanha (SCHNEIDER et al., 1997), Austrália (BYRNE et al., 1992), Canadá (VANDERVELDEN e SIEGEL, 1995), Dinamarca (ELBRO, RASMUSSEN e SPELLING, 1996), Estados Unidos (CUNNINGHAM, 1990; TORGESEN e DAVIS, 1996), Inglaterra (BRADLEY e BRYANT, 1983), Noruega (LIE, 1991) e Suécia (LUNDBERG et al., 1988).

Atualmente outros fatores têm sido correlacionados com a consciência fonológica, como já citado por Ávila (2004). Capovilla, Machalous e Capovilla (2003) chamam a atenção para um novo tema: desempenho de consciência fonológica em crianças bilíngues. Cabe ressaltar que o banco de dados desta dissertação apresenta trabalhos referentes ao assunto, por isso o mesmo está sendo destacado aqui.

Os autores comentam sobre as estratégias que crianças bilíngues alfabetizadas simultaneamente em dois idiomas usam para alcançar níveis competentes de leitura e escrita, bem como as suas principais dificuldades nesse processo. A pesquisa foi realizada com crianças falantes de português e alemão e salientam que o tipo de ortografia que a criança deve processar afeta diretamente a alfabetização e o tipo de dificuldades que podem apresentar, pois cada ortografia emprega diferentes estratégias para mapear a fala, o que acarreta variações na eficácia das rotas de leitura utilizadas durante o processamento do texto.

Comparando as ortografias inglesa, portuguesa e alemã, pode-se observar que elas apresentam diferentes graus de regularidade grafo-fonêmica. A inglesa é extremamente irregular, com muitas variações de correspondência entre fonemas e grafemas, ao passo que a alemã é regular, com correspondências biunívocas entre letras e fonemas, e a portuguesa encontra-

se no meio termo, com relações grafo-fonêmicas razoavelmente regulares e com irregularidades conhecidas (LEMLE, 1991).

Visto que a ortografia da língua alemã é regular, com correspondências biunívocas, a unidade fonológica mais saliente é o fonema e, portanto, a consciência fonológica possui um papel fundamental para a aquisição da linguagem escrita (SCHULTE-KÖRNE, 2000).

Segundo Goswami (1997), as ortografias transparentes³ são mais facilmente aprendidas pelas crianças do que as ortografias opacas, provavelmente porque a transparência promove desenvolvimento mais sistemático da consciência fonêmica, por suas correspondências grafo-fonêmicas serem de biunivocidade.

Por não existir trabalhos que permitam agrupar os resultados de acordo com características específicas das pesquisas, as contribuições acima foram necessárias para situar o avanço dos conhecimentos científicos sobre consciência fonológica até o momento atual e suas relações e concepções diferenciadas de autores, auxiliando no esclarecimento do tipo de estudos realizados com relação à consciência fonológica e, também, na busca de pesquisas brasileiras que abordem tais aspectos e sejam passíveis de comparação entre elas a partir de uma categorização por variáveis semelhantes.

Para dar continuidade aos conhecimentos sobre o tema, a seguir serão apresentadas, da mesma forma que anteriormente, contribuições sobre as relações existentes entre consciência fonológica e os processos de leitura e escrita.

2.2.1.3 Consciência Fonológica e escrita

As crianças aprendem a estrutura da linguagem ainda muito pequenas, apenas por meio do seu uso, sem instrução formal, pois o próprio meio é um fator significativo para essa aprendizagem. Elas se apropriam do código e adquirem as particularidades da língua das pessoas que as cercam. Quando

³ Ortografia transparente: aquela que representa a sua fonologia seguindo uma correspondência grafema-fonema regular. Ex.: Língua Portuguesa.

Ortografia opaca: aquela em que a correspondência grafema-fonema não é tão evidente, não sendo facilmente obtida a partir dos padrões de soletração. Ex.: Língua Inglesa. (AKAMATSU, 2002).

entram na pré-escola, já dominam sua língua nativa de forma competente, têm um vocabulário considerável e sabem usar as regras gramaticais (FRANÇA, WOLFF, MOOJEN e ROTTA, 2004).

Por outro lado, a aquisição da linguagem escrita requer um ensino formal (NAVAS e SANTOS, 2002). Ao comparar o fluxo da linguagem falada com o da escrita, percebe-se que o primeiro é contínuo, enquanto que o fluxo da linguagem escrita é segmentado em unidades como sentenças, palavras e letras. A dificuldade das crianças é de estabelecer a relação entre os elementos contínuos da fala e os segmentos discretos da escrita (BYRNE, 1995).

Moraes (1991) argumenta que a aprendizagem é tanto mais eficiente quanto mais significativa e eficaz para o aprendiz; que aprender é um processo que não se restringe à escola, mas incorpora o conhecimento prévio e paralelo da criança. Além disso, o processo de alfabetização inicia-se nos primeiros contatos da criança com a escrita, como objeto cultural, não necessariamente escolar. O desenvolvimento verbal na oralidade é fundamental para a aquisição da escrita. A criança é linguisticamente competente quando chega à escola. A alfabetização é um processo integrado de aquisição de conhecimento. A aquisição da escrita é um processo em que a forma linguística não pode estar desvinculada do seu significado. No processo de aquisição da escrita o código é incorporado gradativamente e atende sempre a objetivos comunicativos. A fala e a escrita são sistemas autônomos, mas interligados numa relação de continuidade.

De acordo com Abaurre (1988), as crianças, de um modo geral, recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para construir uma análise da própria fala. Moraes (1996) afirma que a chave da linguagem escrita está na relação com a linguagem falada, pois o alfabeto é uma representação escrita da linguagem no nível do fonema.

Gombert (2003) afirma que o aprendiz, ao ser confrontado com a escrita, não deve ficar restrito à instalação das capacidades específicas ao tratamento dos perceptos lingüísticos visuais, mas compreender igualmente a conquista de capacidades metalingüísticas.

Um amplo conjunto de pesquisas tem demonstrado que habilidades de consciência fonológica são fundamentais para garantir a aquisição dos processos de leitura e escrita (TUNMER, HERRIMAN e NESDALE, 1988; LUNDBERG, FROST e PETERSON, 1988; BALL e BLACHMAN, 1991; ALEGRIA, LEYBAERT e MOUSTY, 1997; BARRERA e MALUF, 2003; BRADLEY e BRYANT, 1983; BYRNE e FRIELDING-BARNSLEY, 1989; CALFEE, LINDAMOOD e LINDAMOOD, 1973; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000; CARDOSO-MARTINS, 1991, 1995; CUNNIGHAM, 1990; EHRI et al., 2001; HATCHER, HULME e SNOWLING, 2004; JUEL, GRIFFITH e GOUGH, 1986; LIBERMAN et al., 1974; SCANLON e VELLUTINO, 1996; VELLUTINO e SCANLON, 1987, entre outros).

Na verdade, segundo Guimarães (2003), os estudos que abordam a relação entre consciência fonológica e o desenvolvimento da leitura e da escrita são abundantes na literatura internacional; contudo, os primeiros trabalhos sobre Língua Portuguesa datam da década de 80 (CARRAHER E REGO, 1981). Uma das investigações mais expressivas foi realizada por Cardoso-Martins (1995), em que a autora abordou a relação entre diferentes níveis de consciência fonológica e a aquisição da leitura e escrita. Os resultados das pesquisas de Cardoso-Martins (1995) sugerem que a consciência fonêmica representa o nível de consciência fonológica que tem o papel mais importante na aquisição da leitura e da escrita em Português.

Segundo Gusso (2003), a aquisição da escrita, por ser um fenômeno complexo e não totalmente compreendido, tem sido, nos últimos anos, objeto de muitas pesquisas e publicações de áreas relacionadas ao tema. De acordo com a autora, o crescente interesse por essa questão deve-se provavelmente pelo longo período de fracassos da alfabetização no país e também pelo desenvolvimento significativo das ciências relacionadas a essa área a partir de meados da década de 1980, trazendo a esse campo importantes contribuições.

Algumas pesquisas brasileiras podem ser citadas, tais como as de Cardoso-Martins (1995); Navas e Santos (2002); Moojen et al. (2003); Freitas (2004); Costa (2002); Capovilla e Capovilla (2000); Paula, Mota e Keske-Soares (2005); Barrera e Maluf (1997); Cárnio e Santos (2005); Papis e Assencio-Ferreira (2001); Paes e Pessoa (2005); Santamaria, Leitão e Assencio-Ferreira (2004). O número de pesquisas sobre consciência fonológica

realizadas em crianças falantes do Português Brasileiro é muito grande e continua em crescimento acelerado, mas como a coleta, organização e análise das mesmas é objetivo central deste trabalho, as pesquisas serão detalhadas no decorrer da realização da dissertação, e as referências bibliográficas completas encontram-se detalhadamente em anexo.

Outros estudos com crianças falantes do Português Brasileiro corroboraram os resultados do estudo de Cardoso-Martins (1995). Maluf e Barrera (1997) encontraram uma alta correlação entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita e, além disso, A.M.P. Morais (1997) constatou que os leitores não-proficientes, apesar de perceberem a palavra enquanto sequência linguística, obtiveram piores resultados nas provas de consciência fonológica, principalmente em relação à detecção de fonemas finais. Capovilla (1999) demonstrou, a partir da pesquisa realizada em sua tese de doutorado, que o fornecimento de instruções fônicas explícitas às crianças facilita a aquisição da leitura e escrita.

Alguns pesquisadores também mostram que a introdução de atividades com rimas, aliterações, sílabas e fonemas na pré-escola pode produzir ganhos importantes no desenvolvimento de conceitos e habilidades que são pré-requisitos no processo de alfabetização (MOOJEN et al., 2003).

Ávila (2004) enfatiza que o número de pesquisas com enfoque na relação consciência fonológica-aprendizagem da escrita tem aumentado, mostrando o quanto a consciência fonológica é um fator importante no processo de alfabetização. Segundo informações da autora, várias pesquisas procuram investigar o desempenho de crianças pré-escolares nas tarefas de consciência fonológica, relacionando-o com o sucesso no aprendizado posterior na leitura e escrita através da compreensão de como as capacidades metafonológicas interferem no aprendizado do sistema alfabético.

Além disso, buscam conhecimento a respeito de como crianças pré-escolares e escolares modificam seus conhecimentos linguísticos durante o processo de alfabetização, bem como a influência dos métodos de alfabetização neste processo (BYRNE, 1995; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2002).

Embora o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica tenha início muito cedo (BRADLEY e BRYANT, 1983; CARRAHER e REGO,

1984; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1998; LIBERMAN et al., 1974; TORGENSEN, WAGNER e RASHOTTE, 1994), seu aprimoramento e pleno desenvolvimento parece depender da exposição formal ao sistema alfabético, com a aquisição da leitura e escrita (GOSWAMI e BRYANT, 1990; MALUF e BARRERA, 1997; MORAIS et al., 1979; MORAIS, MOUSTY e KOLINSKY, 1998).

De acordo com Maluf (2003), todos os sistemas de escrita são compostos de signos fonéticos e semânticos em proporções variadas. Quanto maior for a proporção de signos fonéticos, mais fácil é a captação da pronúncia da palavra representada. Isso caracteriza os sistemas de escrita com princípio alfabético, que relacionam os fonemas com os grafemas. Eles são os principais sistemas de escrita do mundo ocidental e vistos como de mais fácil aquisição. Baseando-se nessa afirmação, pode-se dizer que a consciência fonológica exerce papel fundamental na aquisição dos códigos escritos que apresentam a base alfabética.

Byrne e Fielding- Barnsley (1991, 1993) corroboram esta ideia afirmando que a consciência da identidade fonêmica, a habilidade de manipular fonemas e o conhecimento das correspondências letra-som, quando combinados, permitem a aquisição do princípio alfabético.

Sobre essa questão, Capovilla e Capovilla (2009) afirmam que, ao mesmo tempo que a compreensão de um sistema alfabético auxilia o desenvolvimento da consciência fonêmica, dificuldades com a consciência fonêmica podem vir a dificultar o desenvolvimento da leitura e da escrita, afinal, sabe-se que crianças com dificuldade de escrita frequentemente apresentam atrasos em consciência fonológica, além de problemas para representar estímulos verbais fonologicamente e dificuldades para recuperar informações fonológicas armazenadas na memória (CATTS e KAMHI, 1986).

Já Zorzi (2003) menciona que todo o processo de aquisição da escrita envolve uma progressão caracterizada por descobertas que envolvem a noção de fonemas, ou seja, as crianças apresentam progressos em termos de conhecimentos fonológicos, o que pode estar relacionado com a sequência de construção da escrita apontada por Ferreiro e Teberosky (1986).

O autor descreve um paralelo entre as hipóteses de escrita descritas por Ferreiro e Teberosky (1986) e os conhecimentos fonológicos das crianças. Na

fase pré-silábica, em que há ausência de relações explícitas entre a escrita e as propriedades sonoras das palavras, em relação ao conhecimento metalingüístico, a criança ainda não analisa os componentes sonoros das palavras, o que sugere que a criança ainda não apresenta um conhecimento silábico, em termos de consciência fonológica.

Na fase silábica ocorre uma transformação qualitativa significativa na escrita das crianças, e elas passam a considerar as características ou particularidades sonoras das palavras a serem escritas. A palavra falada começa a ser decomposta em unidades silábicas que definem a quantidade de letras a serem utilizadas, sendo que a ordem de pronúncia das sílabas na palavra é projetada na seqüência de letras da escrita. Em termos de conhecimentos metalingüísticos, esses progressos indicam que a criança está se tornando mais atenta às características sonoras das palavras, o que, muito provavelmente, pode ser atribuído aos avanços em sua consciência fonológica, especialmente quando ela chega ao nível do conhecimento da sílaba.

A fase silábico-alfabética tem como característica o fato de que a criança deixa de considerar a sílaba como uma unidade e compreender que a mesma pode ser segmentada, ou analisada, em elementos menores, os fonemas. Quanto aos conhecimentos fonológicos, pode-se dizer que a criança passa a dirigir sua atenção para os aspectos intra-silábicos, principalmente devido à sua interação com situações de escrita. Na medida em que a criança começa a analisar o interior das sílabas, terá lugar uma segmentação fundamental que corresponderá ao conhecimento fonêmico propriamente dito.

Massi, Berberian, Guarinello, Bortolozzi e Pellanda (2003) afirmam que o trabalho de Ferreiro e Teberosky foi fundamental para os estudos referentes à aquisição da escrita, pois demonstrou, além de habilidades, toda uma construção conceitual que a criança tem de fazer para poder chegar à hipótese alfabética. A partir disso, os autores passaram a visualizar que aprender a escrever significa, num primeiro momento, cometer muitos “erros” e que as hipóteses dos aprendizes são formuladas com base no conhecimento linguístico que eles possuem a partir da modalidade oral. Além disso, a perspectiva linguística oferece pistas para responder quais bases fundamentam essas hipóteses (GUSSO, 2003).

Rocco (1990) comenta que as investigações de Emilia Ferreiro, realizadas na década de 70, são muito próximas das ideias desenvolvidas por Luria, na década de 20, pois ambos partiram de uma mesma preocupação inicial em suas pesquisas, que é descobrir como ocorre o desenvolvimento da escrita entre crianças menores, antes mesmo de elas entrarem para a escola e estarem expostas ao ensino formal. Rocco afirma que, embora as preocupações de ambos os autores sejam próximas, há uma divergência importante entre as suas concepções. Luria considerava que a pré-história da escrita se dá no momento em que a criança consegue relacionar as marcas gráficas com um determinado referencial. Já Ferreiro considera que a própria imitação do ato de escrever já corresponde a um primeiro nível de construção da escrita, mesmo que os “rabiscos” não estejam ligados a um referencial específico.

Atualmente tem-se praticamente um consenso muito bem fundamentado por pesquisas empíricas acerca da noção de que as relações entre o desenvolvimento de consciência fonológica e a aquisição da leitura e da escrita são de reciprocidade e interdependência: a consciência fonológica facilita a aquisição de leitura e escrita, mas a aquisição de leitura e escrita, por sua vez, favorece o pleno desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades de consciência fonológica (ADAMS, 1990; MORAIS, MOUSTY e KOLINSKY, 1998), especialmente a consciência fonêmica, considerada de maior complexidade cognitiva (BURGESS e LONIGAN, 1998; HULME et al., 2005; JUEL, GRIFFITH e GOUGH, 1986; LUNDBERG, 1998 e MORAIS, 1996).

Portanto, se por um lado certo nível de consciência fonológica é requisito para aprender a ler e soletrar, por outro, habilidades de consciência fonológica podem ser ampliadas e refinadas pela exposição do indivíduo a palavras impressas e à aquisição de correspondências entre grafemas e fonemas, na leitura e na escrita. Tal constatação tem sido verificada em pesquisas brasileiras, como já especificado, porém, não há uma reunião dos resultados encontrados nas mesmas.

Os estudos, de maneira geral, comprovam que quando a criança se mostra atenta às estruturas sonoras das palavras, antes do início da escolarização, o aprendizado da língua escrita ocorre com mais êxito. Assim, a consciência fonológica é vista como um preditor de sucesso no período de

alfabetização, sendo que a ocorrência de dificuldades na manipulação de tais habilidades fonológicas pode gerar dificuldade na aprendizagem das correspondências grafema-fonema (MORAIS, CARY, ALEGRIA e BERTELSON, 1979). Segundo Bradley e Bryant (1983), o método de alfabetização pode ser um facilitador neste processo, determinando as estratégias para a aprendizagem da leitura e escrita, além do nível de consciência fonológica.

Ávila (2004) afirma que o aprendiz do código escrito precisa objetivar a palavra (ou o enunciado), direcionar a atenção para a sua estrutura, perceber seus segmentos (maiores ou menores) e manipulá-los de diferentes formas. Então, de uma atividade inconsciente e não intencional, tal capacidade evolui para uma reflexão intencional e atenção dirigida. Por isso é que a consciência fonológica tem como característica principal a intencionalidade.

O desempenho nas tarefas que envolvem habilidades de consciência fonológica também costuma ser analisado nas diferentes pesquisas brasileiras, as quais incluem variáveis de correlação que costumam apresentar relação com o desenvolvimento linguístico, seja de linguagem oral e/ou escrita, através da observação da maneira como as crianças identificam e manipulam os segmentos sonoros das palavras.

Como exemplo do exposto, a performance em tarefas de leitura e escrita e a ordem de aquisição e desempenho em tarefas de consciência fonológica são avaliadas, ocorrendo comparação entre os níveis de consciência fonológica e o desempenho linguístico nas tarefas de lecto-escrita. Novamente, ressalta-se a falta de pesquisas que abarquem esses resultados e relações, de maneira que se possa traçar um perfil dos tipos de trabalhos realizados e ampliar o número de pesquisas que contribuam para a área da alfabetização. Tal enfoque em consciência fonológica e suas variáveis intervenientes e processos subjacentes, pode ser considerado um subsídio para os profissionais atuantes na Educação, principalmente no que se refere à formação linguística do professor alfabetizador.

Carvalho e Alvarez (2000) explicitam que a aquisição da linguagem escrita requer, dentre outros fatores, a consciência de que o discurso é composto por unidades sonoras mínimas, os fonemas, e que estes podem ser representados graficamente. Além disso, mencionam que a dificuldade

apresentada pela criança nas habilidades fonológicas poderá causar déficits consideráveis na aquisição e desenvolvimento da leitura.

Segundo a teoria da Psicogênese da Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1986), a escrita alfabética é um sistema notacional em que a apropriação constitui, para o aprendiz, um trabalho conceitual e não só perceptivo-memorístico, ou seja, os aprendizes, de acordo com sua experiência, passam por uma sequência evolutiva- as chamadas hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética)- correspondendo a diferentes momentos evolutivos a respeito das concepções que os indivíduos apresentam sobre a língua escrita.

Ferreiro (2003) considera que, nesse processo de reconstrução do sistema notacional alfabético, o aprendiz precisa compreender a lógica das relações parte-todo nas modalidades oral e escrita e elaborar representações mentais para as unidades da língua. Muitos trabalhos brasileiros (BARRERA e MALUF, 2003; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1997, 2000; CARDOSO-MARTINS, 1991, 1995; CARVALHO e ALVAREZ, 2000; COSTA, 2002; FERREIRA, 2002; FREITAS, 2004; GINDRI, 2006; A.MORAIS, 2004; PAULA, 2002; PESTUN, 2005; RIZZATTI, 2004; SCHERER, 2008), ao buscarem a confirmação da relação bidirecional entre consciência fonológica e escrita, utilizam como forma de categorização dos sujeitos as hipóteses de escrita definidas por Ferreiro e Teberosky (1986).

O sistema de escrita alfabético tem um número limitado de unidades (letras do alfabeto) que, combinadas entre si de diferentes maneiras, formam todos os vocábulos existentes na nossa língua. Essa característica da escrita alfabética permite a auto-aprendizagem pelo leitor, pois, ao se deparar com uma palavra nova, ele a lerá por decodificação fonológica (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000). O funcionamento desse sistema exige que os aprendizes estabeleçam as associações entre grafemas e fonemas e isso envolve a capacidade de análise e síntese de fonemas da linguagem falada (BARRERA e MALUF, 2003).

Lyon & Swank (1999) comentam que, para aprender a escrever uma língua que tem como base um sistema alfabético, a criança necessita compreender que as letras, enquanto símbolos gráficos, correspondem a segmentos sonoros que não possuem significados em si mesmos. De acordo

com Byrne e Fielding- Barnsley (1989), a compreensão do princípio alfabético envolve três fatores: a consciência de que é possível segmentar a língua falada em unidades distintas; a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas; e o conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas.

Embora estudos tenham demonstrado que a habilidade para analisar a fala em unidades silábicas ou outras unidades supra-segmentares pode se desenvolver naturalmente, a partir de experiências informais com a linguagem oral (BERTELSON et al., 1989; MORAIS et al., 1986, 1989), o grande contingente de alunos que apresenta dificuldades para se alfabetizar tem levado muitos autores a defender a importância da realização sistemática de atividades de consciência fonológica, em seus distintos níveis, no início do processo de alfabetização, servindo como uma ferramenta auxiliar e facilitadora na aquisição da linguagem escrita (MALUF e BARRERA, 1997; MANRIQUE e SIGNORINI, 1988; SOARES e MARTINS, 1989).

As pesquisas mostram que a eficácia, em termos de alfabetização, através da realização de atividades de estimulação de consciência fonológica como um facilitador nesse processo, pode ser realizada tanto em terapia fonoaudiológica, nos casos de dificuldades de aprendizagem, como em sala de aula, desenvolvidas independentemente do método de alfabetização utilizado, pois a consciência fonológica é considerada um instrumento para facilitar o acesso à escrita e não um método propriamente dito.

Fonoaudiólogos, linguistas e demais profissionais que se dedicam a estudos sobre aquisição e aprendizagem da linguagem, e, neste caso especificamente, a fatores que propiciam o melhor desempenho na língua escrita, têm mostrado, através das suas pesquisas, que as atividades de consciência fonológica não interferem nos diferentes métodos de alfabetização escolhidos pelo educadores. Isso também será mostrado em minha pesquisa, através da descrição, análise e agrupamento com possível comparação dos resultados desses estudos.

As tarefas que envolvem habilidades fonológicas, como as de consciência fonológica, promovem as habilidades de memória (MANN e LIBERMAN, 1984; SANTOS e SIQUEIRA, 2002). De acordo com Torgensen et al. (1994) e Demont (1997), o processamento fonológico, que envolve fatores como

memória de trabalho⁴, consciência fonológica, rapidez e precisão no acesso ao léxico mental, refere-se à forma como as informações são processadas, armazenadas e utilizadas e é uma das habilidades necessárias à alfabetização, por auxiliar a aprendizagem da leitura e escrita.

Sendo assim, pode-se dizer que a memória de trabalho possui um importante papel nas tarefas de consciência fonológica, visto que o material verbal deve ser mantido na memória de trabalho, com o intuito de realizar a atividade proposta. Além disso, assim como as habilidades de consciência fonológica são desenvolvidas e aprimoradas no decorrer da alfabetização, as habilidades de memória tendem a melhorar com o avanço da idade (GATHERCOLE, 1995) devido ao processo maturacional (HULME, THOMSON e LAWRENCE, 1984; BADDELEY, 2003) e à aprendizagem (ETCHEPAREBORDA e ABAD-MAS, 2005; GINDRI, KESKE-SOARES e MOTA, 2005).

Dessa forma, a memória fonológica pode ser considerada um outro fator interferente no desempenho das habilidades de consciência fonológica, já que as habilidades fonológicas estimulam a memória e, ao mesmo tempo, dependem dela para sua realização efetiva. O número de pesquisas buscando essa interrelação ainda é crescente e importante, pois traz contribuições essenciais para a compreensão da aquisição e desenvolvimento tanto das habilidades de consciência fonológica como dos processos de leitura e escrita.

Santos e Siqueira (2002) explicam que a relação existente entre memória de trabalho, consciência fonológica e escrita possui implicações educacionais e é considerada bastante expressiva. Capovilla et al. (2004) corroboram a afirmação, alegando que, mesmo após a realização de pesquisas e obtenção de resultados confirmando tal suposição, os programas de alfabetização parecem não se favorecer com o uso de habilidades metafonológicas no ensino da leitura e escrita.

Durante o período de aquisição da escrita, as crianças também devem aprender a lidar com as convenções ortográficas, além da descoberta do princípio alfabético. Guimarães (2003) afirma que ao descobrir a natureza

⁴ Uma das classificações de memória, de acordo com sua função, tempo de duração e conteúdo. Memória que serve para “gerenciar a realidade” e determinar o contexto em que as informações ocorrem. Serve para manter durante alguns segundos, no máximo poucos minutos, a informação que está sendo processada no momento. Não produz arquivos. (IZQUIERDO, 2002).

alfabética do sistema de escrita, a criança não dominará a ortografia nem a leitura, uma vez que o sistema de escrita não representa uma transcrição perfeita dos fonemas. De acordo com a autora, alguns autores brasileiros (Carraher (1985); Cagliari (1997); Faraco (1997); Zorzi (1998)) demonstram que o estágio alfabético não pode ser considerado como o ponto final da aprendizagem do sistema de escrita em português.

Zorzi (2003) afirma que a aprendizagem do sistema ortográfico não ocorre linearmente, pois parece depender de características da própria língua escrita, que podem apresentar maior ou menor grau de complexidade. Portanto, há uma apropriação progressiva, com aspectos ortográficos mais fáceis de serem assimilados e outros que exigem muito mais tempo e conhecimentos para que venham a se tornar mais claros e plenamente dominados.

Após a apresentação das possíveis relações entre consciência fonológica e escrita e os fatores que podem vir a interferir em ambos os processos, cabe ressaltar a necessidade de unir as pesquisas já realizadas até o presente momento, para visualização do avanço científico e confronto de resultados, visando maior informação acerca do assunto e dar ênfase aos profissionais da Educação quanto à importância da estimulação da consciência linguística e, dentre ela, a fonológica, no processo de alfabetização.

2.2.1.4 Consciência fonológica e leitura

Segundo Kleiman (1993), a leitura é um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antes era conhecido como *faculdades* necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão e da memória.

Paula e Leme (2003) afirmam que o papel da cognição na leitura refere-se à mobilização de todas as funções psíquicas e psicomotoras necessárias à

realização desta tarefa, como prestar atenção, reconhecer, recuperar da memória informações relevantes para interpretar e compreender, modificar, memorizar novas informações, identificar problemas e resolvê-los. Já a metacognição refere-se ao planejamento, controle e avaliação desta atividade cognitiva, de modo consciente e deliberado, para que seja realizada de modo mais eficiente.

Morais (1996) considera que as capacidades cognitivas são estruturadas e organizadas num sistema. O sistema cognitivo é um sistema complexo de tratamento da informação compreendendo conhecimentos (representações) e meios de operar sobre esses conhecimentos (processos). As capacidades cognitivas gerais contribuem para a capacidade de compreensão de textos, mas têm pouca influência sobre a capacidade de reconhecimento de palavras, e ainda menos sobre a capacidade de decodificação. Esta aparece como uma capacidade modular, isto é, baseada em conhecimentos específicos.

O autor afirma ainda que a capacidade de leitura é uma transformação de representações de entrada (padrão visual- palavra escrita) em representação de saída (fonológica). Cada palavra que conhecemos, quer saibamos ler ou não, é uma forma fonológica, uma pronúncia. Portanto, para o autor, ler inicialmente ativa um mecanismo de conversão grafema-fonema, em que ocorre a decodificação das unidades físicas, letras, em palavras para então chegar à compreensão. Para atingir tal objetivo, torna-se necessário que a criança conheça o sistema alfabético.

A compreensão de textos, de acordo com o mesmo autor, depende de competências lexicais, além de processos de análise sintática e integração semântica, bem como conhecimento de mundo, experiência pessoal, processos e conhecimentos também atuantes na compreensão da linguagem falada e que se desenvolvem precocemente nos indivíduos, antes mesmo da aprendizagem da leitura.

Para Poersch (1986), a compreensão de leitura é uma operação complexa por envolver uma porção de variáveis relacionadas como maturidade lingüística do leitor (competência lingüística), seu desenvolvimento mental, seu desenvolvimento sócio-cultural (sua posição em relação à mensagem), a complexidade intrínseca do texto, e o teor de informação sintática e semântica.

Portanto, o processo de compreensão de leitura não pode ser considerado como uma mera percepção sequencial, como uma mera identificação de letras, de palavras, de frases e até de unidades mais amplas. A compreensão envolve uma série de informações que não estão escritas, mas que fazem parte do conhecimento do leitor. Aquilo que está escrito é jogado constantemente contra o conhecimento armazenado na memória mediata (conhecimentos relacionados com sua experiência pregressa, sua cultura geral e sua competência linguística) que lhe permite adivinhar grande parte do que vai ser dito e formular hipóteses sobre a informação, hipóteses essas que serão confirmadas ou não à medida que ele avança na leitura (GOODMAN, 1976).

Gombert (2003) reforça que para uma compreensão leitora global é necessário um esforço do leitor aprendiz, de forma que ele coloque em ação as capacidades de controle intencional dos tratamentos linguísticos requeridos para a aprendizagem da escrita. Esse esforço, necessário para a aprendizagem da leitura, varia em função do sistema de escrita.

Dessa maneira, a abordagem metalinguística da aprendizagem da leitura parece contribuir para uma melhor compreensão dessa aprendizagem e desempenho. A abordagem que leva em conta os conhecimentos metalinguísticos citados por Gombert (op.cit.) considera a leitura como uma atividade linguística particular na qual as exigências de controle cognitivo consciente pelo indivíduo são muito mais fortes que a maioria das tarefas de manipulação da linguagem oral.

Embora a aquisição da leitura dependa de um amplo conjunto de habilidades de linguagem e, como outros aspectos do desenvolvimento, deva ser considerada em um contexto de causação múltipla, as pesquisas experimentais na área apontam que habilidades de consciência fonológica se encontram entre seus mais importantes determinantes (HULME, SNOWLING, CARAVOLAS e CARROL, 2005).

Alégria, Leybaert e Mousty (1997) enfatizam que a importância da consciência fonológica como subsídio essencial na aquisição da leitura, pois esse conhecimento permite utilizar um sistema gerativo que converte a ortografia em fonologia, possibilitando que a criança leia qualquer palavra nova, apesar de cometer erros em palavras irregulares – fato comum no decorrer do

processo de aprendizagem do código escrito. A geratividade, característica das ortografias alfabéticas, permite a autoaprendizagem pelo leitor, pois ao se deparar com uma palavra nova, ele a lerá por decodificação fonológica. Este processo aos poucos contribuirá para criar uma representação ortográfica daquela palavra que poderá então ser lida pela rota lexical. Ou seja, como bem afirma Share (1995), o próprio processo fonológico é que possibilita a posterior leitura lexical.

Inicialmente, a consciência fonológica facilita o acesso da criança à representação dos segmentos sonoros na escrita. Porém, aprender a ler requer tipos mais avançados de consciência fonológica. Então, à medida que as crianças são capazes de lidar com diferentes unidades fonológicas (sílabas, rimas, fonemas), manipulando-as, há evolução na leitura (MORAIS et al., 1998; SANTAMARIA et al., 2004).

No caso do Português Brasileiro, Capovilla e Capovilla (2009) afirmam que estudos têm demonstrado que a aquisição da leitura e da escrita está fortemente relacionada à sensibilidade aos segmentos silábicos e fonêmicos (Cardoso-Martins, 1991; Maluf e Barrera, 1997), mas bem menos à sensibilidade à rima ou à aliteração (CARDOSO-MARTINS, 1995). Conforme já exposto, tal fato pode ocorrer devido às propriedades da ortografia portuguesa, em que as unidades silábicas são mais importantes que as unidades de aliteração e de rima, ao contrário do inglês, por exemplo.

Goswami e Bryant (1990) justificam a ideia de a detecção de rima ser importante para a leitura em inglês através da ideia de a maioria das palavras encontradas nos livros iniciais de leitura serem monossilábicas (EHRI, 1986). Por outro lado, Cardoso-Martins (1995) refere ser a rima menos importante em português devido à preponderância de palavras multissilábicas paroxítonas, além de as palavras mais frequentes nos livros iniciais de leitura para crianças serem paroxítonas bissílabas e trissílabas (PINHEIRO e KEYS, 1987). Assim, na maior parte das palavras, as rimas não correspondem a segmentos intrassilábicos, mas sim a segmentos maiores do que as sílabas.

Segundo Grégoire e Piérart (1997), os estudos realizados para detectar as habilidades que se encontram defasadas em maus leitores sugerem que a maioria dos distúrbios situa-se nos mecanismos básicos que tornam possível o

reconhecimento das palavras escritas (decodificação), e não nos componentes sintáticos ou semânticos (compreensão).

Dessa maneira, fica clara a importância da rota fonológica no processo de decodificação para o alcance de uma leitura competente. Capovilla e Capovilla (2003) demonstraram que crianças com atraso na aquisição de leitura apresentam também problemas de discriminação fonêmica, de memória de trabalho fonológica e de velocidade de processamento fonológico.

Ramos (2003) cita o estudo de Salles (2001), sobre a relação entre as rotas de leitura fonológica e lexical e a compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a consciência fonológica, principalmente na tarefa de exclusão fonêmica, mostrou-se o melhor preditor do desempenho na leitura de palavras e na compreensão da leitura.

Outra pesquisa em que os resultados obtidos ressaltam a importância da leitura fonológica, principalmente nos estágios iniciais a leitura, foi a desenvolvida por Freebody e Byrne (1988). Fala-se, primeiramente, da rota fonológica em estágios iniciais de leitura pois a partir do momento que ela se torna um processo mais “automático”, o padrão predominante, em termos de processamento, passa a ser lexical. Os autores diferenciam leitores que aprendem a ler por decodificação fonológica daqueles que aprenderam através da associação entre a forma visual inteira da palavra escrita e sua forma ouvida correspondente. Esta última forma pode funcionar até o momento em que o leitor não tiver um número muito alto de palavras em seu léxico visual ou enquanto puder “adivinhar” as palavras a partir do contexto do texto.

Na medida em que os conhecimentos vocabulares e gramaticais necessários à leitura aumentam, há uma sobrecarga da memória, dificultando o armazenamento de novas palavras logográficas e prejudicando o processo de compreensão leitora. Já os leitores que aprendem a ler por meio de decodificação fonológica, tornam-se proficientes de forma mais rápida, apresentam maior velocidade de leitura e ampliam a possibilidade de armazenamento de palavras em seu léxico mental.

A respeito das habilidades necessárias para uma leitura competente, Gombert (2003) argumenta que não basta reconhecer palavras escritas; é preciso ainda ter competência para compreender as mensagens que lê, o que

exige, no mínimo, que seja levada em conta a estrutura gramatical que governa a organização das palavras na frase e que as marcas de coesão textual sejam tratadas. Pode-se concluir que, para chegar a este nível de compreensão e conseqüentemente, bom desempenho, o processamento fonológico torna-se um fator fundamental na leitura.

Sobre a relação consciência fonológica e processo de leitura, Kato (1995) enfatiza que, para um leitor iniciante, cujo vocabulário visual ainda é muito limitado, o processo de leitura envolve muito pouco reconhecimento visual instantâneo, consistindo a leitura, mais frequentemente, em operações de análise e síntese, sendo a apreensão do significado mediada quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares.

A autora ressalta, ainda, que as operações de análise e síntese, depois de certo tempo, podem basear-se em segmentos maiores que a letra: sílabas, morfemas e, também, em partes maiores da palavra que não constituem unidades lingüísticas, mas que têm uma incidência muito grande na língua. Trata-se, pois, de uma operação de decomposição e composição, que envolve um reconhecimento visual instantâneo, porém parcial da palavra.

Se a palavra for apenas parcialmente reconhecida, a leitura da parte estranha exigirá decomposições sucessivas até a identificação formal total da palavra. O conhecimento prévio do leitor quanto às restrições fonotático/ortográficas e seu vocabulário auditivo podem atuar para minimizar esse trabalho de análise e síntese. É aí que reside a importância da consciência fonológica.

A ausência de um repertório de habilidades discriminativas e manipulativas relativas aos sons da fala pode, portanto, estar na origem de dificuldades na aquisição de leitura. Alguns estudos sobre aquisição de leitura mostram episódios de dificuldades na aprendizagem que, aparentemente, não estão relacionados a problemas com o material, com o procedimento ou com o potencial do aluno, sugerindo ausência e/ou dificuldades nas habilidades de consciência fonológica.

Durante os últimos anos, estudos nessa área têm demonstrado que, para a criança aprender a ler, é essencial que ela tenha habilidades de processamento fonológico (CAPELLINI e CIASCA, 1999). Tais estudos mostram que a identificação das palavras é crucial na explicação dos

problemas de compreensão de textos. Com efeito, existe uma correlação forte entre o desempenho em leitura, estabelecido por um teste de compreensão, e o desempenho numa tarefa de identificação de palavras.

Grégoire e Piérart (1997) defendem que a identificação de palavras é uma condição necessária à compreensão da leitura. Segundo eles, não existe um bom leitor que seja deficiente no nível desse processo. A asserção inversa pode ser inadequada, pois, embora seja verdadeiro que a identificação das palavras é necessária para compreender um texto, ela pode não ser suficiente, pela existência de outras capacidades cognitivas e linguísticas necessárias para compreender uma mensagem escrita.

Gombert (2003) comenta que o reconhecimento das palavras condiciona toda a atividade de leitura porque é um pré-requisito para a compreensão. No entanto, seu custo cognitivo não pode ser demasiadamente elevado, para que o leitor possa dirigir sua atenção para as atividades de compreensão. Portanto, o reconhecimento de palavras deve ocorrer sem que o leitor se dê conta, afinal o esforço consciente deve ser mobilizado para o objetivo pelo qual o leitor lê.

Dessa forma, por exemplo, a leitura veloz está associada com alta compreensão, não somente porque os bons leitores são capazes de processar o input perceptivo mais rapidamente, mas porque se tornaram eficientes em utilizar a menor quantidade necessária de pistas visuais. Não se distraem prestando atenção em informações irrelevantes do texto; utilizam índices perceptivos mínimos para ativar seus esquemas. Assim, a precisão e a rapidez do reconhecimento das palavras condicionam toda a atividade de leitura, afinal um bom nível de automatização desses processos é indispensável para permitir que o leitor dedique o máximo de recursos cognitivos aos processos de compreensão.

A descrição dos processos cognitivos da leitura, que apontam a interatividade dos processos descendentes (*top-down*) e ascendentes (*bottom-up*), realça a importância da decodificação eficiente no processo de compreensão leitora. O leitor iniciante usa predominantemente o processamento ascendente, ou seja, a decifração da letra ou da palavra escrita precede a ativação de conhecimento semântico, ou pragmático, ou enciclopédico.

Já o modelo interativo permite que o leitor seja um processador ativo do texto, e a leitura, um processo constante de elaboração e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto (SOLÉ, 1998).

Guimarães (2003) aponta que, no curso da evolução das concepções relativas às dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, identificam-se diferentes hipóteses explicativas. Bryant e Bradley (1985, 1987) relatam que muitos déficits já foram sugeridos, mas com o passar dos anos, essas sugestões têm mudado. Inicialmente, pensava-se que um “leitor fraco” ou “mau leitor” não visse ou escutasse de forma apropriada e as dificuldades de aprendizagem da leitura costumavam ser atribuídas às deficiências de processamento visual. A partir dos anos 70, diversos estudos mostraram que as habilidades metalinguísticas parecem primordiais no acesso à escrita e revelam-se associadas a maior ou menor eficácia na aprendizagem da leitura e escrita. Portanto, o domínio pleno da leitura e da escrita exige conhecimentos de diversos aspectos da linguagem e supõe uma tomada de consciência das características formais da linguagem.

Um estudo de Capovilla, Smythe, Capovilla e Everatt (2001), o qual comparou o desempenho em leitura e escrita com desempenhos em habilidades metafonológicas, visoespaciais e motoras, corroborou a hipótese do déficit fonológico em detrimento da hipótese do déficit visual.

Segundo Morais (1996), a representação fonêmica, como código da fala e como classe de fones, só é descoberta no momento da aprendizagem do alfabeto. A leitura fluente põe em ação processos específicos complexos e sua aprendizagem passa pela descoberta e utilização do princípio alfabético de correspondência entre letras e fonemas. Portanto, para aprender a ler, é fundamental a aprendizagem do princípio alfabético e a automatização do processo de conversão grafo-fonológica como facilitadores no processo de compreensão leitora.

O autor considera que muitas pesquisas mostraram resultados comprovando invariavelmente que a performance nas diferentes provas construídas e aplicadas por pesquisadores para comprovar a importância da consciência fonêmica no processo de aprendizagem da língua escrita está altamente relacionada com o nível de leitura nos primeiros anos da escola primária. E que quando, por meio de técnicas estatísticas apropriadas, tenta-se

determinar quais fatores contribuem mais para demonstrar a variabilidade individual nas performances de leitura, constata-se que as medidas de habilidade fonêmica encontram-se entre os principais e, muitas vezes, em primeiro lugar, principalmente na primeira série, em que se dá a aprendizagem formal do sistema de notação alfabético.

Alguns estudos, como os de Yopp (1988), Calfee (1977), Mann (1984), Lundberg, Olofsson e Wall (1980) referidos em Bryant e Goswami (1990), são exemplos de pesquisas iniciais que encontraram relações sistemáticas entre medidas de consciência fonológica antes da entrada para a escola e as performances das crianças em avaliações de leitura após o ensino formal da língua escrita.

Dado que a leitura depende em parte de conhecimentos metalinguísticos, Tunmer, Nesdale e Wright (1987) compararam crianças mais jovens (bons leitores), do mesmo nível de crianças mais velhas (maus leitores), em diversas tarefas, sendo duas delas de consciência sintática. Os resultados indicaram que as crianças mais jovens saíram-se melhor nas tarefas de consciência sintática do que as crianças mais velhas, consideradas maus leitores, mostrando que o atraso no desenvolvimento da consciência sintática pode retardar o desenvolvimento da capacidade de leitura. Assim, os autores formularam a hipótese de que a aprendizagem inicial da leitura pode ser influenciada tanto pela consciência fonológica como pela sintática, sendo que a consciência fonológica influenciaria diretamente a aquisição das correspondências grafofonêmicas, ligadas à decodificação; já a consciência sintática, possibilitaria que as crianças focalizassem as palavras enquanto categorias gramaticais e sua posição na frase, aumentando a capacidade de identificação e produção de palavras escritas.

Como forma de testagem de tal hipótese, Tunmer, Nesdale e Wright (1988) realizaram um estudo com 100 crianças australianas, utilizando uma tarefa de consciência fonológica (contar os fonemas de palavras sem sentido) e sintática (corrigir sentenças incorretas). Os resultados de tal estudo permitiram aos autores a conclusão de que há uma relação preditiva entre consciência fonológica e sintática e o desenvolvimento da capacidade da criança na decodificação e compreensão da leitura.

Em uma pesquisa de Gottardo, Stanovich e Siegel (1996), em que se constatou a relação entre sensibilidade fonológica, processamento sintático e memória verbal de curto prazo com o desempenho em leitura de crianças de 3ª série falantes do inglês, os dados mostraram que a sensibilidade fonológica, isoladamente, era um forte preditor para o desempenho em leitura, enquanto que a habilidade de processamento sintático não era preditiva da capacidade de reconhecimento de palavras, leitura de palavras inventadas ou compreensão da leitura. De acordo com os autores, dificuldades no processamento fonológico impedem a realização de processos cognitivos de nível mais elevado.

Ávila (2004) ressalta que já há um consenso sobre a importante relação entre consciência fonológica e alfabetização. Sendo assim, as pesquisas devem se ocupar mais de outros estudos, utilizando variáveis como: aperfeiçoamento dos protocolos de avaliação da consciência fonológica, determinação da tarefa que melhor prediz o futuro sucesso ou insucesso na alfabetização, identificação das reais diferenças entre o desempenho de escolares e pré-escolares das redes de ensino pública e particular, investigação dos processos subjacentes à consciência fonológica e demais componentes do processamento fonológico, estudo das etapas precedentes à consciência fonológica, determinação das relações existentes entre o desenvolvimento fonológico e aprendizado ortográfico, determinação do tipo de estimulação mais eficaz, estudo sobre a influência da carga de significado do estímulo linguístico, assim como pesquisas que confirmem a influência das características psicolinguísticas do estímulo linguístico nas provas de avaliação e nas estratégias de estimulação e investigação da utilização de distrativos nas palavras utilizadas em testes.

Esses foram apenas alguns exemplos de pesquisas realizadas que buscaram demonstrar a relação recíproca entre leitura e consciência fonológica. No Brasil, este ainda é um campo recente, mas muitas pesquisas têm sido realizadas para comprovar e divulgar a importância da consciência fonológica na aquisição e aprendizagem do código escrito, principalmente com crianças em fase de alfabetização, período no qual a aprendizagem da leitura e escrita ocorre de maneira formal e em que devem ser explicitadas as propriedades grafo-fonológicas.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

- Obter um panorama das publicações provenientes de pesquisas sobre consciência fonológica realizadas com crianças normais falantes do Português Brasileiro (PB), com seus respectivos resultados;
- Contribuir para os estudos relacionados à alfabetização, no que se refere à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita.

3.2 Objetivos Específicos

- Estabelecer as variáveis mais frequentemente correlacionadas com a consciência fonológica nas pesquisas brasileiras realizadas com crianças que apresentam desenvolvimento normal, falantes do PB;
- Verificar quais fatores favoráveis são encontrados nas pesquisas;
- Constatar a existência, ou não, de um parâmetro de desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e dos fatores correlacionados com o processo;
- Delinear as características dos trabalhos sobre consciência fonológica em crianças com desenvolvimento normal falantes do PB;
- Obter um quadro comparativo dos resultados encontrados em pesquisas de consciência fonológica em crianças normais falantes do PB.

4 HIPÓTESES DE PESQUISA

São hipóteses desta pesquisa:

Na comparação dos resultados das pesquisas encontra-se predominantemente

1. a existência de relação entre o desempenho das habilidades de consciência fonológica e o desempenho em leitura e escrita;
2. relação entre o desempenho das habilidades de consciência fonológica e memória fonológica;
3. relação entre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e outros fatores relacionados ao desenvolvimento da linguagem oral e/ ou escrita;
4. papel preditor da consciência fonológica quanto ao sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, facilitando o processo de alfabetização;
5. relação bidirecional entre o desempenho das habilidades de consciência fonológica e o processo de aprendizagem da língua escrita;
6. evolução do desempenho de consciência fonológica conforme a maturidade intelectual, idade e escolaridade, assim como de acordo com a hipótese de escrita das crianças;
7. existência de grande número de pesquisas sobre o tema, inclusive com enfoques e variáveis diferentes, mas inexistência de sistematização para formação de um panorama sobre os trabalhos existentes em nosso país.

5 METODOLOGIA

5.1 Tipo de pesquisa

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, pois se baseia no levantamento de trabalhos já realizados sobre um mesmo tema. Neste caso, a partir de investigações científicas apresentadas e posterior análise de variáveis determinadas pela autora, foi traçado um panorama geral sobre o que tem sido abordado, em termos de pesquisa científica, em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica em crianças que apresentam desenvolvimento normal falantes do PB.

5.2 Corpus

O *corpus* deste trabalho está constituído de dissertações, teses, monografias, artigos em periódicos e instrumentos advindos de pesquisas realizadas no Brasil sobre desenvolvimento da consciência fonológica em crianças.

5.3 Amostra

A amostra desta pesquisa é composta de trabalhos de pesquisa brasileiros publicados que abordam a consciência fonológica como tema. Foram coletados, no total, 90 trabalhos, sendo 3 monografias de especialização, 13 dissertações, 6 teses, 67 artigos em periódicos e 1 instrumento sobre o tema. As pesquisas datam dos anos de 1991 até 2009.

Os trabalhos selecionados apresentam temáticas semelhantes, possibilitando a discussão entre os respectivos resultados e variáveis envolvidas nas pesquisas.

O *corpus* é composto, então, por trabalhos realizados sobre tópicos correlacionados à consciência fonológica, como, por exemplo, compreensão em leitura, hipóteses de escrita, consciência fonológica e alfabetização, memória fonológica, terapia em consciência fonológica, e desenvolvimento de

habilidades fonológicas, sendo que existem correlações variáveis entre os tópicos citados.

Em um tema específico, como consciência fonológica e leitura, outras variáveis foram também correlacionadas, como tempo de leitura, nomeação rápida, vocabulário, aritmética, dentre outros, especificados no decorrer do trabalho.

Por esse motivo tornou-se necessário uma delimitação das variáveis de pesquisa, com o intuito de facilitar o agrupamento dos trabalhos por semelhança e possibilitar a análise dos trabalhos componentes do *corpus* desta dissertação.

5.4 Coleta de dados

A coleta ocorreu a partir da busca de trabalhos relacionados ao tema, primeiramente no site “*google*”, colocando-se as palavras-chave “consciência fonológica e alfabetização”, “consciência fonológica e leitura”, “consciência fonológica e escrita”, desenvolvimento da consciência fonológica”, e outros assuntos relacionados. Tal busca proporcionou a visualização de materiais diversos, como trabalhos os quais relacionavam a consciência fonológica com diferentes variáveis, além das pesquisadas inicialmente.

A partir disso, fez-se uma seleção dos trabalhos que abordavam a consciência fonológica (e suas correlações) em crianças com desenvolvimento normal, visto que há muitos trabalhos sobre o tema realizados em populações com diferentes patologias. Houve a criação de uma lista dos trabalhos encontrados no *google*, e que se encaixaram no perfil descrito na amostra, para posterior busca daqueles que não se encontravam disponíveis na rede.

Assim, necessitou-se de uma nova pesquisa dos materiais citados nas bibliotecas de instituições universitárias (virtuais ou locais), em sites que disponibilizam trabalhos de dissertação, teses e artigos em periódicos, como o portal da CAPES, *Scielo*, dentre outros, no caso de não serem direcionados diretamente via *google*.

Outro recurso realizado foi a pesquisa por autores na Plataforma Lattes, do CNPq, onde foram coletadas informações a respeito de outros trabalhos

publicados a respeito do assunto, permitindo, desta forma, o acesso a outras fontes de publicação. Também foram realizados contatos via e-mail com os próprios autores para obtenção dos trabalhos na íntegra, visando um melhor detalhamento das pesquisas.

Como se obteve um grande número de trabalhos fez-se necessário uma “filtragem”, com critérios de exclusão, para que fossem estabelecidos os 90 trabalhos componentes do *corpus* da pesquisa. Então, foram consideradas questões como: pesquisas realizadas em populações de crianças com desenvolvimento normal, que apresentassem conceitos semelhantes referentes à leitura, escrita e consciência fonológica e com metodologias detalhadas e rigorosas, com vistas a tornar os resultados das análises deste trabalho fidedignas.

Anteriormente à coleta oficial, uma coleta-piloto foi realizada para viabilizar a realização do presente trabalho, pois se tornou necessário observar se e como as pesquisas poderiam ser agrupadas e comparadas com base em determinados critérios. A estratégia de busca adotada para identificação dos trabalhos sobre o tema foi o uso das palavras-chave “*consciência fonológica*” ou “*phonological awareness*” nos campos descritores, palavras do título e/ou do resumo, bem como palavras-chave contidas nas pesquisas. Além disso, lançou-se recurso à Plataforma Lattes, do CNPq, visando a busca por maiores informações referentes aos autores e suas respectivas publicações, o que possibilitou novas buscas e, conseqüentemente, maior número de trabalhos constituintes do *corpus* desta pesquisa.

A partir da coleta-piloto, encontrou-se um grande número de trabalhos envolvendo consciência fonológica, podendo-se subdividir as pesquisas de acordo com variáveis semelhantes e fazer as devidas comparações entre os resultados das mesmas. Inicialmente, foram selecionados três temas referentes à consciência fonológica: a relação entre consciência fonológica e escrita, relação entre consciência fonológica e leitura, e importância da estimulação da consciência fonológica nas séries iniciais.

Assim, a partir da escolha dos temas, dois trabalhos de cada área foram selecionados para a pesquisa-piloto, sendo os de Costa (2002) e Freitas (2004) referentes à relação consciência fonológica e escrita; Pestun (2005) e Scherer

(2007) para a relação consciência fonológica e leitura; e Paula (2002) e Toffoli (2008) para a estimulação da consciência fonológica nas séries iniciais.

O teste-piloto teve início em setembro de 2008, tendo sido concluído em dezembro do mesmo ano, através da realização de um trabalho de aula da disciplina de Aquisição da Linguagem, o qual possibilitou a comparação das pesquisas e a comprovação de que seria possível realizar o projeto.

A coleta e organização dos demais trabalhos teve início em setembro de 2008, juntamente com o teste piloto, e teve continuidade no decorrer de 2009, sendo sua conclusão em agosto do referido ano.

5.5 Organização dos dados

Devido à grande quantidade de dados advindos dos trabalhos do *corpus*, com o intuito de facilitar a categorização e análise dos mesmos, bem como a discussão dos resultados encontrados nas pesquisas, optou-se pela formação de um banco de dados com o cadastro dessas informações.

O banco de dados foi realizado através do programa *Microsoft Office Access 2003*, o qual possibilita o cadastro e armazenamento dos dados em um sistema, assim como a geração de tabelas contendo as mesmas informações cadastradas e a realização automática de relatórios contendo os cadastros e correlações possíveis, definidos pelo autor de acordo com o propósito da análise.

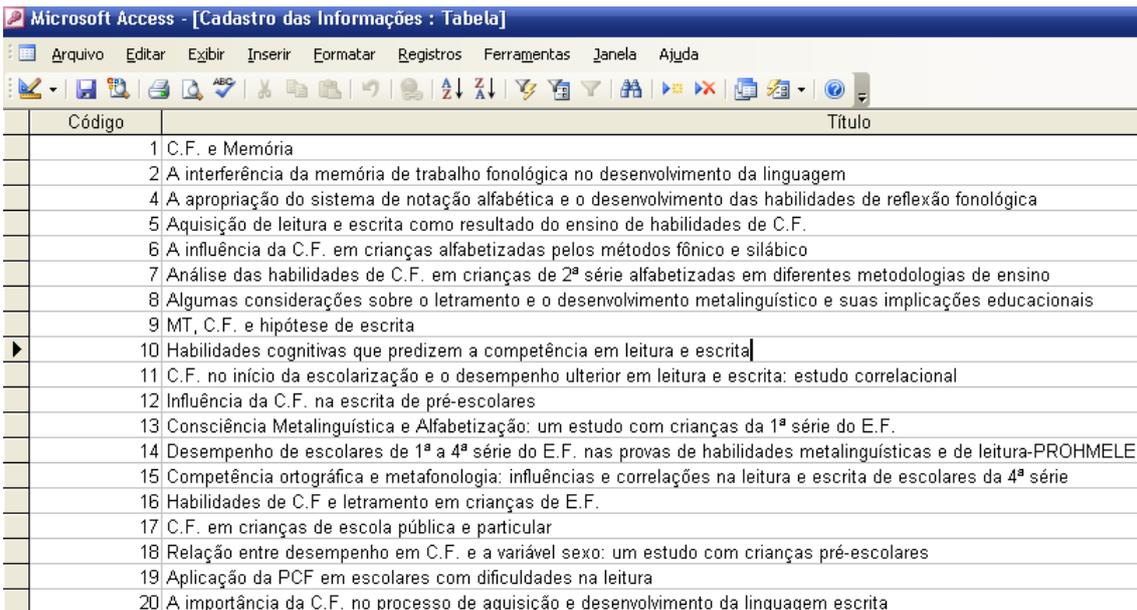
5.5.1 Sobre o Microsoft Office Access 2003

O *Access*⁵ é parte do Microsoft Office System, e possibilita a criação de banco de dados, considerado, na informática, um equivalente a uma lista organizada de informações, que em geral possuem um assunto ou objetivo em comum. A vantagem de um banco de dados está na capacidade de rapidamente se extraírem informações precisas dele, bem como nas diversas

⁵ Informações retiradas do capítulo 1 do livro *Microsoft Office Access 2003 Step by Step*, by Online Training Solutions Inc. Microsoft Press: 2003.

possibilidades de manipulação das informações cadastradas, como é o caso das variáveis analisadas a partir dos trabalhos do *corpus* desta dissertação.

No Access, os dados podem constituir tabelas organizadas em colunas e linhas. Cada coluna (campo) armazena um tipo específico de informação sobre o tema do banco de dados, neste caso, consciência fonológica. Cada linha (registro) contém as informações específicas sobre as variáveis relacionadas às colunas. A figura 3 ilustra a configuração da tabela.



Código	Título
1	C.F. e Memória
2	A interferência da memória de trabalho fonológica no desenvolvimento da linguagem
4	A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica
5	Aquisição de leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de C.F.
6	A influência da C.F. em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico
7	Análise das habilidades de C.F. em crianças de 2ª série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino
8	Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais
9	MT, C.F. e hipótese de escrita
10	Habilidades cognitivas que predizem a competência em leitura e escrita
11	C.F. no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional
12	Influência da C.F. na escrita de pré-escolares
13	Consciência Metalinguística e Alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do E.F.
14	Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do E.F. nas provas de habilidades metalinguísticas e de leitura-PROHMELE
15	Competência ortográfica e metafonologia: influências e correlações na leitura e escrita de escolares da 4ª série
16	Habilidades de C.F. e letramento em crianças de E.F.
17	C.F. em crianças de escola pública e particular
18	Relação entre desempenho em C.F. e a variável sexo: um estudo com crianças pré-escolares
19	Aplicação da PCF em escolares com dificuldades na leitura
20	A importância da C.F. no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita

Figura 3 - Modelo de tabela do *Microsoft Office Access 2003*.

Fonte: o autor (2009).

A tabela é apenas um dos objetos com que se pode trabalhar no Access; ela é usada para armazenar as informações inseridas no cadastro. Os outros objetos disponíveis são usados para gerenciar, manipular, analisar, recuperar, exibir ou publicar as informações da tabela, possibilitando o máximo de acesso às mesmas.

Observe a figura 4.

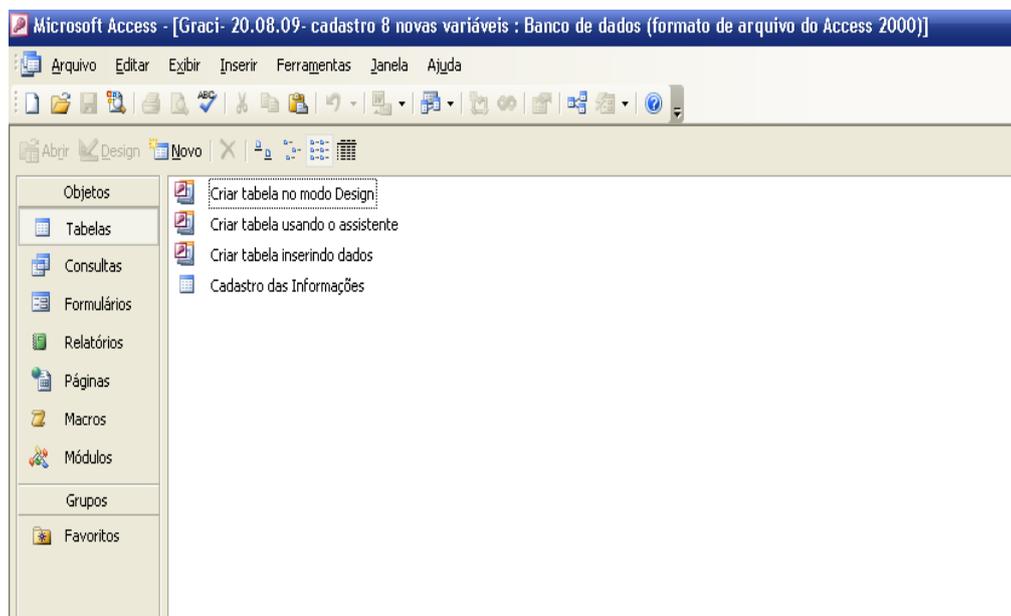


Figura 4 - Tipos de ferramentas disponíveis no programa *Microsoft Office Access 2003*.
Fonte: o autor (2009).

Os objetos utilizados nesta pesquisa foram: tabelas, formulários e relatórios. As tabelas, como já especificado, servem para armazenamento dos dados. Os formulários guiam os usuários do banco de dados, tornando mais fácil a entrada, a recuperação, a exibição ou a impressão das informações que se pretende cadastrar.

Um formulário é utilizado, então, para editar ou inserir novos registros nas tabelas subjacentes. Na presente pesquisa, utilizou-se um formulário principal, com uma tabela correspondente. Veja a figura 5.

Figura 5 - Modelo de formulário do *Microsoft Office Access 2003*.
Fonte: O autor (2009).

Já os relatórios são usados para exibir as informações das tabelas em melhor formatação e com fácil acesso, tanto pelo computador como através do papel. Ele pode incluir itens de informações selecionadas em várias tabelas e consultas, valores calculados com base em informações no banco de dados, e elementos de formatação com cabeçalhos, rodapés e títulos. Os relatórios possibilitaram a correlação das variáveis consideradas na pesquisa (figura 6).

Cadastro das Informações⁴³

<i>Variáveis Pesquisadas</i>	<i>Uso de Instrumentos de CF</i>	<i>Data de Publicação</i>
CF, <u>leitura</u> , escrita	criação	1995
CF, leitura e escrita	criação	1995
CF, escrita	criação	2003
CF, escrita	criação	1991
CF, alfabetização	criação	1991
CF, alfabetização	criação	1998
CF, leitura	CONFIAS	2008
CF, leitura	CONFIAS	2008

Figura 6 - Modelo de relatório criado pelo Programa Microsoft Office Access 2003.
Fonte: o autor (2009).

Portanto, o Access foi uma ferramenta de trabalho que possibilitou o cadastro dos dados e facilitou as devidas análises, visto que o programa é um banco de dados relacional que permite a extração de informações na ordem, formato e precisão necessárias.

5.6 Definição das variáveis

O uso do *Microsoft Office Access 2003* facilitou a realização de correlações mais minuciosas e diversificadas referentes aos dados encontrados nos trabalhos, os quais acabaram por estabelecer as variáveis analisadas nesta pesquisa de mestrado, delimitadas a partir de dados semelhantes e constantemente visualizados nas pesquisas coletadas.

Dessa forma, foram definidas como variáveis de pesquisa os seguintes itens:

- *título;*
- *autor;*
- *estado de origem* da instituição do autor;
- *instituição de ensino* a qual proporcionou a realização do trabalho;
- *tipo de trabalho* (artigo, dissertação, monografia de especialização, tese e instrumento publicado);
- *área de estudo dos autores;*
- *ano de publicação do trabalho;*
- *periódico* em que o trabalho foi publicado;
- *variáveis pesquisadas;*
- *tipo de pesquisa* (teórica ou empírica);
- *tipo de estudo* (longitudinal ou transversal);
- *uso de instrumentos de consciência fonológica;*
- *uso de atividades de consciência fonológica* na pesquisa;
- *amostra* (quanto ao número de sujeitos (*n*), idade e escolaridade);
- *resultados ;*
- *críticas e comentários* relevantes sobre as pesquisas.

As variáveis *título* e *autor* não foram utilizadas nas análises realizadas, servindo como guias de identificação dos trabalhos no banco de dados criado.

Já as demais foram analisadas, tanto isoladamente como de forma correlacionada.

Vale salientar alguns detalhes a respeito da definição das variáveis, como com relação à *área de estudo* dos profissionais os quais realizaram os trabalhos, em que se considerou a formação profissional do mesmo. No caso de este atuar em outra área afim, optou-se por utilizar as duas informações. Por exemplo, no caso de um (a) fonoaudiólogo (a) que faz parte de um Programa de Pós- Graduação em Linguística, considerou-se o dado como “Fonoaudiologia/Linguística”.

Em relação ao *periódico de publicação*, no caso de o trabalho ter sido publicado em forma de artigo ou capítulo de livro, utilizou-se o nome do periódico e/ou livro, e os demais trabalhos foram considerados como disponibilizados. Exemplos destes são as dissertações, teses e monografias lidas. Sabe-se que estes tipos de trabalhos são, de maneira geral, disponibilizados, porém nem sempre publicados em periódicos ou livros.

Para a delimitação das *variáveis pesquisadas* nos trabalhos analisados, procurou-se, assim como nas demais variáveis, verificar a recorrência dos dados e, também, ater-se somente a dados de consciência fonológica, correlacionados ou não a outros assuntos. Por exemplo, se um trabalho pesquisou vocabulário, processamento auditivo e consciência fonológica em escolares, porém não analisou as correlações entre os mesmos, esta pesquisa valeu-se apenas dos resultados de consciência fonológica, facilitando a delimitação das variáveis do presente estudo.

Assim, a classificação, no que se refere às *variáveis pesquisadas* nos trabalhos do *corpus* desta pesquisa foi: consciência fonológica e leitura; consciência fonológica e escrita; consciência fonológica, leitura e escrita; consciência fonológica, gênero/sexo e idade; consciência fonológica e ortografia/escolaridade; consciência fonológica e métodos de alfabetização/tipos de ensino; consciência fonológica e bilinguismo; uso de atividades de consciência fonológica na pesquisa; consciência fonológica e alfabetização (referente ao desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica); definições de consciência fonológica; testes de consciência fonológica; e outros (relação com processamento auditivo, letramento, memória de trabalho e desenvolvimento da linguagem).

Dentro de cada classificação das *variáveis pesquisadas*, outras correlações estavam presentes, mas notou-se que o enfoque principal do trabalho eram os especificados acima. Para ilustrar, pode-se citar o caso da relação consciência fonológica e escrita, em que alguns trabalhos abordaram, conjuntamente, outros assuntos como memória de trabalho e explicitação do princípio alfabético. Outro exemplo é a ocorrência, no item consciência fonológica, leitura e escrita, em que os trabalhos abordaram memória fonológica, vocabulário, aritmética, processamento visual e auditivo, consciência lexical e sintática, entre outros.

Quanto ao *uso de instrumentos de consciência fonológica* nas pesquisas, considerou-se, primeiramente, duas subdivisões: número de pesquisas que utilizaram instrumentos de avaliação da consciência fonológica, e aqueles que não utilizaram e/ou não especificaram. Dentro do grupo que utilizou instrumentos de avaliação, outras subdivisões foram necessárias, pois muitos autores realizam criações das avaliações a serem utilizadas nas pesquisas, algumas vezes baseadas em instrumentos já existentes, porém encontram-se também autores que criam as tarefas dos testes com base nos seus objetivos de pesquisa. Já outros fazem adaptações de testes internacionais, análises de instrumentos de avaliação da consciência fonológica no Português Brasileiro (PB) ou propõem novos instrumentos.

Os instrumentos de avaliação citados, de maneira específica, foram listados, juntamente com itens como: nenhum (para trabalhos que não utilizaram avaliação); criação, análise de instrumentos do PB e adaptações de instrumentos internacionais. Alguns trabalhos utilizaram mais de um instrumento de avaliação, unindo criação e utilização de testes brasileiros ou adaptações e criações, os quais serão especificados posteriormente, durante a descrição dos resultados.

No que se refere ao *uso de atividades de consciência fonológica*, considerou-se aquelas pesquisas que fizeram uso de atividades com vistas a medir de que forma a consciência fonológica contribui para o aprendizado da leitura e escrita. Tais estudos costumam ser longitudinais, visto que são necessários tanto as avaliações iniciais como um período de aplicação das mesmas e as reavaliações.

A variável *amostra* foi dividida em número de informantes (n), idade e escolaridade, pois se observou que foram informações recorrentes nas pesquisas analisadas. Muitas trouxeram os três tipos de informações, mas buscou-se identificar o enfoque principal do autor da pesquisa. Foi necessário criar uma classificação para melhor agrupar os dados disponíveis. Tal classificação foi criada de acordo com os critérios dos dados disponíveis na amostra desta pesquisa.

Por exemplo, em relação à *amostra (n)*, subdividiu-se o grupo em amostra pequena ($n < 10$); média ($10 < n < 50$); grande ($n > 50$); e pesquisas sem amostra, visto que foram encontrados dados recorrentes envolvendo esses números e possibilitando a subdivisão apresentada. Já quanto à idade, foi necessário, primeiramente, agrupar os dados e verificar as faixas etárias mais citadas, subdividindo-as. Para tanto, precisou-se fazer a média das idades citadas nas pesquisas, em busca de padronização, pois muitas delas traziam as idades em médias ou utilizaram mais de um grupo de pesquisa (com idades variadas). Assim, tem-se as seguintes faixas etárias: 3:1-4:0; 4:1-5:0; 5:1-6:0; 6:1-7:0; 7:1-8:0; 8:1-9:0; 10:1-11:0; 11:1-12:0; e o grupo das pesquisas com idade não-especificada.

Para a variável *amostra*, em termos de *escolaridade*, procedeu-se da mesma forma. Analisou-se a ocorrência dos dados nas pesquisas do corpus, verificando-se amostras contendo indivíduos pertencentes à Educação Infantil; Jardim, Pré-escola e 1ª série; Pré-escola; Pré-escola e 1ª série; 1ª série; Pré-escola, 1ª e 2ª séries; 1ª e 2ª séries; 2ª série; Educação Infantil e 2ª série; 3ª série; 1ª, 3ª e 4ª séries; 1ª à 4ª série; 2ª e 3ª séries; 2ª e 4ª séries; 2ª, 3ª e 4ª séries; 3ª e 4ª séries; 4ª série; e 5ª e 6ª séries.

Porém, a análise de tais dados proporcionou uma outra classificação, mais sucinta, em virtude da baixa recorrência de certos dados. Assim, a classificação, em termos de *amostra-escolaridade*, resultou em: Pré-escola; Pré-escola e 1ª série; 1ª série; 2ª série; 1ª e 2ª séries; 1ª à 4ª séries; e uma categoria chamada “outros”, a qual engloba as demais séries escolares, como Educação Infantil; Jardim, Pré-escola e 1ª série; Pré-escola, 1ª e 2ª série; Educação Infantil e 2ª série; 3ª série; 2ª e 3ª série; 2ª, 3ª e 4ª série; 1ª, 3ª e 4ª série; 2ª e 4ª série; 3ª e 4ª série; 4ª série e 5ª e 6ª série.

Torna-se importante ressaltar que as pesquisas trouxeram classificações de ensino diferentes, com relação às séries dos indivíduos participantes das mesmas. Portanto, buscou-se a padronização de tais termos através da busca de informações sobre as classificações de escolaridade utilizadas no restante do país. Um exemplo é a utilização do termo “A10” para se referir a turmas da primeira série dos 9 anos. Porém, o trabalho realizado é o mesmo de uma pré-escola. Então, considerou-se o tipo de trabalho realizado, pois esta questão é que influencia os resultados das pesquisas em consciência fonológica.

Outro ponto interessante de ressaltar é que, durante a leitura e análise dos trabalhos, pode-se perceber que informações referentes ao tipo de ensino (particular e/ou público) eram citadas nos estudos, porém raras vezes foram considerados fatores determinantes ou interferentes dos resultados finais das pesquisas. Assim, aqueles trabalhos que buscaram essa relação entre tipo de ensino e desempenho em consciência fonológica, foram especificados a partir da variável “consciência fonológica e métodos de alfabetização/ tipos de ensino”.

Sobre os *resultados encontrados* nas pesquisas cabe dizer que, como em determinados trabalhos eles eram em grande quantidade devido à existência de outras correlações, optou-se por pontuar e trazer para esta pesquisa somente aqueles relacionados à consciência fonológica, de maneira sucinta e clara, com vistas a facilitar a descrição e categorização dos mesmos. A respeito das *críticas e comentários* feitos a partir das leituras dos trabalhos, pode-se dizer que item não foi alvo de análise, sendo criado apenas para detalhar alguma característica interessante das pesquisas analisadas, situando a pesquisadora durante as análises e posterior escrita dos resultados.

Esse grupo de variáveis, como já especificado, foi definido a partir da recorrência de informações constatadas nas diferentes pesquisas avaliadas. Portanto, elas foram criadas com o intuito de categorização e agrupamento dos dados semelhantes, possibilitando traçar o panorama geral de pesquisas sobre consciência fonológica em crianças falantes do PB, o qual foi constituído através das análises das correlações existentes entre as variáveis citadas.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Após o cadastramento dos dados e geração da tabela com todos os trabalhos do *corpus*, as análises foram realizadas a partir da confecção de novas tabelas contendo as informações necessárias para as correlações e quantificações dos dados existentes.

As contagens dos dados referentes a cada nova correlação pretendida e confecção da tabela foram feitas pela própria autora, com base nas informações contidas nos relatórios gerados pelo programa responsável pelo banco de dados desta dissertação- *Microsoft Office Access 2003*.

As tabelas de análise abordaram dados e correlações que responderam a questionamentos como: número de trabalhos com relação ao tipo de trabalho (artigos, dissertações, teses, monografias de especialização e instrumentos); número de trabalhos referentes ao tipo de estudo (longitudinal ou transversal) e de pesquisa (teórica ou empírica); especificação de pesquisas empíricas que são estudos longitudinais e transversais; quantos trabalhos foram publicados nos anos abordados nesta pesquisa; número de trabalhos realizados por área de estudo do autor do trabalho; por estado de origem do autor; por instituição de ensino; quanto à amostra (*n*, idade e escolaridade); número de trabalhos que utilizaram atividades de consciência fonológica e também instrumentos de avaliação de consciência fonológica; quais variáveis foram mais frequentemente pesquisadas; quais os periódicos que possuem maior número de publicação de trabalhos.

Também foi possível verificar o instrumento de avaliação de consciência fonológica mais citado dentre as pesquisas; qual instrumento costuma ser utilizado por cada instituição universitária; o número de pesquisas empíricas que utilizam instrumentos e atividades de consciência fonológica; quem são os profissionais e quais são as instituições e respectivos estados dos autores que mais pesquisam determinadas variáveis; número de instrumentos de consciência fonológica criados e publicados; número de análises de instrumentos de consciência fonológica do PB; qual a área de atuação dos profissionais que utilizam atividades de consciência fonológica nas pesquisas; detalhes sobre a relação idade e escolaridade a partir dos dados contidos

sobre as amostras das pesquisas; dentre outras relações especificadas na explanação dos resultados e apresentadas nas tabelas em anexo.

Os resultados encontrados nas análises serão descritos e ilustrados, numericamente, através de outros instrumentos gráficos, além das tabelas, como gráficos e quadros, quantificando e facilitando a compreensão dos achados.

Essa “conversa” entre os dados encontrados permitiu tornar realidade o objetivo desta dissertação, bem como possibilitou a corroboração ou não das hipóteses de pesquisa elaboradas.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As tabulações dos dados coletados e analisados são muito esclarecedoras quanto à pesquisa sobre consciência fonológica no Brasil, permitindo cumprir o objetivo desta dissertação, que visa obter um panorama geral das pesquisas sobre consciência fonológica realizadas com crianças com desenvolvimento normal falantes do PB.

Os resultados serão apresentados a seguir, com base nas análises realizadas pela autora, a qual buscou obter o maior número de correlações de variáveis pertinentes acerca do assunto, contidas nos trabalhos pertencentes ao *corpus* desta pesquisa e já especificadas no capítulo referente à metodologia.

Em relação à data de publicação, os dados cadastrados envolveram trabalhos feitos a partir do ano de 1991, estendendo-se até pesquisas que estão no prelo, ainda não divulgadas, porém já aceitas em fontes de publicação. Os trabalhos que permanecem no prelo foram escritos e/ou apresentados durante o VII Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, realizado no ano de 2006. Assim, supõe-se que os trabalhos tenham sido escritos em períodos anteriores ao evento.

Observou-se os seguintes números de publicações por ano: 1 (1,11%) em 1991; 1 (1,11%) em 1994; 2 (2,22%) em 1995; 2 (2,22%) em 1997; 3 (3,33%) em 1998; 2 (2,22%) em 1999; 1 (1,11%) em 2000; 4 (4,44%) em 2001; 5 (5,55%) em 2002; 10 (11,11%) em 2003; 11 (12,22%) e, 2004; 6 (6,67%) em 2005; 7 (7,78%) em 2006; 9 (10,0%) em 2007; 11 (11,11%) em 2008; 5 (5,55%) em 2009; e 10 trabalhos (11,11%) ainda encontram-se no prelo, totalizando os 90 trabalhos do *corpus* desta dissertação.

Os resultados expostos podem ser mais bem visualizados através do gráfico abaixo (gráfico 1).

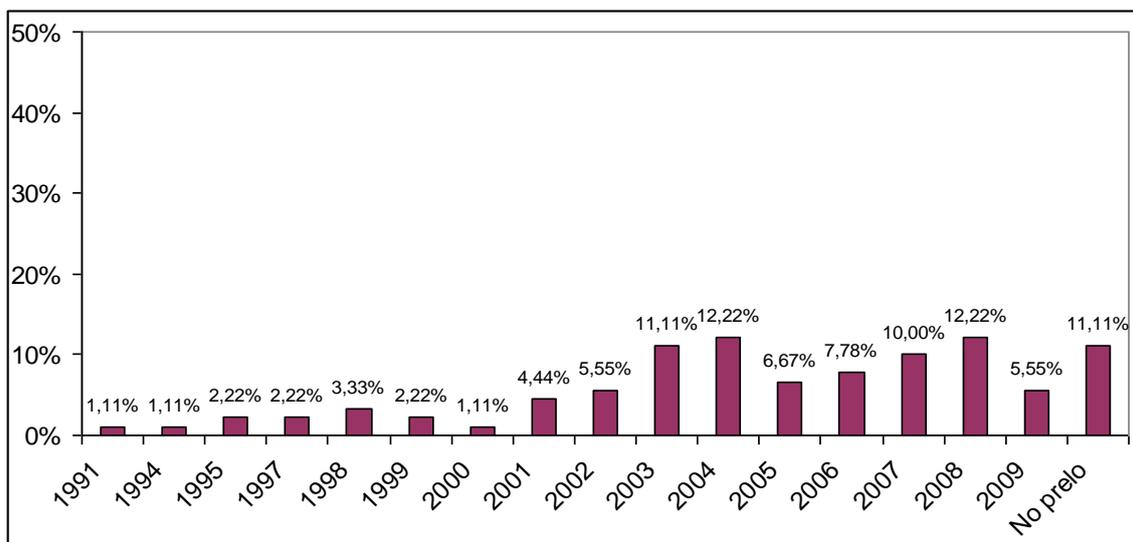


Gráfico 1- Número de trabalhos *versus* ano de publicação.

Nota-se que houve um crescente interesse pelo assunto, verificado a partir do aumento de realização de pesquisas, observando-se uma elevação dos números principalmente entre os anos de 2003 e 2004, bem como em 2007 e 2008, e trabalhos no prelo.

Quanto à área de estudo dos profissionais que realizam pesquisas sobre o tema, as análises dos dados deste trabalho mostram que os profissionais mais envolvidos com o assunto são provenientes das áreas de Fonoaudiologia (23- 25,56%), Psicologia (19- 21,11%), Lingüística/Fonoaudiologia (16-17,78%) e Lingüística (14-15,56%), seguido de outras áreas, porém em menor número, como Educação (7- 7,78%), Psicologia/Fonoaudiologia (3 - 3,33%), Educação/Fonoaudiologia (3 - 3,33%), Psicologia/Pedagogia (2 - 2,22%), Fonoaudiologia/Psicopedagogia (1 - 1,11%), Psicologia/Psicopedagogia (1 - 1,11%) e Lingüística/Psicologia (1 - 1,11%).

A partir dos resultados acima, percebe-se a existência de trabalhos advindos tanto de áreas que podemos chamar, informalmente, de “puras”, como Lingüística, Psicologia, Fonoaudiologia e Educação, e áreas de “interface”, como Lingüística/Fonoaudiologia, Psicologia/Fonoaudiologia, Fonoaudiologia/Educação, Psicologia/Pedagogia, Psicologia/Psicopedagogia, Lingüística/Psicologia e Fonoaudiologia/Psicopedagogia. Assim, torna-se importante comentar que a interdisciplinaridade é fato presente nas pesquisas atuais sobre consciência fonológica, contribuindo e facilitando a disseminação do conhecimento em diversas áreas afins.

O gráfico abaixo (gráfico 2) demonstra visualmente a descrição destes resultados.

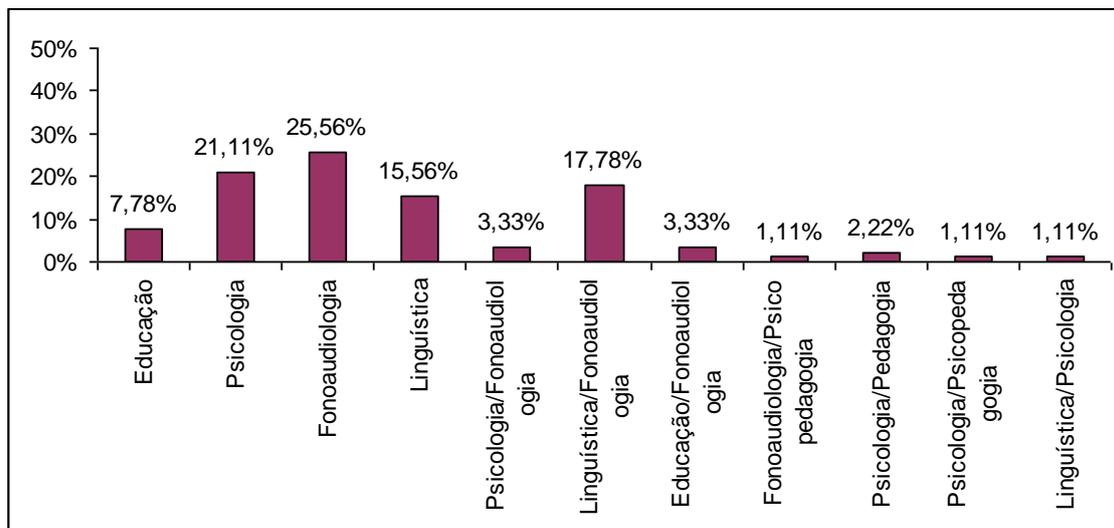


Gráfico 2 - Número de trabalhos realizados por área de formação dos autores.

Pode-se observar, através dos resultados expressos no gráfico, a mobilização das áreas da Linguística e Fonoaudiologia no que diz respeito à realização de pesquisas sobre consciência fonológica, bem como sobre a divulgação sobre a importância do assunto quando se fala em alfabetização, inclusive para as demais áreas envolvidas. Os resultados permitem destacar, em contrapartida, o baixo número de trabalhos feitos e/ou divulgados pela área da Educação, a qual deveria estar mais empenhada em pesquisar subsídios ou facilitadores para melhor aprendizagem da leitura e escrita.

Com relação ao tipo de trabalhos realizados, o corpus desta pesquisa está composto por 67 (74,44%) artigos, 13 (14,44%) dissertações, 6 (6,67%) teses, 3 (3,33%) monografias de especialização e 1 (1,11%) instrumento de consciência fonológica, totalizando os 90 trabalhos componentes do banco de dados.

Estes resultados podem ser acompanhados no gráfico abaixo (gráfico 3).

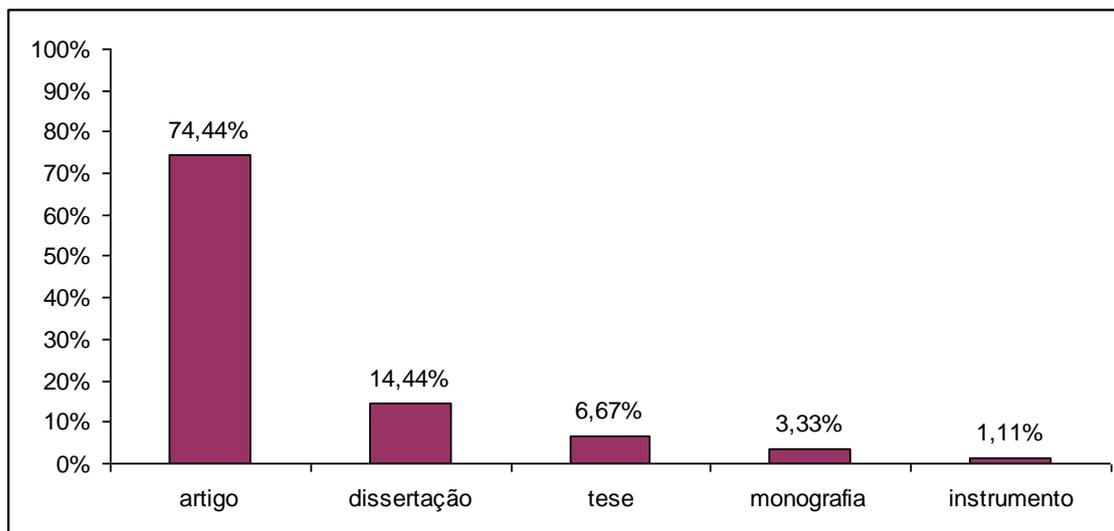


Gráfico 3 - Número de trabalhos conforme classificação do tipo de trabalho.

O levantamento de dados a respeito da relação entre ano de publicação e tipos de trabalhos realizados mostrou que nos anos de 1991, 1994 e 2000 houve produção de 1 (1,11%) artigo por cada ano citado, totalizando 3,33%; em 1995, 1997 e 1999, 2 (2,22%) artigos, somando 6,66%; e em 1998, 3 (3,33%) artigos. Observou-se aumento de publicações de diferentes tipos de trabalhos a partir do ano de 2001, obtendo-se, dessa maneira, os seguintes resultados: em 2001, realização de 1 (1,11%) tese, 1 (1,11%) dissertação, 1 (1,11%) monografia de especialização e 1 (1,11%) artigo; em 2002, tem-se 2 (2,22%) dissertações e 3 (3,33%) artigos; em 2003, 6 (6,67%) artigos, 2 (2,22%) dissertações, 1 (1,11%) monografia, e 1 (1,11%) criação de instrumento; em 2004, 7 (7,78%) artigos, 2 (2,22%) teses, 1 (1,11%) dissertação e 1 (1,11%) monografia; em 2005, 4 (4,44%) artigos, 1 (1,11%) dissertação e 1 (1,11%) tese.

Em 2006 são 6 (6,67%) artigos e 1 (1,11%) dissertação; em 2007, 6 (6,67%) artigos, 1 (1,11%) dissertação e 2 (2,22%) teses; no ano de 2008 tem-se 7 (7,78%) artigos e 4 (4,44%) dissertações. No ano de 2009, encontrou-se produção de 5 (5,55%) artigos, enquanto 10 (11,11%) artigos encontram-se no prelo. A soma dos números e suas respectivas porcentagens correspondem ao número total de dados do corpus desta dissertação. Para melhor acompanhamento dos resultados, a tabela esboçando tais resultados encontra-se no apêndice A.

No que se refere à relação existente entre os tipos de trabalhos realizados por diferentes áreas de estudo dos profissionais que desenvolvem

as pesquisas, verificou-se que o maior número de artigos ($n=67$) é advindo da área de atuação da Fonoaudiologia, com 20 (29,86%) artigos produzidos, seguido de áreas como Psicologia, com 19 (28,36%) artigos, Linguística, com produção de 9 (13,43%) e interface Linguística/Fonoaudiologia, com 7 (10,45%) pesquisas em formato de artigo. Os demais resultados, que compõem os 17,89% de dados restantes podem ser acompanhados no gráfico 4.

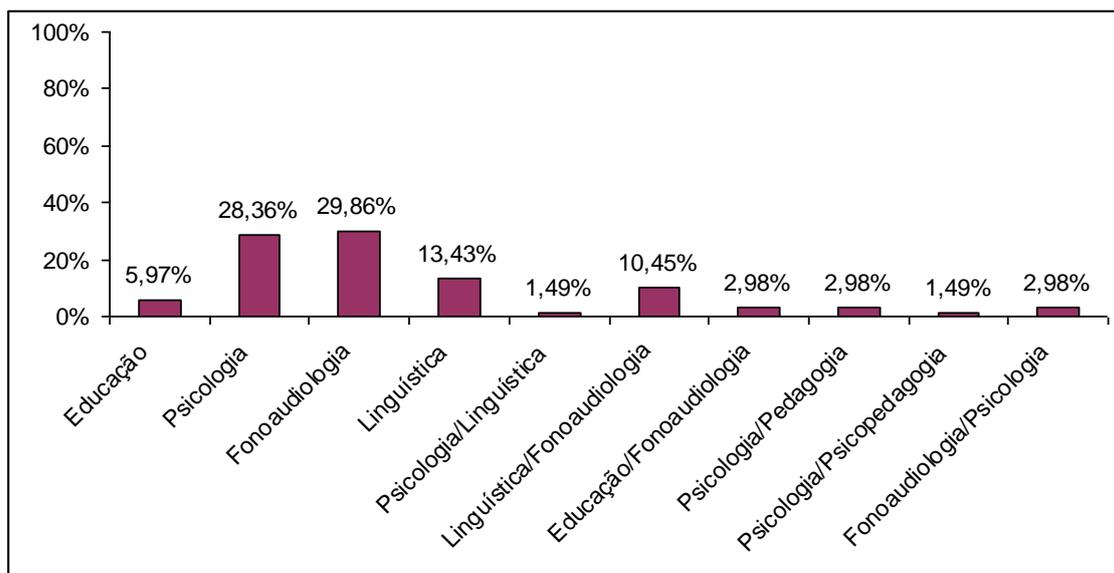


Gráfico 4 - Número de artigos por área de formação dos profissionais responsáveis pelas publicações.

Quanto às dissertações ($n=13$), observou-se 6 (46,15%) trabalhos da área da Linguística/Fonoaudiologia; 2 (15,38%) da Educação; 2 (15,38%) da Fonoaudiologia; 2 (15,38%) da Linguística e 1 (7,69%) da área de interface entre Educação e Fonoaudiologia. Os resultados descritos estão representados no gráfico 5.

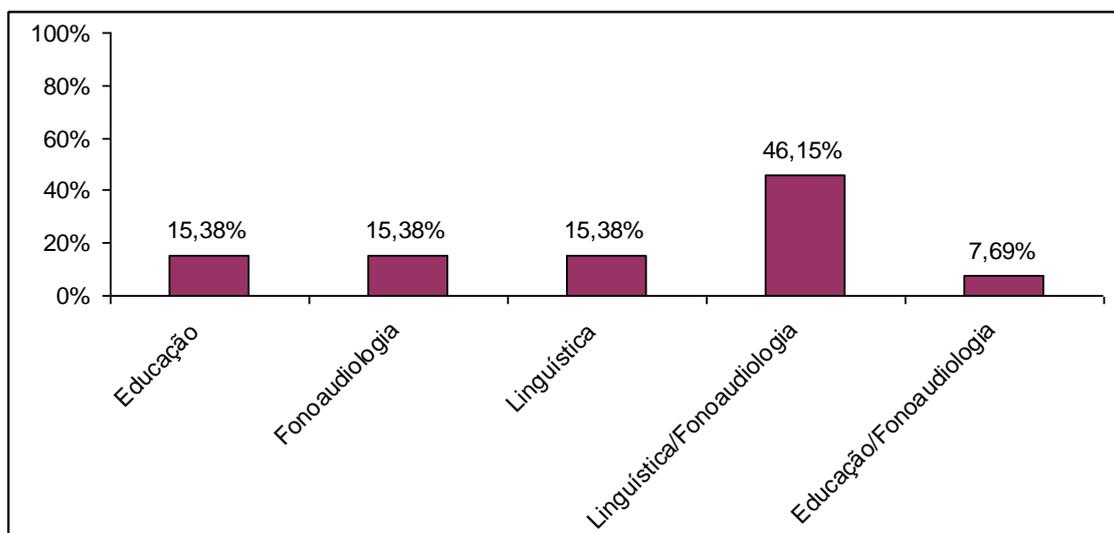


Gráfico 5 - Número de dissertações conforme área de atuação dos profissionais responsáveis pelas pesquisas.

O número de teses é menor ($n=6$), comparado ao de dissertações ($n=13$) e artigos ($n=67$), e verificou-se produções das áreas de Linguística/Fonoaudiologia (3- 50%), Linguística (2 - 33,33%) e Educação (1 - 16,67%). O gráfico 6 abaixo ilustra os resultados.

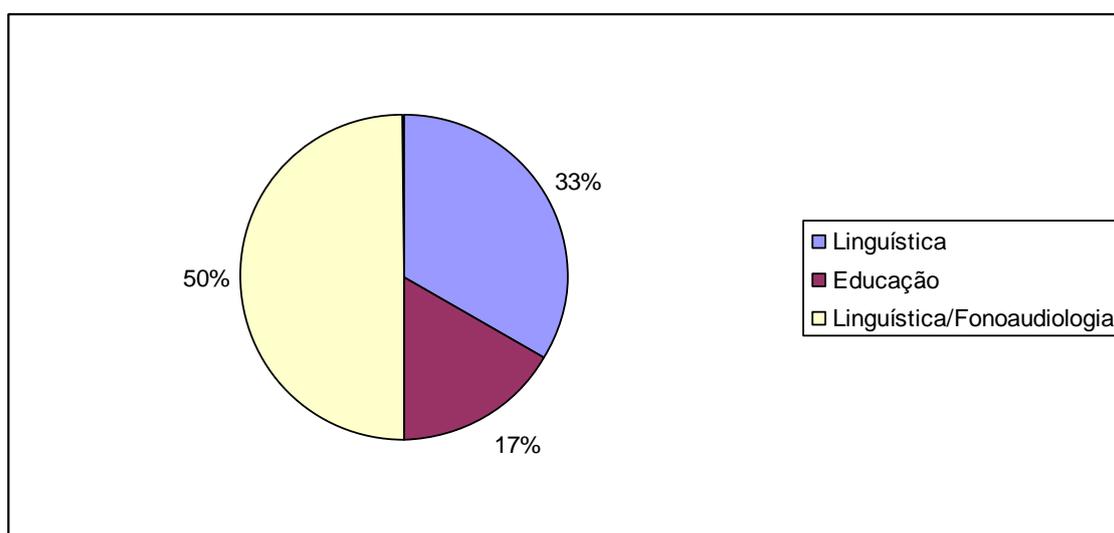


Gráfico 6 - Número de teses conforme área de atuação dos profissionais responsáveis pela produção.

Com relação às monografias de especialização ($n=3$), 2 (66,67%) foram feitas por profissionais da Fonoaudiologia e 1 (33,33%) por um profissional que atuou em interface com Fonoaudiologia/ Psicopedagogia (gráfico 7).

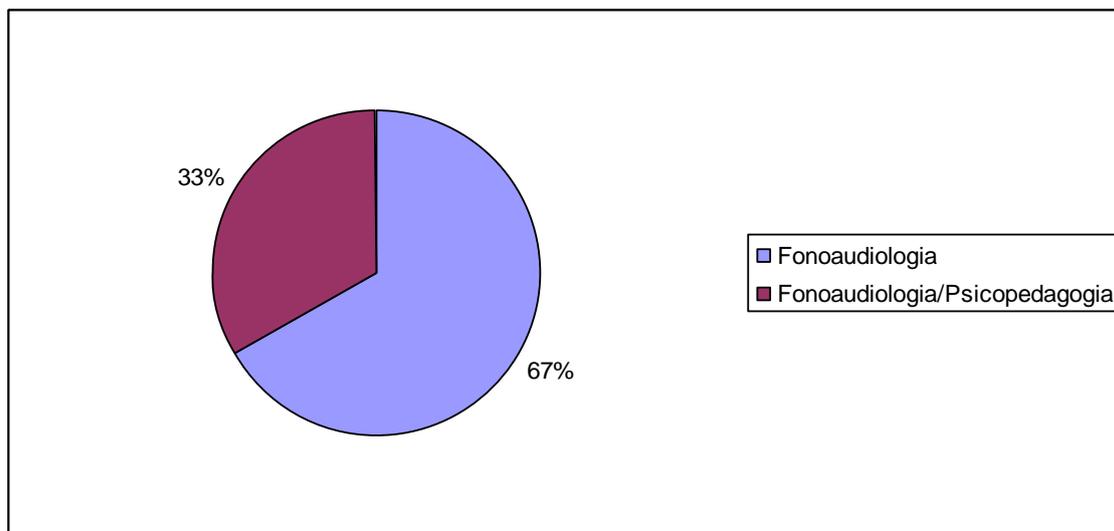


Gráfico 7- Número de monografias de especialização de acordo com as áreas de formação dos profissionais.

E, por fim, o único instrumento (n=1) de consciência fonológica cadastrado neste banco de dados foi publicado por profissionais ligados à área da Linguística.

Já com relação ao estado de origem dos profissionais que pesquisam sobre consciência fonológica, observou-se maior número de trabalhos realizados no Rio Grande do Sul (35 – 38,89%), seguido de São Paulo (29 – 32,22%), Pernambuco (7 – 7,78%) e Minas Gerais (7- 7,78%). O corpus apresentou pesquisas advindas de outros estados, como Santa Catarina (4- 4,44%), Rio de Janeiro (4 - 4,44%), Paraná (2 – 2,22%), Distrito Federal (1- 1,11%) e Goiás (1 – 1,11%), perfazendo o total dos 90 trabalhos analisados.

Os resultados são também demonstrados no gráfico abaixo (gráfico 8).

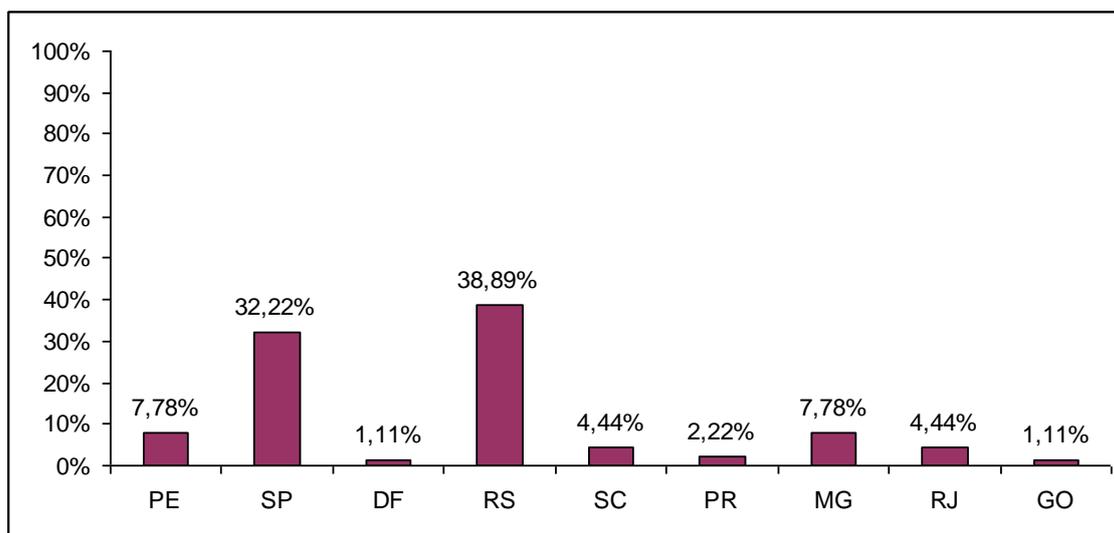


Gráfico 8 - Número de trabalhos realizados em diferentes estados do Brasil.

Visto que os estados de origem que apresentaram maior número de publicação foram Rio Grande do Sul (38,89%) e São Paulo (32,22%), analisando-se o número de publicações pelas instituições de ensino as quais os autores dos trabalhos fazem parte, verificou-se que, em primeiro lugar, houve maior número de pesquisas advindas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), num total de 19 trabalhos. Em segundo lugar encontra-se a Universidade de São Paulo (USP), com 16 trabalhos. Ainda no estado de São Paulo, observou-se que a Universidade São Francisco (USF) apresentou o total de 8 trabalhos.

Já no Rio Grande do Sul, completando a apresentação de resultados a respeito do número de publicações *versus* instituição de ensino dos autores, verificou-se, ainda, que a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) obteve um total de 7 pesquisas. Vale salientar que muitos trabalhos foram feitos em parceria entre autores de diferentes instituições. Dessa forma, a soma total do número de trabalhos ultrapassou o total dos 90 trabalhos do corpus da presente dissertação⁶.

Os demais resultados podem ser visualizados através da tabela a seguir (tabela 1).

⁶ A soma do número de trabalhos por instituição de ensino totalizou em 114 devido aos trabalhos de co-autoria com docentes e/ou discentes de diferentes instituições universitárias.

Tabela 1- Número de trabalhos realizados *versus* Instituição de Ensino responsável

Instituição de Ensino	Número de Trabalhos
PUCRS	19
USP	16
USF	8
UFPE	7
UFSM	7
CEFAC	5
IPA	5
UFMG	5
UNISA	5
UFSC	4
UNESP	3
UFSCAR	2
UNISC	2
UFPEL	2
UFRGS	2
UNICAMP	2
UFRJ	2
UNIFESP	2
UNIPLAN	1
USC	1
PUCMG	1
UNIRITTER	1
UNIFRA	1
FIR	1
UFPR	1
UNAERP	1
UNITAU	1
ARPEF	1
PUCCAMP	1
FAPA	1
UNB	1
UFJF	1
UEL	1
Grupo de Linguagem e Aprendizagem da Faculdade de Medicina ABC	1
Total	114

Fonte: o autor (2009).

Uma correlação realizada, envolvendo a variável instituição de ensino, refere-se ao ano de publicação e área de estudo dos profissionais pertencentes às mesmas. Através do aumento do número de publicações, houve, conseqüentemente, crescente interesse em pesquisas sobre assunto por parte dos profissionais das instituições universitárias, havendo, também, aumento da parceria entre os mesmos, visto que profissionais de diferentes áreas e universidades se unem com o fim de pesquisa.

Os resultados sobre a correlação “instituição de ensino X ano de publicação X área de estudo mostra que, nos anos de 1991, 1994 e 1995, houve 4 publicações, todas da área da Psicologia e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); no ano de 1997, foram duas publicações advindas da Psicologia, porém da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade de São Paulo (USP). Em 1998, observou-se 3 publicações, das áreas Lingüística (1), Lingüística/Fonoaudiologia (1) e Psicologia (1), das instituições Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Universidade de São Paulo (USP) (1). No ano de 1999, o número de publicações resultou em 2, 1 da Fonoaudiologia, resultante de uma parceria entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e 1 da Lingüística/Fonoaudiologia, da PUCRS.

O ano de 2000 teve 1 publicação, da Psicologia da USP; em 2001 foram 4 publicações, sendo 2 da Lingüística/Fonoaudiologia e 2 da Fonoaudiologia, das instituições Instituto Porto Alegre (IPA) (1), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1), USP (1) e Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica (CEFAC) (1). Em 2002 foram 5 publicações, das áreas Lingüística/Fonoaudiologia (1), Fonoaudiologia (1), Psicologia (1), Lingüística/Psicologia (1) e Lingüística. Tais trabalhos são provenientes de instituições universitárias como PUCRS (3), UFSM (1), USF (1), IPA (1) e Faculdade Porto-Alegrense (FAPA) (1).

Já no ano de 2003, há aumento do número de trabalhos publicados (n=9), de áreas como Lingüística (3), Psicologia (2), Educação (1), Fonoaudiologia/Psicopedagogia (1), Psicologia/Pedagogia (2) e Fonoaudiologia (1). As instituições de ensino referentes às produções deste ano são: PUCRS (3), USP (3), Universidade Federal do Paraná (UFPR) (1), UFSCAR (1), Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) (1), PUCCAMP (1), USF (2), e Universidade de Santo Amaro (UNISA) (2).

Em 2004, o ritmo acelerado de realizações de pesquisas continua (n=11), sendo elas das áreas de Educação (1), Psicologia (3), Lingüística (2), Lingüística/Fonoaudiologia (1), Fonoaudiologia (3) e Psicologia/Psicopedagogia (1), e provenientes das instituições UFPE (1), USF (4), PUCRS (1), UFRGS (1),

UFSC (1), IPA (1), USP (3), UNISA (3), CEFAC (2) e Universidade de Taubaté (UNITAU) (1).

As 6 publicações de 2005 são das áreas de Psicologia (1), Linguística (1), Lingüística/Fonoaudiologia (2), Fonoaudiologia (1) e Educação (1). As instituições responsáveis pelas pesquisas são Universidade Estadual de Londrina (UEL) (1), PUCRS (1), UFSC (1), USP (1) e UFPE (2).

No ano de 2006 são 7 publicações, sendo das áreas da Psicologia (1), Fonoaudiologia (4), Fonoaudiologia/Educação (1) e Lingüística (1), e das instituições universitárias UFSCAR (1), USP (1), UNICAMP (1), PUCMG (1), UNIFESP (1), UFSM (1), Universidade de Brasília (UNB) (1) e Associação de Reabilitação e Pesquisa em Fonoaudiologia (ARPEF) (1). Já as 9 publicações referentes à 2007 são das áreas Psicologia (2), Fonoaudiologia (2), Educação (1), Lingüística/Fonoaudiologia (3) e Linguística (1), das universidades Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) (1), UFSM (1), Faculdade Integrada do Recife (FIR) (1), UFPE (1), UFRJ (1), USP (1), PUCRS (2) e USF (1).

Em 2008 foram 11 trabalhos publicados, sendo 6 da Fonoaudiologia, 3 da Lingüística/Fonoaudiologia, 1 da Educação e 1 da Fonoaudiologia/Psicologia. As instituições universitárias responsáveis são Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN) (1), USP (2), UFSM (2), UFPEL (1), PUCRS (3), CEFAC (2), Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP) (1), IPA (1) e Grupo de Linguagem e Aprendizagem da Faculdade de Medicina ABC. Nos dados do ano de 2009 constam 5 publicações, advindas das áreas da Fonoaudiologia/Educação (2), Fonoaudiologia (2) e Lingüística/Fonoaudiologia (1), e das universidades UNESP (2), UNIFESP (1), PUCRS (1) e UFSM (1).

Os trabalhos que permanecem no prelo (n=10) foram realizados por profissionais das áreas de Lingüística (4), Educação (2), Fonoaudiologia/Psicologia (1), Psicologia (1), Lingüística/Fonoaudiologia (1) e Fonoaudiologia (1). Os trabalhos também foram realizados em parceria, como em outros casos já descritos, portanto o número de instituições universitárias torna-se maior do que o número de publicações. Assim, as universidades que apoiaram tais pesquisas foram PUCRS (2), UFPE (2), UFPEL (1), UFRGS (1), UFSM (1), UNISC (2), USC (1), UFMG (1), UFRJ (1), UNIRITTER (1) e IPA (1).

Todos os resultados apresentados sobre a relação instituição de ensino X ano de publicação X estado podem ser acompanhados pelo apêndice B.

Outra análise feita a partir dos dados de instituição universitária, correlacionando-os com ano de publicação e estado de origem dos autores, permitiu avaliar quais estados e universidades possuem maior número de publicações por ano, viabilizando um acompanhamento a respeito do interesse pela pesquisa em consciência fonológica no Brasil. Como a relação entre ano de publicação e instituição de ensino já foi especificada anteriormente, dar-se-á ênfase aos estados de origem dos autores dos trabalhos publicados por ano. Uma versão detalhada da apresentação dos resultados pode ser visualizada no apêndice C.

Verificou-se que, em 1991, 1994 e 1995, anos correspondentes aos primeiros cadastros dos trabalhos pertencentes ao corpus desta dissertação, as pesquisas foram realizadas em MG, a partir das pesquisas de Cardoso-Martins, docente da UFMG. Nos demais anos, nota-se uma preponderância dos números de pesquisas feitas nos estados do RS e SP, havendo, em menor ocorrência, outras localidades brasileiras, como SC, PR, GO, DF, PE, RJ e MG.

Em 1997, as 2 pesquisas foram provenientes de PE (1) e SP (1); em 1998 (3), de SP (1), RS (1) e SC (1); em 1999 (2), de SP (1) e RS (1); no ano de 2000 (1) de SP (1); 2001 (4), 2 de SP e 2 do RS; em 2002 (5), 4 do RS e 1 de SP; em 2003 (10) são 4 do RS, 4 de SP, 1 de SC e 1 do PR; em 2004 (11), 1 de PE, 5 de SP, 3 do RS, 1 de SC e 1 de GO. Em 2005 (6), 1 trabalho do PR, 1 do RS, 1 de SC, 1 de SP e 2 do PE; em 2006 (7), 3 de SP, 2 de MG, 1 do RS e 1 do RJ. No ano de 2007 (9) são 3 trabalhos de SP, 3 do RS, 2 do PE e 1 do RJ; em 2008 (9) são trabalhos do RS (7), SP (3) e DF (1); em 2009 (5) são 3 de SP e 2 do RS e os trabalhos no prelo (10) são advindos do RS (6), PE (2), RJ (1) e MG (1).

Em relação ao tipo de estudo, observou-se que 48 (53,33%) trabalhos são do tipo transversal, enquanto 30 (33,33%) são longitudinais e 12 (13,33%) de caráter teórico. O gráfico 9 expressa tais resultados.

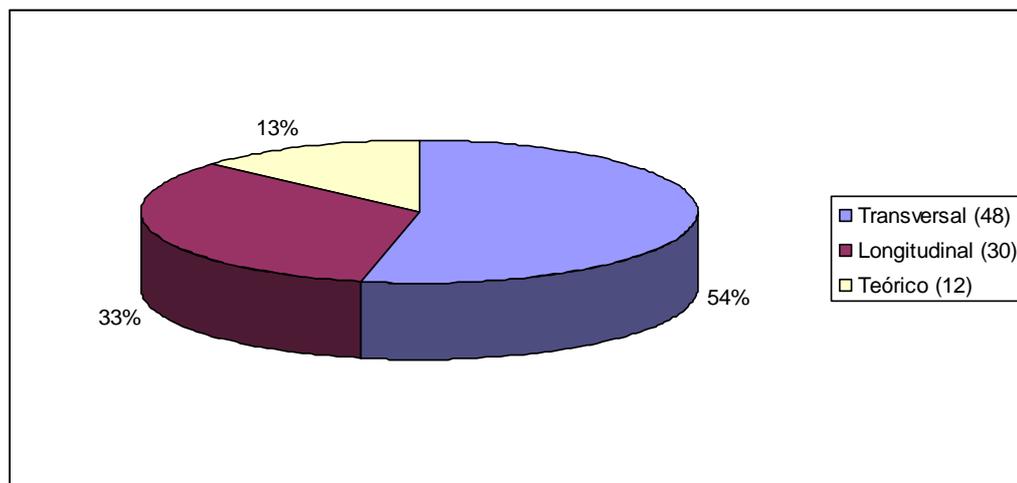


Gráfico 9 - Tipos de estudos encontrados nas pesquisas do banco de dados.

Nota: Entre parênteses, na legenda do gráfico, está o número de trabalhos correspondentes ao tipo de estudo, enquanto no gráfico estão representadas as respectivas porcentagens.

A seguir serão apresentados os resultados no que se refere à ocorrência dos tipos de estudo em cada ano de publicação. Sabe-se, pela descrição anterior, que prevalece o número de trabalhos do tipo transversal, provavelmente por demandar um tempo menor para a coleta de dados e finalização das pesquisas.

Em 1991, houve apenas 1 trabalho, sendo ele do tipo longitudinal. Em 1994 (1), tem-se um estudo transversal, assim como os dois (2) realizados em 1995. Em 1997 (2), observa-se os dois tipos: transversal (1) e longitudinal (1). O ano de 1998 (3) aborda tanto transversal (1), como longitudinal (1) e teórico (1). Já em 1999 (2), tem-se transversal (1) e teórico (1). Em 2000 há apenas 1 estudo longitudinal. Em 2001 (4) são todos de caráter transversal. O ano de 2002 (5) traz 2 longitudinais e 3 do tipo teórico. Em 2003 (9), são 5 transversais, 3 longitudinais e 2 teóricos. Os 11 trabalhos de 2004 dividem-se em 8 transversais, 2 longitudinais e 1 teórico.

Os trabalhos de 2005 são dos três tipos: transversal (1), longitudinal (4) e teórico (1). Em 2006 são feitos 7 estudos, sendo 2 transversais, 4 longitudinais e 1 teórico. O ano de 2007 apresenta 9 trabalhos referentes à 7 transversais e 2 teóricos. Já em 2008 são 11 trabalhos- 8 transversais e 3 longitudinais. No ano de 2009 (5) são 3 transversais e 2 longitudinais, enquanto nos trabalhos que se encontram no prelo (10), 4 são transversais e 6 são longitudinais.

A tabela contendo as informações encontra-se no apêndice D.

Quanto ao tipo de pesquisa, as análises permitiram verificar que 12 (12,33%) delas se caracterizam como teóricas e 78 (86,67%) como empíricas, reforçando a existência de um grande número de experimentos e avaliações realizadas a respeito da consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal falantes do PB. Os resultados estão representados através do gráfico 10.

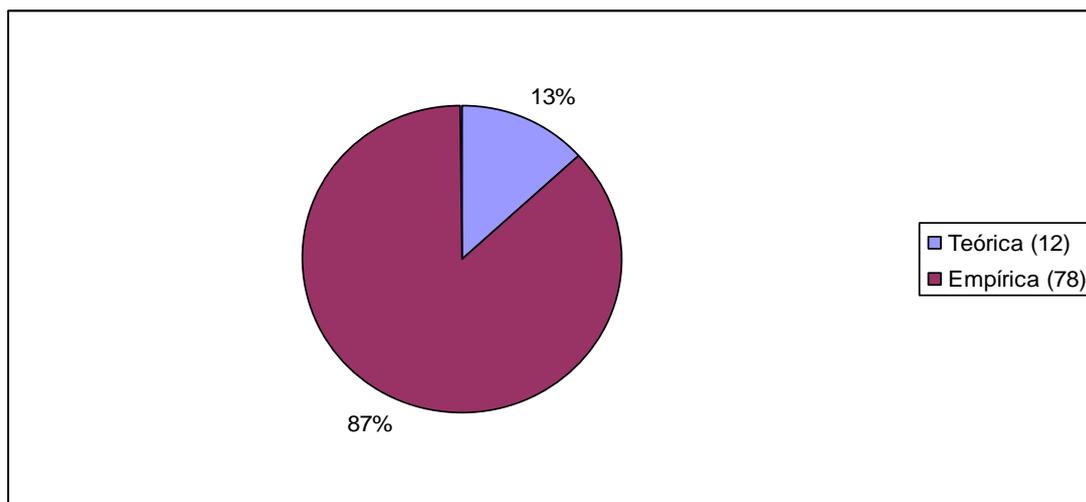


Gráfico 10 - Tipos de pesquisa encontradas no banco de dados.

Após a apresentação do resultado acima, torna-se interessante relacioná-los a que tipo de pesquisa é abordada nos trabalhos realizados (artigos, dissertações, teses, monografias de especialização e instrumento de consciência fonológica). Do total de 67 artigos, 10 (14,92%) deles são teóricos e 57 (85,07%) empíricos. Das 13 dissertações deste banco de dados, 12 (92,31%) são empíricas e apenas 1 (7,69%) teórica. Todas as teses analisadas (6) são de caráter empírico (100%). Quanto às monografias de especialização (3), 2 (66,67%) são empíricas e 1 (33,33%) teórica, e o instrumento de consciência fonológica publicado também é do tipo empírico, visto que foram necessárias aplicações para sua criação.

Sendo que o maior número de pesquisas é do tipo empírica (86,67%), cabe classificar o tipo de estudo das mesmas. A partir do banco de dados verificou-se, novamente, maior número de pesquisas transversais. Do total de 78 pesquisas do tipo empírica, 30 (38,46%) são longitudinais e 48 (61,54%) são transversais. Visualize o gráfico abaixo (gráfico 11).

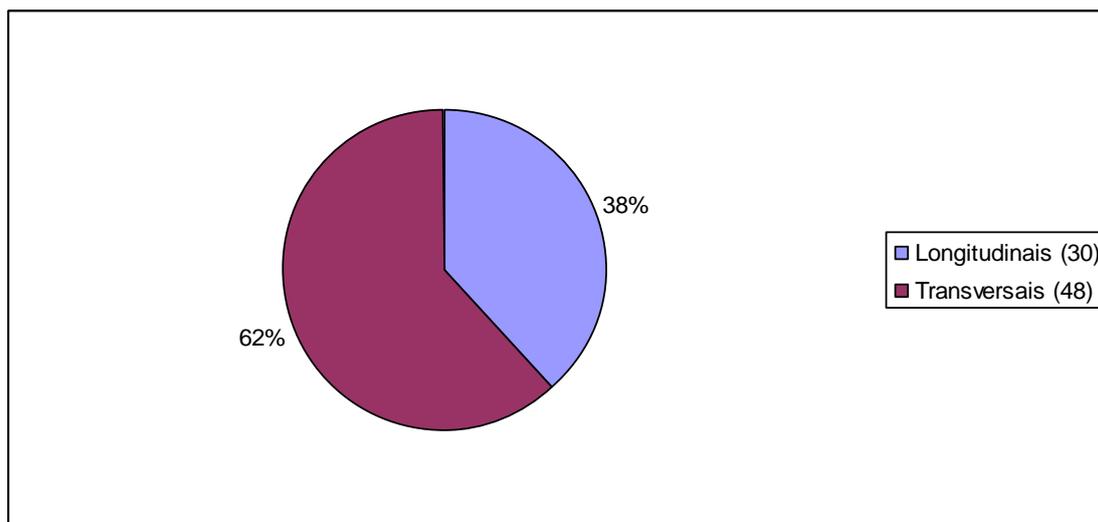


Gráfico 11 - Tipos de estudo realizados em pesquisas empíricas.

No que se refere às amostras das pesquisas, optou-se por uma subdivisão, tanto de acordo com o tipo de especificação realizada nos trabalhos (escolaridade e/ou idade como critérios de inclusão dos indivíduos nas amostras), como de acordo com o número de indivíduos avaliados, informação já salientada na metodologia: pequena ($n < 10$); média ($10 < n < 50$); grande ($n > 50$), além de pesquisas que não utilizam amostras, geralmente de caráter teórico. Houve maior número de pesquisas com amostras médias, constituindo 43 trabalhos, ou seja, 47,78% do total do corpus desta dissertação.

Já as outras amostras apresentaram números diferentes, sendo 31 (34,44%) dos trabalhos com amostras grandes, 7 (7,78%) com amostras pequenas e 9 (10,0%) não trabalharam com amostras de indivíduos. O gráfico 12 representa os resultados.

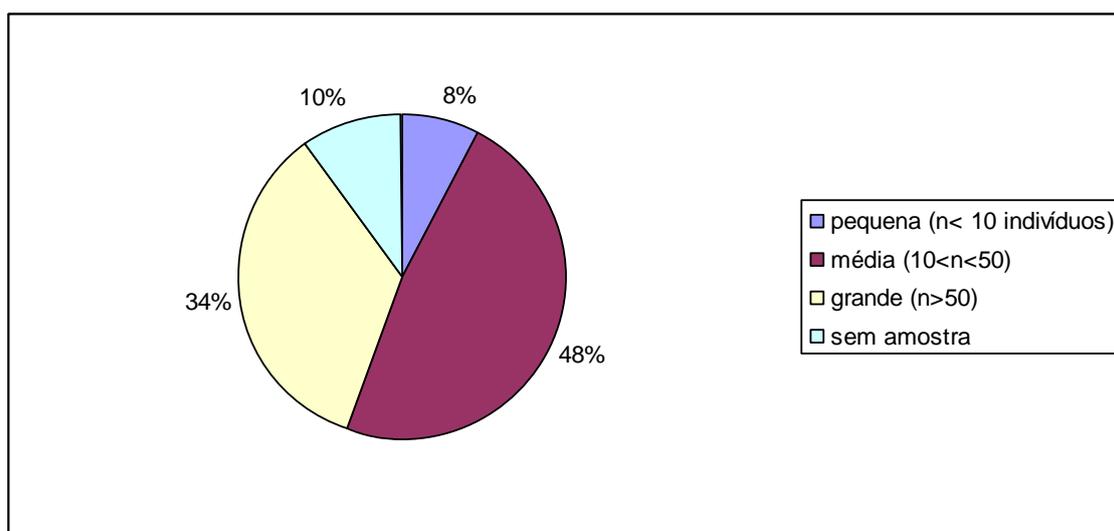


Gráfico 12 - Porcentagem referente ao número de indivíduos componentes das diferentes classificações de amostras.

Ao traçar um comparativo entre o número de indivíduos das amostras, algumas características das pesquisas envolvendo uma amostra mínima e outra máxima foram observadas. O quadro abaixo (quadro 1) apresenta detalhadamente a análise realizada, mostrando que, em ambas as amostras (mínima e máxima), o tipo de trabalho foi artigo, sendo que na pesquisa com amostra mínima, o tipo de estudo foi longitudinal, da área da Educação, proveniente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), estado de Pernambuco, no ano de 2005.

Já a pesquisa com amostra máxima ($n=363$), se caracteriza por um estudo transversal, o qual possibilita avaliar maior número de sujeitos; a área de estudo do autor do trabalho é a Psicologia, da Universidade São Francisco, estado de São Paulo, no ano de 2007.

Amostra	Tipo de Trabalho	Tipo de estudo	Área de estudo	Inst.Ensino	Estado	Ano
Mín.: $n=1$	Artigo	L	Educação	UFPE	PE	2005
Máx.: $n=363$	Artigo	T	Psicologia	USF	SP	2007

Quadro 1 - Características dos trabalhos com amostras mínima e máxima de sujeitos.

Ainda referente aos resultados das análises a respeito do tipo de amostra, observou-se trabalhos que especificaram a idade, escolaridade ou ambas as informações. Dos 90 trabalhos do corpus desta dissertação, 62 (68,89%) especificaram idade, sendo que desse total, 61 (98,39%) também

especificaram escolaridade dos indivíduos. Em relação ao percentual do número total de trabalhos do corpus ($n=90$), os dados de idade e escolaridade presentes conjuntamente nas pesquisas é equivalente à 67,78%.

Quanto à classificação das amostras por idade média dos indivíduos, pode-se dizer que a faixa etária mais frequentemente avaliada pelos pesquisadores foi a de 5:1-6:0, seguida de 6:1-7:0 e 7:1-8:0, o que caracteriza crianças que se encontram em período de alfabetização, confirmando assim, tanto a preocupação em descobrir fatos que expliquem as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, quanto a importância da consciência fonológica no processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita. O gráfico 13 traz os resultados das demais faixas etárias.

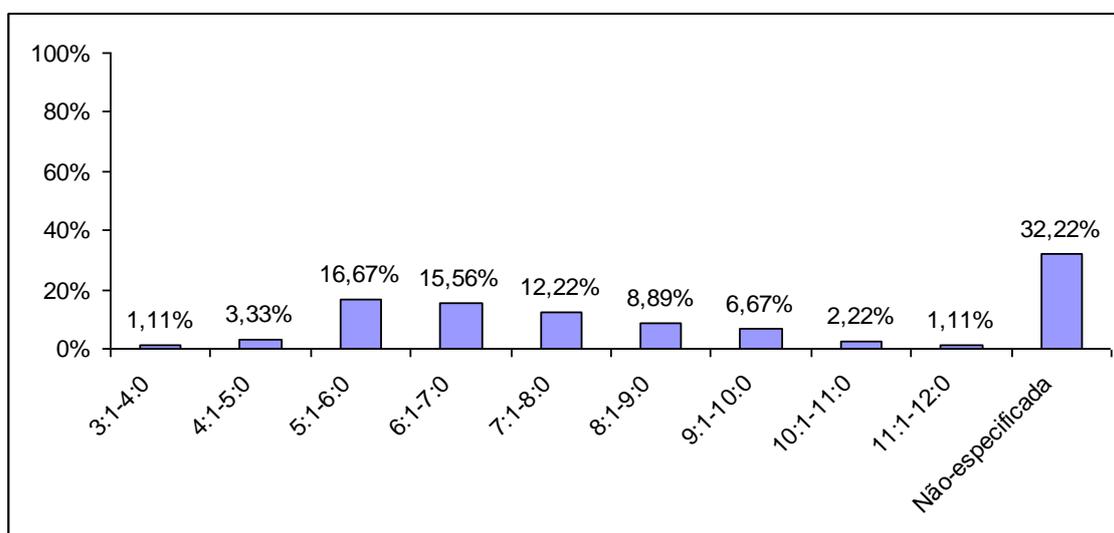


Gráfico 13 - Número de trabalhos conforme a classificação de amostra- idade.

Da mesma forma como se realizou uma comparação a respeito de pesquisas com amostras mínima e máxima, também se analisou as características dos estudos referentes à idade mínima e máxima especificadas (quadro 2).

Amostra (idade média)	Amostra (n)	Amostra (escolaridade)	Tipo de Trabalho	Tipo de estudo	Área de estudo	Inst.Ensino	Estado	Ano
Mín.: 3,3 a	n=46	Educ. Infantil	Monografia de Especialização	T	Fonoaudiologia	IPA	RS	2004
Máx.: 12 a	n=60	1ª a 4ª série	Artigo	T	Fonoaudiologia	UNESP /UNICAMP	SP	1999

Quadro 2 - Características das pesquisas com amostras de sujeitos com idades mínima e máxima encontradas no *corpus*.

Em relação à escolaridade, 75 (83,33%) pesquisas apresentaram essa informação, e os 15 (16,67%) trabalhos restantes não a especificaram.

A respeito desse dado, encontrou-se que 17 (22,67%) investigaram o desempenho de consciência fonológica em crianças pré-escolares; 14 (18,67%) em alunos de 1ª série; 12 (16,0%) em pré-escolares e 1ª série; 9 (12,0%) em alunos de 2ª série; 5 (6,67%) de 1ª à 4ª série e 4 (5,33%) de 1ª e 2ª série. Os demais grupos da classificação de escolaridade tiveram número de ocorrência menor, variando entre uma e duas pesquisas em cada categoria. Analise a tabela do apêndice E.

Quanto ao uso de atividades de consciência fonológica nas pesquisas, como forma de promover o desenvolvimento de habilidades fonológicas e facilitar a aprendizagem da leitura e escrita, observou-se que 18 (20%) dos 90 trabalhos do *corpus* utilizaram tal recurso. Foram feitas análises referentes às características das amostras (*n*, idade e escolaridade) das pesquisas que utilizaram atividades de consciência fonológica.

Observou-se, em relação ao número de indivíduos da amostra, que o uso de atividades de consciência fonológica foi mais recorrente em amostras médias ($10 < n < 50$), sendo 10 (55,55%) trabalhos, seguido das pesquisas de amostras pequenas ($n < 10$), com 4 (22,22%) trabalhos, e 3 (16,67%) referentes às amostras grandes. Houve apenas 1 (5,55%) pesquisa que optou pela não utilização de amostra, embora trate do uso de atividades de consciência fonológica (tabela 2).

Tabela 2- Número de pesquisas classificadas de acordo com o tipo de amostra (n) que utilizaram atividades de consciência fonológica.

Amostra (n)	Uso de atividades de CF	%
Pequena: $n < 10$ (6)	4	22,22
Média: $10 < n < 50$ (41)	10	55,56
Grande: $n > 50$ (26)	3	16,67
Sem amostra (9)	1	5,55
Total (90)	18	100

Fonte: o autor (2009)

Já com relação à amostra- idade média, verificou-se que uso de atividades de consciência fonológica nas faixas etárias de 7:1-8:0, com número de 5 (27,78%) trabalhos, 6:1-7:0, com 3 (16,67%) trabalhos, 5:1-6:0, com 2 (11,11%) e 7 (38,89%) dos trabalhos que se beneficiaram de atividades de consciência fonológica não apresentaram especificação de idade. A tabela abaixo ilustra os resultados.

Tabela 3- Número de pesquisas classificadas de acordo com o tipo de amostra (idade) que utilizaram atividades de consciência fonológica.

Amostra (idade)	Uso de atividades de CF	%
3:1-4:0	0	0
4:1-5:0	0	0
5:1-6:0	2	11,11
6:1-7:0	3	16,67
7:1-8:0	5	27,78
8:1-9:0	0	0
9:1-10:0	1	5,55
10:1-11:0	0	0
11:1-12:0	0	0
Idade não especificada	7	38,89
Total	18	100

Fonte: o autor (2009).

No que diz respeito à escolaridade, o uso de atividades de consciência fonológica se fez mais presente na pré-escola e 1ª série, ambas com 5 (27,78%) trabalhos. Viu-se, ainda, a ocorrência de atividades em 2ª série (4

trabalhos - 22,22%), em pesquisas em que a escolaridade não foi especificada (2- 11,11%), e em demais classificações, como 1ª e 2ª série (1- 5,55%) e 3ª e 4ª série (1- 5,55%).

Tabela 4- Número de pesquisas classificadas de acordo com o tipo de amostra (escolaridade) que utilizaram atividades de consciência fonológica.

Amostra (escolaridade)	Uso de atividades de CF	%
Pré-Escola	5	27,78
1ª série	5	27,78
2ª série	4	22,22
Não-especificado	2	11,11
1ª e 2ª séries	1	5,55
3ª e 4ª séries	1	5,55
Total	18	100

Fonte: o autor (2009)

Uma análise importante que foi realizada refere-se às variáveis pesquisadas pelos autores dos trabalhos do banco de dados desta dissertação. A partir dela, viu-se que a variável avaliada com mais frequência é a relação consciência fonológica, leitura e escrita, obtendo-se um total de 22 trabalhos, correspondentes a 24,44% do total. Outras variáveis pesquisadas em maior número são consciência fonológica e escrita (15,55%), atividades de consciência fonológica (12,22%) e consciência fonológica e leitura (8,89%). As demais variáveis encontradas nos trabalhos analisados encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 5- Número de trabalhos realizados de acordo com as variáveis pesquisadas.

Variáveis pesquisadas	Número de trabalhos	%
CF, leitura, escrita	22	24,44
CF, escrita	14	15,55
Atividades de CF	11	12,22
CF, alfabetização	10	11,11
CF, leitura	8	8,89
CF, métodos de alfabetização/tipos de ensino	5	5,55
Testes de CF	5	5,55
CF, gênero/sexo/idade	4	4,44
Outros (processamento auditivo, letramento, memória de trabalho,...)	4	4,44
CF, ortografia/escolaridade	4	4,44
CF, bilingüismo	2	2,22
Definições CF	1	1,11
TOTAL	90	100

Fonte: o autor (2009)

A partir de cada variável pesquisada pelos autores dos trabalhos do corpus da dissertação, pode-se analisar que tipos de trabalho, estudo e pesquisa foram feitos, bem como a área de estudo dos profissionais que pesquisam determinadas variáveis correlacionadas à consciência fonológica, e o estado e ano de publicação dos trabalhos. Todas essas análises foram feitas e seus resultados serão apresentados descritivamente e através do apêndice F e G.

Com relação à variável pesquisada consciência fonológica e leitura (n=8), foram 7 artigos e 1 dissertação, sendo 6 estudos do tipo transversal, 1 longitudinal e 1 teórico. Quanto ao tipo de pesquisa, tem-se 7 empíricas e 1 teórica. As áreas de estudo dos profissionais que estudam esta variável são Lingüística/Fonoaudiologia (5), Educação/Fonoaudiologia, Fonoaudiologia e Psicologia/Psicopedagogia, com 1 trabalho em cada área.

Os trabalhos sobre consciência fonológica e leitura deste banco de dados possuem cadastro a partir do ano de 1998, estendendo-se até o ano de 2009. Em 1998, houve produção de 1 trabalho no RS; em 1999 foram 2, 1 em SP e 1 no RS; em 2004, novamente 1 trabalho em SP; em 2007, 1 no RS; em 2008, 2

trabalhos, também no estado do RS; já em 2009, o único trabalho existente abordando tal variável procede do estado de SP.

Quanto à consciência fonológica e escrita (n=14), são 11 artigos, 2 teses e 1 dissertação, sendo 6 trabalhos do tipo transversal, 7 longitudinais e 1 teórico. Já no que se refere ao tipo de pesquisa, tem-se 13 empíricos e 1 teórico. Referente à área de estudo, a área mais interessada é Lingüística/Fonoaudiologia (3), seguida de Educação, Fonoaudiologia e Psicologia, todas com 2 trabalhos. Houve apenas 1 trabalho da área de interface Fonoaudiologia/Psicologia.

O ano inicial de publicação de trabalhos sobre consciência fonológica e escrita, pertencentes a este banco de dados, corresponde ao ano de 1991 e estende-se a trabalhos que ainda encontram-se no prelo. Em 1991, houve produção de 1 trabalho no estado de MG; em 1997, 1 publicação advinda de SP; em 2002, foram duas, 1 de SP e outra do RS; em 2004, o número se repete, mas em estados diferentes, sendo 1 em PE e 1 no RS. Em 2007 são 3 trabalhos, 2 escritos no RS e 1 em SP; em 2008, 1 no RS e 1 em SP; em 2009 apenas 1, do RS; e os 2 trabalhos no prelo são do RS (1) e PE (1).

O maior número de trabalhos deste corpus buscou verificar a relação consciência fonológica, leitura e escrita (n=22), sendo 20 artigos e 2 teses; 12 estudos transversais, 9 longitudinais e 1 teórico. Quanto ao tipo de pesquisa, são 21 empíricas e 1 teórica. As áreas de atuação dos profissionais são Psicologia (10), Fonoaudiologia (4), Lingüística (3), Lingüística/Fonoaudiologia (2), Psicologia/Fonoaudiologia (1) e Fonoaudiologia/Educação (1).

Os trabalhos iniciais do corpus desta dissertação relacionados à consciência fonológica, leitura e escrita datam de 1995 e englobam trabalhos que ainda estão no prelo. Em 1995 são 2 trabalhos de MG; em 2001, apenas 1 de SP; em 2003 há 1 de SP e 1 do PR; em 2004, 2 de SP e 1 do RS; no ano de 2005, tem-se 1 do PR e 1 de SC; em 2006, somente 1 de SP; em 2007, 1 trabalho de PE; em 2008, 1 de SP; em 2009, novamente proveniente do estado de SP, porém são 2 publicações. E dos trabalhos no prelo, estes são em número de 6, sendo 4 do RS, 1 de MG e 1 do RJ.

A análise sobre estudos referentes à consciência fonológica, gênero/sexo, idade (n=4) mostrou que são 2 artigos, 1 monografia de especialização e 1 tese; 3 estudos transversais e 1 longitudinal e todas pesquisas empíricas.

Os estudos sobre a relação consciência fonológica, gênero/sexo, idade têm início mais tarde, no ano de 2001. Vale sempre lembrar que as análises baseiam-se nos trabalhos pertencentes a este banco de dados, podendo haver mais trabalhos sobre o assunto. Assim, tem-se tanto em 2001 como em 2004, 2006 e 2008, realizações de 1 trabalho por ano, sendo 3 (2001, 2004 e 2008) realizados no RS e 1 em MG (2006).

A respeito da variável consciência fonológica, ortografia e escolaridade (n=4), pode-se afirmar que são 2 artigos, 1 dissertação e 1 tese; 2 estudos transversais e 2 longitudinais, sendo todos eles de caráter empírico. Os profissionais que realizaram as pesquisas possuem formação em Educação (3) e Psicologia (1).

A pesquisa inicial envolvendo consciência fonológica, ortografia e escolaridade data de 1997 e, uma questão que chama a atenção, é o fato de o segundo trabalho cadastrado somente ter sido publicado em 2007, ou seja, 10 anos depois. Além disso, já se observou o reduzido número de pesquisas sobre o tema. Sempre lembrando que estamos tratando de trabalhos de um banco de dados, constituído a partir de buscas da autora, havendo mais pesquisas realizadas. A respeito do número de publicações por ano e estado, tem-se os anos de 1997, 2007, 2008 e no prelo. Todas as datas especificadas apresentam 1 publicação e são advindas do estado de PE, exceto o trabalho realizado no ano de 2008, em que a pesquisa se deu no RS.

Quanto à consciência fonológica, métodos de alfabetização e tipos de ensino, todos os trabalhos foram em forma de artigo (5); 4 estudos são transversais e 1 teórico; e o tipo de pesquisa predominante é empírica (4), restando 1 teórica sobre o assunto. Os profissionais responsáveis pelos trabalhos são das áreas de Fonoaudiologia (4) e Lingüística (1).

A realização das pesquisas sobre a variável acima se deu nos estados de SP, nos anos de 2003 (1), 2006 (1) e 2008 (1), em MG, no ano de 2006 (1), e no DF, em 2008 (1).

Há um número reduzido de trabalhos acerca da variável consciência fonológica e bilinguismo (n=2), sendo 1 artigo e 1 dissertação. Ambos são estudos transversais e pesquisas empíricas desenvolvidas por profissionais da Fonoaudiologia. Os estados de origem dos autores que publicaram os

trabalhos sobre consciência fonológica e bilingüismo são RS e RJ, sendo que no RJ foi publicado o primeiro trabalho, em 2006, seguido do RS, em 2008.

Sobre a variável uso de atividades de consciência fonológica (n=11), encontrou-se 6 artigos, 1 monografia de especialização e 4 dissertações. Um fato interessante é o grande número de estudos de caráter longitudinal (9), devido ao tempo necessário para aplicação das atividades nas amostras e posterior avaliação dos resultados dessa intervenção. Além dos 10 estudos longitudinais, constatou-se 2 teóricos; já o tipo de pesquisa é, em maior parte, empírica (9), sendo apenas 2 delas teóricas. Os profissionais que realizam pesquisas a partir desta variável são de áreas diversas, como Fonoaudiologia (4) e Lingüística, Lingüística/Fonoaudiologia, Educação, Fonoaudiologia/Educação, Fonoaudiologia/Psicopedagogia, Psicologia e Psicologia/Psicopedagogia, todas com realização de 1 trabalho sobre o assunto. Percebe-se uma participação recorrente de profissionais da Fonoaudiologia nestas pesquisas.

Na categoria da variável uso de atividades de consciência fonológica, observou-se, predominantemente, dois estados de origem dos autores: RS e SP. O ano inicial de publicação dos trabalhos do corpus se dá em 2000, sendo 1 pesquisa realizada no estado de SP; em 2002, há 1 pesquisa no RS; em 2003, 2 em SP e 1 no RS; em 2005, somente 1 em SP; em 2006, a ocorrência se repete, ou seja, 1 pesquisa em SP e 1 no RS. Já em 2008, 2009 e no prelo, há realização de 1 trabalho por data, sendo todos realizados no estado do RS.

Em relação às pesquisas envolvendo consciência fonológica e outras variáveis (processamento auditivo, letramento, memória de trabalho), foram analisados 3 artigos e 1 dissertação, totalizando 4 trabalhos. Estes estudos são do tipo teórico (3) e transversal (1) e, ainda, constituem pesquisas teóricas (3) e empírica (1). Da mesma forma que a variável citada anteriormente, os profissionais são de áreas diferentes, sendo 1 da Psicologia, 1 da Lingüística/Fonoaudiologia, 1 da Lingüística e 1 da Lingüística/Psicologia.

As pesquisas que abordam outras variáveis correlacionadas à consciência fonológica são, como já expresso anteriormente, em menor número, e datam de 2002, com 2 trabalhos do RS e de 2007, com 1 trabalho em SP e 1 no RJ.

Outra variável que apresentou número maior de trabalhos foi consciência fonológica e alfabetização (n=10), sendo 7 dissertações, 1 monografia de

especialização e 2 dissertações. Os estudos são do tipo transversal (9) e teórico (1) e, sua maior parte, empírico (9), havendo, como já referenciado, apenas 1 teórico. Quanto às áreas de formação dos profissionais, são 3 da Psicologia, 2 da Educação, 2 da Lingüística, 2 da Fonoaudiologia e 1 da área de interface Lingüística/Fonoaudiologia.

Assim como as variáveis consciência fonológica e leitura, consciência fonológica e escrita e consciência fonológica, leitura e escrita apresentaram anos de publicação mais iniciais, em torno da década de 90, a variável consciência fonológica e alfabetização, que não deixa de estar inserida nas mesmas categorias já citadas, porém foi separada apenas por um critério de classificação mais adequado, também tem início nos anos 90, mais precisamente, em 1994, com 1 trabalho feito em MG. Em 2001, há 1 trabalho do RS e, em 2003, 2 trabalhos do mesmo estado. Já em 2004, tem-se 1 estudo de SC e 1 de SP; em 2005, 2 de PE e, em 2007, 1 de SP.

A variável definições de consciência fonológica possui apenas 1 trabalho relacionado, escrito em 1998, no estado de SC, em forma de artigo do tipo teórico, e o autor do texto possui formação em Lingüística.

Já na variável testes de consciência fonológica, tem-se 5 trabalhos sobre o assunto, sendo 2 artigos, 2 dissertações e 1 criação de instrumento. Os trabalhos englobam estudos do tipo transversal (3), longitudinal (1) e teórico (1), e pesquisas empíricas (4) e teórica (1). Os profissionais são das áreas da Lingüística (2), Lingüística/Fonoaudiologia (1), Psicologia/Pedagogia (1) e Psicologia (1).

O desenvolvimento de trabalhos escritos especificamente sobre testes de consciência fonológica teve início em 1998, no estado de SP (1), tendo continuidade em 2001, em SC (1); em 2003 em SP (1) e RS (1) e no ano de 2005, com 1 trabalho do RS. Tais pesquisas abordam não só a criação de instrumentos de avaliação de consciência fonológica, como também, análises críticas e levantamento de dados a respeito do uso de instrumentos nas pesquisas.

Outro dado frequentemente observado nas pesquisas, tanto nas teóricas como empíricas, é a citação dos instrumentos de consciência fonológica utilizados nas avaliações dos indivíduos. Os trabalhos de caráter teórico abordam a análise de instrumentos; já os empíricos abordam tanto a criação

como adaptação dos mesmos, além de descreverem resultados analisados a partir de testes específicos de consciência fonológica. Os trabalhos que não citaram instrumentos de consciência fonológica, por não utilizá-los nas pesquisas, foram em número de 15, correspondendo a 16,30% do total do número de pesquisas.

Houve maior número de criação de instrumentos (27,18%), seguido do uso do CONFIAS (MOOJEN et al., 2003) (15,21%), da PCF (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1998) (13,04%) e Protocolo de Tarefas de Consciência Fonológica (CIELO, 2001).

Outros instrumentos também foram utilizados nas pesquisas, como o Teste Metafonológico Sequencial (teste que deu origem ao CONFIAS- (MOOJEN et.al, 2003), Perfil de Habilidades Fonológicas (CARVALHO e ALVAREZ, 1998), Santos e Pereira (1997), Cardoso-Martins (1991), Prova de Consciência Fonológica por escolha de Figuras- PCFF (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004) e Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral- PCFO (CAPOVILLA, CAPOVILLA e SILVEIRA, 1998), assim como a adaptação de instrumentos utilizados em outros países (LAC- Lindamood Auditory Conceptualization Test (Lindamood & Lindamood, 1979); BALESC- Bateria de Avaliação da Linguagem e seus Distúrbios (2000); BELEC- Batterie d'évaluation du langage écrit (MOUSTY et al., 1994), adaptado por Godoy (2001)).

A criação de instrumentos diz respeito não só aqueles instrumentos publicados e validados, mas também com relação aos criados pelos próprios autores para fim de pesquisa, usando tarefas de diferentes testes ou adaptando conforme o objetivo do trabalho ou população-alvo. Abaixo segue a tabela 6 com as análises dos instrumentos encontrados nos trabalhos do corpus desta dissertação.

Tabela 6- Número de trabalhos *versus* tipos de instrumentos de consciência fonológica utilizados

Instrumentos CF citados	Número de trabalhos
Criação	25
Nenhum	15
CONFIAS	14
PCF	12
Protocolo de Tarefas de Consciência Fonológica	6
Perfil de Habilidades Fonológicas	4
Adaptações de instrumentos	3
TMS	3
PCFF	2
PCFO	2
PCFO +PCFF	2
Santos e Pereira	2
Cardoso-Martins	1
Análise de instrumento PB	1
Total	92 ⁷

Fonte: o autor (2009).

Analisou-se quantos trabalhos empíricos citaram instrumentos de consciência fonológica no corpus deste trabalho. Neste banco de dados são 78 (86,67%) trabalhos empíricos, sendo que 74 (94,87%) deles fazem uso dessa informação.

Viu-se que dos 67 (74,44%) artigos teóricos e empíricos, 56 (80,59%) citam instrumentos de consciência fonológica. Porém, o total de artigos de

⁷ O total de trabalhos resultou em 92 devido ao uso, por determinados autores, de dois instrumentos. Por exemplo, Santos (2002) criou um instrumento e utilizou, na mesma pesquisa, o CONFIAS. Assim como Godoy (2005) realizou uma criação e outra adaptação.

caráter empírico resulta em 57 (85,07%), sendo que destes, 54 (94,73%) citam uso de instrumentos de consciência fonológica. Em relação ao número de dissertações do corpus (13 – 14,44%), 12 (92,03%) delas são empíricas, e destas 11 dissertações (91,67%) citam instrumentos de consciência fonológica. Das 3 monografias do corpus, 2 delas são empíricas e fazem citações de instrumentos de consciência fonológica.

Quanto às teses, todas elas (6) são pesquisas do tipo empíricas e possuem citações de uso de instrumentos de consciência fonológica. Já as monografias (3), 2 (66,67%) são empíricas e citam este dado. O único instrumento da amostra é justamente uma criação de avaliação de consciência fonológica. Assim, de um total de 78 trabalhos de caráter empírico, 74 (94,87%) deles fazem uso de instrumentos de avaliação. A tabela 7 esboça os resultados descritos.

Tabela 7- Número de trabalhos de caráter empírico em que se utilizou instrumentos de consciência fonológica.

Tipo de trabalho (empíricos)	Instrumentos de CF citados (n)	%
Artigos (57)	54	94,73
Dissertações (12)	11	91,67
Teses (6)	6	100
Monografias Esp. (2)	2	100
Instrumento (1)	1	100
Total (78)	74	94,87

Fonte: o autor (2009).

No que se refere à criação de instrumentos de consciência fonológica pelos autores dos trabalhos (n=25), verificou-se que as áreas de estudo destes profissionais são Educação (3 – 12,0%), Psicologia (9 – 36,0 %), Fonoaudiologia (3 – 12,0%), Fonoaudiologia/Linguística (2 – 8,0%), Linguística (7 – 28,0%) e Educação/Fonoaudiologia (1 – 4,0%). A tabela 8 ilustra os resultados.

Tabela 8- Criação de instrumentos de consciência fonológica por diferentes áreas de estudo.

Criação de instrumentos de CF (n)	Área de Estudo	%
9	Psicologia	36,0
7	Lingüística	28,0
3	Fonoaudiologia	12,0
3	Educação	12,0
2	Fonoaudiologia/Lingüística	8,0
1	Educação/Fonoaudiologia	4,0
25	Total	100

Fonte: o autor (2009).

A variável relacionada a citações de instrumentos de consciência fonológica foi analisada sob diferentes perspectivas, analisando-se em quais estados, áreas de estudo, ano de publicação e instituições de ensino cada categoria da classificação foi utilizada.

Aqueles trabalhos que não citaram instrumentos de consciência fonológica (categoria *nenhum instrumento*, n=15) foram feitos por autores dos estados de SC (1), SP (4), RS (7), PE (2) e MG (1); das instituições de ensino UFSC (1), UFJF (1), PUCRS (5), UNIFRA (1), UFPEL (1), FIR (1), UNISA (1), USP (1), USF (3), UNB (1), UFPE (1), IPA (1) e FAPA (1). Os responsáveis por estas pesquisas publicadas em 1998 (1), 1999 (1), 2003 (3), 2003 (3), 2004 (1), 2005 (1), 2006 (1), 2007 (4) e 2008 (1) são profissionais das áreas da Lingüística (4), Psicologia (3), Psicologia/Pedagogia (1), Lingüística/Fonoaudiologia (2), Fonoaudiologia/Psicopedagogia (1), Educação (2), Fonoaudiologia (1) e Lingüística/Psicologia (1).

Já os trabalhos que envolveram criação de instrumentos (n=25) foram desenvolvidos por autores dos estados de PE (5), RS (5), SP (7), SC (1), PR (1), RJ (1) e MG (5); e das instituições universitárias UFSC (1), UFPE (5), USP (6), UNESP (1), UFPR (1), PUCRS (3), UFMG (5), UFRGS (2), UFRJ (1) e CEFAC (1). As publicações são referentes aos anos de 1991 (1), 1994 (1), 1995 (2), 1997 (2), 1998 (1), 2003 (4), 2004 (3), 2005 (2), 2006 (1), 2007 (1), 2009 (1) e no prelo (5). As áreas de estudo dos autores são Educação (3), Psicologia (4), Fonoaudiologia (3), Fonoaudiologia/Lingüística (2), Lingüística (6) e Educação/Fonoaudiologia (1).

As 3 pesquisas que utilizaram como instrumento de avaliação da consciência fonológica o Teste Metafonológico Seqüencial (teste que originou o

CONFIAS- criado por Moojen et al., 2003) foram todas produzidas por autores do estado do RS (3), das áreas de Lingüística (2) e Lingüística/Fonoaudiologia (1), da PUCRS (3), nos anos de 2002 (1), 2004 (1) e (1) trabalho segue no prelo.

Os trabalhos que utilizaram o CONFIAS (MOOJEN et al., 2003) como instrumento de avaliação (n=14) possuem autoria de autores dos estados de SP (1), MG (1), SC (1) e RS (11), das instituições universitárias USP (1), PUCRS (7), UNISC (1), USC (1), UFPEL (1), PUCMG (1), UFSM (2), UFSC (1), CEFAC (1) e IPA (1). As áreas de estudo dos autores são Fonoaudiologia (5), Lingüística/Fonoaudiologia (5) e Lingüística (4). Quanto aos anos de publicações, são eles 2003 (2), 2004 (1), 2006 (1), 2007 (1), 2008 (5), 2009 (1) e no prelo (3).

O instrumento de avaliação Perfil de Habilidades Fonológicas (CARVALHO e ALVAREZ, 1998) foi utilizado em 4 pesquisas, sendo que os autores são dos estados DF (1), RS (1), SP (1) e RJ (1); pertencentes às instituições universitárias UNIPLAN (1), UNIRITTER (1), IPA (1), UNIFESP (1), ARPEF (1), CEFAC (1) e USP (1). As áreas de estudo são Fonoaudiologia (3) e Lingüística/Fonoaudiologia (1); e os trabalhos foram publicados nos anos de 2001 (1), 2006 (1), 2008 (1) e (1) deles encontra-se no prelo.

As 2 pesquisas que utilizaram o instrumento criado por Santos e Pereira (1997) foram desenvolvidas no estado de SP(2), por profissionais da Fonoaudiologia (2), das instituições universitárias UNIFESP (1) e PUCCAMP (1), nos anos de 2003 (1) e 2009 (1).

Já o instrumento criado por Cardoso-Martins, em 1991, foi utilizado em 1 pesquisa, na PUCRS, estado do RS, por profissional da Lingüística/Fonoaudiologia, no ano de 1998.

A Prova de Consciência Fonológica- PCF (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1998) foi utilizada em 12 trabalhos, em sua maioria no estado de SP (7), seguido do RS (2), PR (1), GO (1) e RJ (1), por profissionais da Psicologia (3), Fonoaudiologia (4), Educação (1), Lingüística/Fonoaudiologia (1), Fonoaudiologia/Educação (2) e Fonoaudiologia/Psicologia (1). Os trabalhos foram publicados nos anos de 1999 (1), 2000 (1), 2002 (1), 2003 (1), 2004 (1), 2005 (1), 2006 (3), 2007 (1), 2008 (1) e 2009 (1), e proporcionados pelas

instituições universitárias UFSCAR (2), UEL (1), UNICAMP (3), UNESP (1), UFRJ (1), UFSM (2), USP (2), UNITAU (1) e CEFAC (2).

Outros dois instrumentos de avaliação da consciência fonológica desenvolvidos por Capovilla et al. foram o PCFF (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004) e o PCFO (CAPOVILLA, CAPOVILLA e SILVEIRA, 1998). Ambos foram utilizados em 2 trabalhos, no estado de SP. O desenvolvimento das pesquisas que utilizaram o PCFF se deu por profissionais das áreas de estudo da Psicologia (1) e Psicologia/Psicopedagogia (1), em uma parceria entre as instituições universitárias USF/USP/UNISA (2) e tiveram as 2 publicações no ano de 2004. Quanto ao uso da PCFO nas pesquisas, pode-se dizer que os autores são das áreas da Psicologia (1) e Fonoaudiologia (1) e pertencentes às universidades USF (1) e Universidade de Ribeirão Preto (1). Os anos de publicação dos trabalhos foram 2007 (1) e 2008 (1).

Há existência de 2 trabalhos que utilizaram ambos os instrumentos de avaliação, tanto o PCFF como PCFO. Eles também foram escritos por autores do estado de SP, das áreas de Psicologia (1) e Psicologia/Pedagogia (1). As duas publicações foram incentivadas pela parceria entre as universidades USF/UNISA/USP, nos anos de 2003 (1) e 2004 (1).

O instrumento de avaliação criado por Cielo (2001), em sua tese, foi utilizado por 6 pesquisadores, sendo 5 do estado do RS e 1 de PE, com formação nas áreas de Fonoaudiologia (5) e Fonoaudiologia/Linguística (1), das instituições universitárias UFSM (3), IPA (2) e UFPE (1). Os anos de publicação são 2001 (1), 2004 (1), 2005 (1), 2008 (2) e 2009 (1).

O único trabalho que contempla uma análise dos instrumentos de avaliação de consciência fonológica brasileiros é do estado do RS, de um profissional da Linguística, da PUCRS, com publicação no ano de 2005. Isso não quer dizer que outros trabalhos não abordem este tema, porém, no caso deste trabalho, que foi do tipo dissertação, o autor trouxe como objetivo do trabalho a análise dos instrumentos.

Também se observou o uso de adaptações de instrumentos para o PB, de acordo com o objetivo de cada trabalho. Assim, foram 3 adaptações, referenciadas em trabalhos de SC (2) e SP (1), nas instituições UFSC (2) e USP (1), nos anos de 2001, 2005 e 2007, sendo 1 publicação por ano. Os profissionais são todos da área de interface Linguística/Fonoaudiologia.

Um ponto importante a ser destacado são os instrumentos de consciência fonológica do PB contidos neste banco de dados, como criação. São eles: PCF (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1998), Protocolo de Habilidades Fonológicas (CIELO, 2001), CONFIAS (MOOJEN et al., 2003) e PROHMELE (CUNHA e CAPELLINI, 2009). Esses instrumentos foram disponibilizados através de artigos (PCF, PROHMELE), tese (Protocolo de Habilidades Fonológicas) e publicação do próprio instrumento (CONFIAS).

Quanto às fontes de divulgação dos trabalhos analisados, verificou-se que 22 (24,44%) trabalhos foram disponibilizados (enquadram-se as dissertações, monografias de especialização e outros trabalhos que ainda não foram publicados), e os 68 (75,56%) restantes foram publicados em periódicos e livros, em sua maioria, brasileiros. O maior número de publicações foi advindo da Revista CEFAC (14,44%), seguido de publicações do VII Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem (ENAL, 2006), da Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa) (6,67%), da Revista Letras de Hoje (5,55%) e da Psicologia: Reflexão e Crítica (4,44%). Essas e as demais publicações de trabalhos analisadas estão no apêndice H.

Os resultados foram analisados a partir das variáveis pesquisadas nos trabalhos do corpus desta dissertação. Assim, eles serão apresentados de acordo com a mesma classificação utilizada nas variáveis, em um primeiro momento e, posteriormente, será realizada uma descrição dos resultados gerais encontrados.

Dos 8 trabalhos que pesquisaram a relação consciência fonológica e leitura, 7 delas explicitam, em seus resultados, uma correlação positiva entre aquisição da leitura e habilidades metafonológicas. Os resultados abordam a relação da consciência fonológica com diferentes etapas de leitura, como recodificação, codificação (estágios mais iniciais) e compreensão leitora (estágio mais avançado/global).

Uma das 8 pesquisas sobre consciência fonológica e leitura encontrou como resultado que a consciência fonológica é uma habilidade necessária para a aprendizagem da leitura, mas não determinante. Esta afirmação vai ao encontro dos resultados complementares de algumas das pesquisas anteriores, as quais citam, por exemplo, que a consciência fonológica é um dos instrumentos facilitadores para compreensão do sistema alfabético, assim

como de outros fatores que auxiliam na leitura, como reconhecimento de palavras, vocabulário, habilidades em estratégias de estudo e média de velocidade de leitura. Outro resultado advindo de uma das pesquisas é que a dificuldade dos maus leitores é atribuída à dificuldade de processamento fonológico (consciência fonológica, vocabulário receptivo auditivo e memória fonológica).

Quanto à relação consciência fonológica e escrita (14), 7 trabalhos enfatizaram a relação bidirecional existente entre a consciência fonológica e aquisição da escrita; 4 referem que a consciência fonológica tem relação com a idade, maturidade e escolaridade (instrução escolar) dos sujeitos, sendo que em 1 dessas pesquisas o fator escolaridade foi maior do que a idade. E os resultados de 3 pesquisas mostram que a estimulação de consciência fonológica promove avanços nas hipóteses de escrita dos indivíduos avaliados. Além disso, 1 delas incentiva o uso de atividades de habilidades metafonológicas desde a Educação Infantil.

Os resultados das pesquisas que abordaram a relação consciência fonológica, leitura e escrita (22) também enfatizam a relação bidirecional entre consciência fonológica e o processo de alfabetização (aquisição da leitura e escrita). São 11 pesquisas que trouxeram este dado como resultado. Algumas delas (5) trazem complementos e particularidades de seus resultados, como por exemplo: a relação entre memória fonológica e escrita não é tão evidente quanto a relação consciência fonológica e escrita, porém a memória fonológica é imprescindível para a realização da avaliação de consciência fonológica. Outra questão é que a diferença entre indivíduos com hipótese silábica e silábico-alfabética de escrita se dá, significativamente, apenas no nível do fonema.

Outro resultado encontrado, dentro destes 11 que consideram uma relação bidirecional entre CF e alfabetização, foi a existência de uma correlação moderada da CF com a escrita e bem fraca com a leitura.

Vale salientar que os resultados descritos aqui são gerais, pois muitas pesquisas trazem dados mais detalhados, específicos e que reafirmam muitas das hipóteses aqui consideradas. Assim, uma mesma pesquisa pode confirmar mais de um resultado. Por exemplo, pode apresentar dados que confirmam a relação bidirecional existente entre consciência fonológica e escrita e mostrar

que o nível de consciência fonológica aumenta com a escolaridade. Procurou-se descrever os principais resultados, de acordo com o objetivo da pesquisa.

Outros autores mostram, nos resultados das suas pesquisas, que as pistas sonoras e fonoarticulatórias são instrumentos que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita. Há ainda, 1 pesquisa que encontrou correlação entre leitura, escrita, consciência fonológica e consciência sintática.

Além das 11 pesquisas comentadas anteriormente, 2 delas enfatizam a relação da consciência fonológica com a instrução escolar, ou seja, a escolaridade influencia o desempenho das habilidades metafonológicas.

Ao averiguar a relação consciência fonológica, leitura e escrita, alguns autores utilizam-se de recursos como a estimulação de consciência fonológica. Nesse caso, 1 pesquisa mostrou que as crianças do estudo só adquiriram o repertório de leitura após as instruções fônicas, o que sugere que a intervenção da consciência fonológica teve resultado positivo no processo de alfabetização.

Outro resultado encontrado nas pesquisas que analisaram a relação consciência fonológica, leitura e escrita foi a defasagem em consciência fonológica como sendo fator recorrente e atuante nas dificuldades de aprendizagem (5). Dessa forma, supõe-se que as crianças com dificuldade de leitura e escrita apresentam dificuldade em acessar e recuperar as informações fonológicas necessárias para o bom desempenho da lecto-escrita.

Há 3 trabalhos que abordaram, especificamente, a habilidade de detecção de rima. Os resultados mostram que a detecção de rima baseia-se em um julgamento e semelhança mais global; que a habilidade de detectar rima não assegura a análise correta da ortografia e que a sensibilidade à rima possui correlação positiva com sensibilidade ao fonema na idade de 5:9.

Os resultados dos 4 trabalhos que tinham como variáveis de pesquisa a relação consciência fonológica, gênero/sexo, idade mostram, em relação à idade (2), que há um “divisor de águas” no desempenho em CF nas faixas de 4,5,6 e 7, 8 anos; e que na faixa etária dos 3 anos, pode-se esperar êxito na habilidade de síntese silábica. Ambas as pesquisas concluem que a consciência de sílabas é anterior à fonêmica.

Já quanto à relação consciência fonológica e gênero/sexo (2), 1 das pesquisas mostrou que não houve diferença significativa em habilidade de CF das meninas em relação aos meninos. Significativamente, houve diferença

apenas em uma habilidade (manipulação silábica). Em ambos os gêneros os menores escores foram em síntese fonêmica, enquanto os maiores foram nas habilidades de síntese e segmentação silábica. A outra pesquisa que abordou essa variável trouxe como resultado que as meninas apresentam maior habilidade em analisar unidades menores, em palavras de maior extensão, o que sugere relação com baixa incidência de desvio fonológico em meninas.

Nas pesquisas sobre consciência fonológica, ortografia e escolaridade (4) observou-se resultados diferentes, porém complementares. Eles mostram que o desempenho de consciência fonológica parece ter relação direta com o aumento da escolaridade, domínio ortográfico e acesso sócio-cultural; que o processo de aprendizagem da ortografia é bastante complexo e envolve tanto aspectos concernentes à fonética e fonologia como aqueles relacionados ao sistema ortográfico.

Além disso, os resultados permitem verificar que a consciência fonológica não constitui fator determinante na aquisição de regras ortográficas que dependem da utilização de critérios gramaticais; apenas naqueles referentes ao contexto grafo-fônico da palavra, para visualizar qual grafia deve ser utilizada. Em termos de escolaridade, 1 das pesquisas mostrou que as provas silábicas foram aquelas que não apresentaram dificuldades para as crianças e as provas fonêmicas pareceram ser as mais complexas. Os autores deste trabalho observaram relação entre manipulação fonêmica e escrita, pois há uma analogia da letra como materialização do fonema.

Em relação aos resultados dos trabalhos sobre consciência fonológica e métodos de alfabetização/tipos de ensino (5), pode-se dizer que todos eles encontraram como resultado o fato de que o método de alfabetização (4) e o tipo de ensino (1) não interferem diretamente no desempenho das habilidades metafonológicas. Observou-se, ainda, que a consciência fonêmica aparece posteriormente à silábica, assim como já visto em outras pesquisas, e que as diferenças entre os desempenhos e métodos variam conforme as tarefas.

As 2 pesquisas que tiveram como variáveis a relação consciência e fonológica e bilinguismo apresentaram resultados que referem que não há efeito negativo na aquisição simultânea de duas línguas orais para a consciência fonológica do PB. Em uma das pesquisas encontrou-se que as crianças expostas a duas línguas apresentam bom desempenho no teste de

consciência fonológica e não há diferença significativa nos desempenhos de meninos e meninas. Já na outra, viu-se que a tendência de superioridade no desempenho das habilidades em consciência fonológica foi praticamente total para o grupo bilíngüe, principalmente no nível fonêmico. O grupo monolíngüe apresentou vantagem levemente superior somente em segmentação silábica. Além disso, observou-se, nesse estudo, que os meninos bilíngües obtiveram desempenho superior na maioria das tarefas.

Sobre o uso de atividades de consciência fonológica como variável de pesquisa são, no total, 11 trabalhos que buscaram mostrar, como já especificado na descrição das variáveis pesquisadas, a eficácia de um programa preventivo de linguagem oral e escrita. Os resultados mostraram que a estimulação de consciência fonológica facilita a aquisição da leitura (1), aumenta o desempenho dos níveis de consciência fonológica (4), melhora tanto o desempenho nas habilidades de consciência fonológica como facilita a aquisição da leitura e escrita e torna os erros ortográficos menos primitivos (1), melhora o desempenho em tarefas de leitura e escrita (1), e 1 das pesquisas, como forma de incentivo ao uso de atividades de consciência fonológica, apresentou um software para uso em sessões de estimulação de habilidades fonológicas.

Os resultados dos trabalhos que envolveram outras variáveis como foco de pesquisa (como memória de trabalho, processamento auditivo, letramento) mostraram, em relação à memória (2), que há um número pequeno de pesquisas envolvendo testes que avaliem conjuntamente memória de trabalho e consciência fonológica. Dessa forma, as autoras sugerem a utilização do CONFIAS, pois há atuação da memória de trabalho na realização das atividades propostas neste instrumento de avaliação. A outra pesquisa referente à memória de trabalho refere que há interferência da memória fonológica na aprendizagem de novas palavras, construções gramaticais, compreensão da linguagem e tarefas de consciência fonológica.

Quanto ao processamento auditivo, o resultado da pesquisa que relacionou tal variável à consciência fonológica, foi que o processamento auditivo pode não ser o único fator a influenciar o desempenho no teste de consciência fonológica. Já o trabalho que levantou questões sobre letramento e consciência fonológica, ao debater a respeito dos métodos de alfabetização,

problemas de analfabetismo e práticas de alfabetização, colocou o letramento e consciência fonológica, juntamente com outros elementos, como bases necessárias para uma alfabetização eficaz.

A respeito da variável consciência fonológica e alfabetização existem 10 trabalhos no corpus, sendo que uma de suas conclusões é que a melhora do desempenho nas tarefas de consciência fonológica aumenta com a alfabetização (7). Desses 7 trabalhos, 2 deles salientam que as habilidades de rima e aliteração antecedem as silábicas que, por sua vez, são antecedentes às fonêmicas. Nessas duas pesquisas encontram-se dados referentes à existência de rima e aliteração em crianças não-alfabetizadas. E 1 das pesquisas ainda traz dados sobre a preferência pela habilidade de aliteração em crianças já alfabetizadas.

Outro resultado visualizado nas pesquisas sobre consciência fonológica e alfabetização diz respeito a erros na escrita, ou seja, 1 das pesquisas mostrou em seus resultados que quanto mais desenvolvida a consciência fonológica, menor a probabilidade de ocorrência de erros fonológicos na escrita. Além disso, observou-se 1 pesquisa que trouxe como resultado que o melhor desempenho nas tarefas de consciência fonológica se dá em indivíduos que tiveram instruções grafo-fonológicas no ensino. Há também 1 pesquisa em que a análise dos dados mostrou que os escores de consciência fonológica aumentam com a progressão escolar.

Somente 1 pesquisa aborda definições de consciência fonológica, em que a autora conceitua as habilidades metafonológicas e salienta sua importância para o ensino da língua escrita.

As pesquisas que trataram dos testes de consciência fonológica (5) foram tanto de caráter teórico como empírico. As teóricas (2) buscaram analisar testes já existentes no PB ou procuraram observar se as adaptações de testes internacionais foram ao encontro dos objetivos das pesquisas brasileiras. Os resultados mostraram que nem todos os testes do PB investigam uma relação direta entre consciência fonológica e escrita. Por exemplo, na dissertação de Ramos (2005), a autora, ao analisar os instrumentos de avaliação de consciência fonológica do PB, observou que apenas Santos e Pereira (1997) e Coimbra (1997) não procuraram investigar uma relação direta entre consciência fonológica e escrita. Já Cardoso-Martins (1991), Cielo (1998) e

Menezes (1999) apresentaram preocupação relacionada à aprendizagem da leitura ou escrita.

Quanto às adaptações, analisadas em outro trabalho, pode-se dizer que os testes adaptados para o PB mostraram-se sensíveis aos propósitos objetivados e a análise dos resultados permitiu esclarecer e, muitas vezes, redimensionar a hipótese diagnóstica entre problemas específicos e inespecíficos de leitura.

Os trabalhos empíricos tiveram como objetivo criar ou validar instrumentos de avaliação de consciência fonológica (3). Um dos trabalhos mostrou a validação do PCFF e PCFO por série escolar da amostra bem como a fidedignidade do PCFF. Outro resultado encontrado neste grupo de pesquisas sobre testes de consciência fonológica foi que quanto mais avançado o nível escolar das crianças avaliadas, melhor é seu desempenho nas tarefas de consciência fonológica. Além disso, os desempenhos em cada subteste também se mostraram em função do nível escolar. Foi possível verificar através dessa pesquisa que o instrumento utilizado avalia o desempenho de consciência fonológica de crianças do pré-I à 2ª série do E.F.

A terceira pesquisa empírica citada diz respeito à criação de um instrumento de avaliação sequencial de consciência fonológica. Tal instrumento é mais completo e estabelece uma correlação entre consciência fonológica e escrita, pois de acordo com os autores do mesmo, a maioria das pesquisas busca uma correlação com desempenho de leitura.

Assim, os resultados dos trabalhos componentes do corpus desta dissertação foram especificados a partir da sua relação com as variáveis pesquisadas, ou seja, utilizando-se da mesma classificação das variáveis, os resultados foram descritos a partir dessa subdivisão.

Mas, de maneira geral, pode-se dizer que a análise dos resultados permite afirmar que a consciência fonológica possui relação biunívoca e bidirecional com a alfabetização e que ela facilita a aquisição da leitura e/ou escrita. Em relação aos níveis de consciência fonológica, observou-se que o nível silábico é desenvolvido anteriormente ao fonêmico.

A respeito das habilidades, os resultados das pesquisas analisadas mostraram que a detecção de rima é uma habilidade mais inicial, a qual não envolve atenção a segmentos e pode ser mais bem definida em termos de

juízo de similaridade global. Ainda sobre a rima, tem-se uma pesquisa em que seu resultado afirma que a rima não é um fator tão preditivo em leitores iniciantes, o que não quer dizer que a sensibilidade à rima não desempenha um papel importante na alfabetização. A rima e a aliteração são habilidades fonológicas desenvolvidas mais cedo, porém um estudo mostrou que há preferência, por parte de crianças já alfabetizadas, pela habilidade de aliteração.

Quanto às tarefas de consciência fonológica, observou-se que, de maneira geral, a mais facilmente realizada pelas crianças é a de síntese silábica, enquanto a de transposição fonêmica, a mais difícil.

Outra questão visualizada nos resultados é que independente do método de alfabetização utilizado, a consciência fonológica interfere positivamente na aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, o método de alfabetização não influencia diretamente o desempenho de consciência fonológica, mas pode influenciar nos desempenhos de leitura e escrita.

Outros resultados verificados são que o desempenho da consciência fonológica aumenta com a idade e escolaridade; que a intervenção com atividades de consciência fonológica aumenta o nível de consciência fonológica e auxilia na aquisição da leitura e escrita; e tal estimulação faz com que as crianças apresentem menos erros ortográficos, e quando os apresentam, estes não costumam ser elementares. Juntamente com a consciência fonológica, outros fatores interferem na aprendizagem da leitura e escrita, como o acesso lexical, memória de trabalho, processamento visual, fonológico, vocabulário, processamento auditivo, dentre outros.

As variáveis mais frequentemente correlacionadas com a consciência fonológica são leitura e escrita; as pesquisas envolvendo memória de trabalho e consciência fonológica são mais escassas, e os instrumentos de avaliação que avaliem conjuntamente esses fatores também. Pode-se observar que as dificuldades de leitura e escrita estão relacionadas com problemas de natureza fonológica. Como o número de crianças que apresenta tais dificuldades é grande, isso poderia justificar a existência do maior número de pesquisas ser sobre esse assunto.

Observou-se, ainda, que existem erros encontrados na fala e os encontrados na escrita, mas como a criança se apóia na oralidade para

construir hipóteses sobre a relação fala/escrita, a consciência fonológica está atuando de forma constante nesse processo. Somado a isso, vale comentar os resultados que salientam que a Educação Infantil é o momento propício para o desenvolvimento das habilidades fonológicas.

Um assunto inovador foi abordado por duas pesquisas: a relação entre consciência fonológica e bilinguismo, em que os resultados indicaram que as crianças bilíngües apresentam desempenho superior de consciência fonológica em relação às crianças monolíngües, ou seja, não é prejudicial à aprendizagem da leitura e escrita a criança estar exposta a duas línguas simultaneamente.

Sobre os testes de consciência fonológica, alguns autores buscam relacionar o desempenho de consciência fonológica com a escrita e/ou leitura, mas nem todos explicitam essa relação, ficando a critério do pesquisador.

Essa foi a descrição sucinta da análise dos resultados encontrados nas pesquisas que fazem parte do banco de dados dessa dissertação. Todos eles trazem contribuições pertinentes sobre o assunto e reafirmam a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização, além de trazer novos dados e levantar novas questões de pesquisa, instigando a continuidade e inovação nos trabalhos referentes à aquisição da leitura e escrita.

8 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES DE PESQUISA

A partir da análise dos dados e resultados obtidos, as hipóteses de pesquisa foram analisadas, havendo corroboração de todas as 7 hipóteses, justificadas a seguir.

1. Existência de relação entre o desempenho das habilidades de consciência fonológica e o desempenho em leitura e escrita.

Foram observadas pesquisas as quais correlacionaram a consciência fonológica com leitura (8), escrita (14) e com as duas habilidades conjuntamente, em maior número (22). Os resultados explicitam a correlação positiva entre aquisição da leitura e habilidades metafonológicas, bem como a bidirecionalidade existente entre consciência fonológica e escrita. Apenas um trabalho indicou que a consciência fonológica apresenta correlação moderada com a escrita e bem fraca com a leitura, o que não dispensa a importância das habilidades fonológicas para o processo de aquisição da leitura e escrita. Outros autores que buscaram analisar tal relação entre consciência fonológica, leitura e escrita indicam que a habilidade de análise dos sons da fala é essencial, mas não determinante para a leitura, por haverem outros fatores também contribuintes para o processo.

Todos esses resultados, juntamente com os resultados das pesquisas em que os autores utilizaram atividades de consciência fonológica como estimulação durante o período de alfabetização indicam existência de relação entre os níveis de consciência fonológica e a aquisição da leitura e escrita, visto que o desempenho das habilidades de consciência fonológica encontra-se diretamente ligado aos desempenhos de leitura e escrita.

2. Relação entre o desempenho das habilidades de consciência fonológica e memória fonológica.

A relação entre a consciência fonológica e memória fonológica, de acordo com a análise dos dados das pesquisas (2), não é tão evidente quanto a relação com as hipóteses de escrita, porém a memória fonológica torna-se imprescindível para a realização de atividades de habilidades metafonológicas. Há poucos trabalhos envolvendo esta relação, inclusive por não haver

instrumentos de avaliação que contemplem memória fonológica e consciência fonológica conjuntamente.

3. Relação entre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e outros fatores relacionados ao desenvolvimento da linguagem oral e/ou escrita.

Notou-se que existem pesquisas buscando avaliar a correlação da consciência fonológica com processamento auditivo, letramento, bilingüismo, memória fonológica, ortografia, dentre outros fatores intrinsecamente relacionados a estes.

Os resultados permitiram observar que a criança se apóia na oralidade para construir hipóteses sobre a relação fala/escrita, sendo que a consciência fonológica está constantemente atuando neste processo. Quanto ao bilingüismo, por exemplo, viu-se que não há efeito negativo na aquisição simultânea de duas línguas orais para a consciência fonológica do PB. As crianças bilíngües apresentam, de maneira geral, melhor desempenho perante as monolíngües nas tarefas de consciência fonológica.

No caso da relação entre letramento e consciência fonológica, ambos os fatores são essenciais, juntamente com outros, para uma alfabetização eficaz. Em relação ao processamento auditivo, esta não é a única habilidade fundamental para o bom desempenho da consciência fonológica.

Quanto à ortografia, a consciência fonológica não constitui fator determinante na aquisição de regras ortográficas que dependem da utilização de critérios gramaticais, mas sim naquelas referentes ao contexto grafo-fônico da palavra, ou seja, na grafia que será utilizada em determinadas palavras.

Uma pesquisa (ANDREAZZA-BALESTRIN, CIELO e LAZZAROTTO, 2008) que, embora tenha tido enfoque na relação gênero/sexo, idade, mostrou que o fato de as meninas terem mais facilidade na análise de segmentos menores sugere relação com a baixa incidência de desvio fonológico em crianças do sexo feminino.

4. Papel preditor da consciência fonológica quanto ao sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, facilitando o processo de alfabetização.

5. Relação bidirecional entre o desempenho das habilidades de consciência fonológica e o processo de aquisição da escrita.

As pesquisas que buscaram verificar o papel das habilidades metafonológicas no processo de aquisição da leitura e escrita mostraram que elas são essenciais na compreensão do princípio alfabético, tornando o processo de alfabetização mais acessível, em termos de compreensão e aquisição, para as crianças. Há uma relação entre as habilidades desenvolvidas anteriormente e após a alfabetização, concomitante à aquisição da leitura e escrita, reforçando a existência da relação bidirecional existente entre a consciência fonológica e a alfabetização.

Além disso, os trabalhos em que os autores tiveram como objetivo verificar a eficácia de um programa preventivo de linguagem oral e escrita, através de atividades de estimulação de consciência fonológica, mostraram que o emprego dessas atividades facilita a aquisição do código escrito, melhora os níveis de consciência fonológica e torna os erros ortográficos menos primitivos. É evidente que o nível de desenvolvimento das habilidades metafonológicas aumenta conforme o nível de escolaridade, ou seja, novamente vê-se a influência recíproca entre consciência fonológica e o processo de alfabetização.

6. Evolução do desempenho da consciência fonológica conforme a maturidade intelectual, idade e escolaridade, assim como de acordo com a hipótese de escrita das crianças.

Foram analisadas pesquisas envolvendo a relação entre consciência fonológica e idade, gênero/sexo e ortografia e escolaridade. Quanto à idade (2), viu-se que há um “divisor de águas” no desempenho de consciência fonológica entre as idades de 4,5,6 e 7, 8 anos, ou seja, antes e após o processo de alfabetização. Aos 3 anos espera-se encontrar nas crianças a habilidade de síntese silábica, confirmando a existência de uma hipótese silábica anterior a uma fonêmica.

As pesquisas que trazem dados sobre consciência fonológica, idade e escolaridade, indicam que o fator escolaridade é mais forte do que idade.

Em relação à escolaridade, o nível de consciência fonológica sofre influência da instrução escolar, pois o desempenho nas habilidades fonológicas

parece ter relação direta com o aumento da escolaridade, domínio ortográfico e acesso sócio-cultural. As provas silábicas são as primeiramente desenvolvidas, antes das fonêmicas, consideradas mais complexas. Pode-se verificar que as habilidades desenvolvidas mais precocemente são rima e aliteração, seguidas das habilidades silábicas e, posteriormente, as fonêmicas. Ainda foi possível analisar, a partir dos resultados, que apesar de rima e aliteração serem comuns em crianças não-alfabetizadas, visto que a rima é uma habilidade mais inicial, que não envolve atenção a segmentos, há uma preferência pela aliteração, no caso das crianças já alfabetizadas, talvez por analogia ao som da primeira letra a ser grafada nas palavras.

Ainda sobre a escolaridade, pode-se dizer que os métodos de alfabetização e os tipos de ensino não interferem diretamente no desempenho das habilidades metafonológicas, mas podem influenciar na aprendizagem da leitura e escrita.

7. Existência de grande número de pesquisas sobre o tema, inclusive com enfoque e variáveis diferentes, mas inexistência de sistematização para formação de um panorama sobre os trabalhos existentes em nosso país.

Foram analisados 90 trabalhos sobre consciência fonológica, envolvendo variáveis diversificadas relacionadas ao tema, como: escrita, leitura, leitura e escrita, outros fatores (letramento, processamento auditivo, memória fonológica), testes de consciência fonológica, uso de atividades de consciência fonológica, consciência fonológica e alfabetização, gênero/sexo, idade, ortografia/escolaridade e métodos de alfabetização/tipos de ensino.

Apesar do grande número e variedade de pesquisas, não há um tipo específico de trabalho que reúna os demais resultados e delimite um perfil do que tem sido feito em termos de consciência fonológica em crianças normais falante do PB.

9 CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa de dissertação foi obter um panorama das publicações provenientes de pesquisas sobre consciência fonológica realizadas com crianças normais falantes do PB, com seus respectivos resultados, visando contribuir para os estudos relacionados à alfabetização, no que se refere à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita.

Dessa forma, buscou-se estabelecer as variáveis mais frequentemente relacionadas com a consciência fonológica nas pesquisas brasileiras, quais fatores são considerados favoráveis para o desenvolvimento das habilidades fonológicas, bem como constatar a existência de um parâmetro ou consenso a respeito do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica. Assim, o estabelecimento destas questões permitiu delinear as características dos trabalhos existentes sobre o tema, obtendo um quadro comparativo dos resultados encontrados.

A respeito das variáveis de pesquisa, observou-se predomínio de trabalhos buscando averiguar a relação existente entre consciência fonológica, leitura e escrita (n=22), seguido de consciência fonológica e escrita (n=14), eficácia do uso de atividades de consciência fonológica (n=11), consciência fonológica e alfabetização (habilidades de consciência fonológica e processo de alfabetização; n=10), e consciência fonológica e leitura (n=8). Assim, percebe-se a recorrência de pesquisas com enfoque na relação entre consciência fonológica e os desempenhos de leitura e escrita.

As demais variáveis ocorrem em menor número, como consciência fonológica e métodos de alfabetização/tipos de ensino e testes de consciência fonológica (ambos com n=5); consciência fonológica e gênero/sexo/idade, ortografia/escolaridade e outros fatores (processamento auditivo, letramento, memória fonológica) (n=4); consciência fonológica e bilingüismo (n=2) e definições de consciência fonológica (n=1).

As análises dos dados das pesquisas demonstram que a consciência fonológica se relaciona com os desempenhos em tarefas de leitura e escrita, com o processamento auditivo, memória de trabalho, letramento, desenvolvimento adequado da linguagem oral, aquisição bilíngue de linguagem oral, ortografia, dentre outros fatores citados. Porém, os fatores que parecem

interferir diretamente no desempenho da consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal são fatores como idade e instrução escolar, sendo que a última exerce influência mais forte do que a primeira, de acordo com os resultados analisados. Quanto aos métodos de alfabetização e ou tipos de ensino escolar, estes não interferem diretamente no desempenho das habilidades metafonológicas, podendo influenciar, de certa maneira, a aprendizagem do código escrito.

Há um consenso entre os autores brasileiros e internacionais a respeito do desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica, os quais ocorrem num *continuum* (habilidades intrassilábicas > silábicas > fonêmicas) e de acordo com os conhecimentos linguísticos da criança acerca da relação oralidade/escrita.

As habilidades intrassilábicas, rima e aliteração, são as primeiras a serem desenvolvidas, tendo início com a rima, habilidade mais básica, por não necessitar de atenção dirigida aos segmentos da palavra. Segundo Cardoso-Martins (1995), a rima pode ser melhor definida em termos de julgamento de similaridade global. Estudos (CARDOSO-MARTINS, 1995; SANTOS, 2003; e FREITAS, 2003) mostram que, no caso das crianças brasileiras, a aliteração é considerada de maior preferência pelas crianças já alfabetizadas.

Quanto às habilidades silábicas, estas também parecem ser mais naturais às crianças, no que diz respeito à segmentação da cadeia da fala. A síntese silábica é considerada a habilidade mais facilmente realizada pelas crianças. As habilidades fonêmicas são as últimas a serem atingidas, devido a sua complexidade, visto que envolvem a atenção às menores unidades da fala, os fonemas.

Os trabalhos iniciais sobre consciência fonológica⁸ datam de 1991, com autoria de Cardoso-Martins, estendendo-se até o presente ano, em que profissionais de diversas áreas buscam enriquecer o meio científico com conhecimentos sobre o tema. Houve maior crescimento do número de realizações de pesquisas a partir do ano de 2001, com pico entre 2003 e 2004, 2007 e 2008, bem como os trabalhos que se encontram no prelo, os quais foram apresentados durante o VII ENAL, no ano de 2006.

⁸ Pertencentes ao *corpus* desta pesquisa de dissertação.

Os tipos de trabalhos realizados são artigos, em maior número, seguido de dissertações, teses, monografias de especialização e, em último lugar, os instrumentos de avaliação de consciência fonológica. Os estudos são, em sua maioria, do tipo transversal, seguido dos longitudinais e, por último, dos teóricos. Observou-se predomínio de pesquisas do tipo empíricas e transversais.

Os trabalhos são realizados, como já referido, por profissionais de áreas distintas, sendo que, no *corpus* desta dissertação, houve prevalência dos profissionais advindos das áreas de Fonoaudiologia, Psicologia, Linguística/Fonoaudiologia e Linguística. Nota-se a existência de interdisciplinaridade entre as áreas de estudo, sendo mais comum, ao menos neste banco de dados, entre Fonoaudiologia e Linguística.

Com relação aos estados de origem dos autores dos trabalhos, as maiores ocorrências estão nos estado do Rio Grande do Sul e São Paulo, seguido de Pernambuco e Minas Gerais, em menor número. A partir disso, constatou-se que as instituições universitárias responsáveis pelo maior número de pesquisas foram PUCRS (n=19); USP (n=16), USF (n=8), UFSM e UFPE (n=7).

Sobre a fonte de publicação dos trabalhos sobre consciência fonológica, há um grande número de pesquisas do *corpus* que se encontram disponibilizados/ não-publicados (n=22), seguido das publicações da Revista CEFAC (n=13), das publicações advindas do VII ENAL (n=10) e da Revista Letras de Hoje (n=5).

As amostras das pesquisas variam conforme o número de indivíduos participantes, a idade e escolaridade. Geralmente os trabalhos são feitos com amostras médias, ou seja, o que neste trabalho se considerou como uma amostra contendo entre 10 e 50 indivíduos. O trabalho com amostra mínima apresentou 1 sujeito e caracterizou-se como longitudinal, sendo um artigo da área da Educação da UFPE, publicado no ano de 2005. Já a pesquisa com amostra máxima apresentou 363 sujeitos, foi de caráter transversal, da área da Psicologia da USF, publicada em forma de artigo no ano de 2007.

Os indivíduos mais frequentemente avaliados, em termos de idade, foram aqueles pertencentes às faixas etárias dos 5:1-6:0, seguida de 6:1-7:0 e 7:1-8:0, ou seja, idades características de crianças que se encontram em

processo de alfabetização. A pesquisa que teve uma amostra com a idade média mínima foi uma monografia de especialização, da área da Fonoaudiologia, a qual avaliou crianças com 3,3 anos de idade e teve seu término em 2004. Já no que se refere à amostra com idade máxima, o trabalho caracterizou-se como um artigo advindo da Fonoaudiologia, publicado no ano de 1999, em que os sujeitos apresentavam 12 anos de idade.

Quanto à escolaridade, houve maior número de pesquisas buscando investigar, predominantemente, o desempenho da consciência fonológica em crianças pré-escolares e de primeira série do Ensino Fundamental, podendo ser tanto pesquisas transversais como longitudinais, havendo comparação dos desempenhos entre as séries.

O uso de atividades de consciência fonológica costuma ser averiguado nas pesquisas brasileiras, com o intuito de corroborar a eficácia de um programa de estimulação das habilidades fonológicas como auxiliares na aquisição do código escrito. Este tipo de pesquisa ocorre com mais frequência em amostras médias, entre as faixas etárias dos 5:1-8:0, geralmente em crianças de pré-escola e primeira série, podendo estender-se até à segunda série do Ensino Fundamental.

Outra questão fundamental é a forma de avaliação da consciência fonológica. Sabe-se que existem instrumentos de avaliação criados para o PB, porém nem sempre os autores se utilizam deles, podendo realizar adaptações e até mesmo criações conforme seus objetivos de pesquisa. A respeito dos trabalhos analisados para esta dissertação, verificou-se que houve maior número de criação de instrumentos (áreas da Psicologia e Lingüística), seguido do uso do CONFIAS (MOOJEN et al., 2003), da PCF (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1998) e Protocolo de Tarefas de Consciência Fonológica (CIELO, 2001), sendo estes três últimos citados exemplos de instrumentos de consciência fonológica do PB.

Além deste panorama, cabe trazer questões fundamentais relacionadas aos resultados encontrados nas pesquisas, os quais confirmam que a consciência fonológica possui relação biunívoca e bidirecional com a alfabetização, além de facilitar a aquisição da leitura e escrita e desenvolver-se concomitante a estes processos, independente do método de alfabetização utilizado.

Em relação aos níveis de consciência fonológica, há consenso entre os autores de que a rima desenvolve-se anteriormente ao nível silábico, o qual antecede o fonêmico. Algumas habilidades silábicas podem ser observadas em crianças de 3 anos de idade, como visto por Berguetti (2001). Como já explicitado, o desempenho de consciência fonológica aumenta com a idade e a escolaridade dos indivíduos. Recomenda-se a Educação Infantil como momento adequado para início da estimulação das habilidades metafonológicas.

A intervenção com atividades de consciência fonológica aumenta o desempenho dos níveis de consciência fonológica e auxilia na compreensão do princípio alfabético, facilitando a aquisição da escrita. Em termos de ortografia, a consciência fonológica exerce influência positiva, pois a ocorrência de erros diminui e/ou eles tornam-se mais elementares. No entanto, outros elementos também atuam no processo de aquisição da leitura e escrita, como acesso lexical, memória de trabalho, processamento visual, fonológico, processamento auditivo, dentre outros.

Uma das correlações mais inovadoras a respeito do assunto envolve a pesquisa da consciência fonológica em crianças bilíngues. Estas apresentam desempenho superior em relação às crianças monolíngues, principalmente em tarefas de consciência fonêmica.

Todas essas questões descritas a partir das análises dos dados dos trabalhos pertencentes ao *corpus* desta dissertação são relevantes para o meio científico de modo geral, visto que mostra o que já foi e o que tem sido feito em termos de consciência fonológica em nosso país. É evidente que existem outros estudos sobre o tema, relacionados a diferentes populações, como adultos analfabetos, crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), distúrbio específico de linguagem (DEL), indivíduos portadores de dislexia, dentre outras patologias. Porém, cabe conhecer os padrões de normalidade para obtenção de parâmetros.

Além disso, esta pesquisa contribui para os estudos referentes à alfabetização, pois reafirma, ao trazer a soma e comparação dos resultados das 90 pesquisas analisadas, a importância e a influência positiva da consciência fonológica no processo de aquisição da leitura e escrita. Todos os trabalhos, embora com enfoques particulares e diferenciados, apresentaram

resultados que comprovam a relação existente entre as hipóteses de escrita e os níveis de leitura com as habilidades fonológicas.

Observou-se, então, que existe um grande número de pesquisas sobre o assunto, realizadas em diferentes estados do país e por profissionais de áreas diversas. Portanto, novamente destaca-se a relevância desta pesquisa, em unir os resultados em busca de uma comparação, de troca de informações e redes de cooperações, como referido por Segre (2009).

Além disso, o trabalho serve como mais uma “prova” de que a consciência fonológica é uma ferramenta fundamental no processo de alfabetização, mostrando também a importância dos conhecimentos referentes à aquisição da linguagem na formação linguística do professor alfabetizador, para que este fique amparado quanto a recursos fundamentais no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, MARY. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

ADAMS, Marilyn Jager. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge: MIT Press, 1990, 1994.

AKAMATSU, Nobuhiko. A similarity in word-recognition procedures among second language readers with different first language backgrounds. **Applied Psycholinguistics**, v.23, p. 117-133, 2002.

ALEGRIA, Jesus; LEYBAERT, Jacqueline; MOUSTY, Philippe. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Orgs.). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 105-124.

ALVARENGA, Daniel et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas, v. 16, p. 5-30, jan-jun, 1989.

ALVAREZ, Ana Maria Maaz Acosta. A abordagem neuropsicológica na prevenção e terapia dos distúrbios de aprendizagem. **Livro do 6º Simpósio Nacional sobre Distúrbios de Aprendizagem**. Encontro Paulista de Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicologia. São Paulo, 3 a 6 de julho de 2002.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ÁVILA, Clara Regina Brandão de. Consciência Fonológica. In: FERREIRA, L. P., BEFI-LOPES, D., LIMONGI, S. C. O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004, p. 815-824.

BADDELEY, Alan D. Working memory and language: an overview. **J. Commun. Dis.** Amsterdã, v. 36, n. 3, p. 189- 208, may.-jun. 2003.

BALL, Eillen W.; BLACHMAN, Benita A. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?. **Reading Research Quartely**, n. 26, p. 49-66, 1991.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.10, n.1, p. 124-145, 1997.

BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, Maria Regina (org).

Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____; MALUF, Maria Regina. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003.

BENTIN, Shlomo; HAMMER, Ronen; CAHAN, Sorel. The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness. **American Psychological Society**, v.2, n.4. p. 271- 274, 1991.

BERBERIAN, Ana Paula. **Linguagem Escrita:** referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

_____. Princípios norteadores da avaliação clínica fonoaudiológica de crianças consideradas portadoras de distúrbios de leitura e escrita. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle De Athayde; GUARINELLO, Ana Cristina. **Linguagem escrita:** referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

_____; DE ANGELIS, Cristiane C. Mori; MASSI, Giselle. Violência simbólica nas práticas de letramento. In: In: BERBERIAN, Ana Paula; DE ANGELIS, Cristiane C. Mori; MASSI, Giselle (org). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus Editora, 2006.

BERTELSON, Paul; GELDER, Beatrice; TFOUNI, Leda Verdiani; MORAIS, José. Metaphonological abilities of adults illiterates: New evidence of heterogeneity. **European Journal of Cognitive Psychology**, v.1, p. 239-250, 1989.

BIALYSTOK, Ellen. Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language. In: PRATT, Chris; GARTON, Alison F. (Orgs.). **Systems of representation in children: Development and use** New York: Wiley, 1993, p. 211-233.

BLISCHAK, Doreen M. Phonologic awareness: Implications for individuals with little or no functional speech. **Augmentative and Alternative Communication**, v.10, p. 245-254, 1994.

BOWEY, Judith. Grammatical sensitivity: its origins and potential contribution to early reading skill. **Journal of Experimental Child Psychology**, v.90, p.318-343, 2005.

BRADLEY, Lynette; BRYANT, Peter. Categorizing sounds and learning to read – a causal connection. **Nature**, v. 301, p. 419-421, 1983.

BRYANT, Peter; BRADLEY, Lynette. **Children's reading problems**. UK, Oxford: Blackwell, 1985.

_____. **Problemas de aprendizagem de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987 (trabalho original publicado em 1985).

BRYANT, Peter; GOSWAMI, Usha. **Phonological skills and learning to read.** Sussex: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

BURGESS, Stephen R.; LONIGAN, Christopher J.. Bi-directional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: evidence from a preschool sample. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 70, p. 117-141, 1998.

BYRNE, Brian; FIELDING-BARNESLEY, Ruth. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. **Journal of Educational Psychology**, v.81,n.3, p. 313-321,1989.

_____. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. **Journal of Educational Psychology**, v.83, n.4, p. 451-455, 1991.

_____. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. A 1-year follow-up. **Journal of Educational Psychology**, v.1, p. 104-111, 1993.

BYRNE, Brian. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 37-67.

BYRNE, Brian; FREEBODY, Peter; GATES, Anne. A longitudinal data on the relations of word-reading strategies to comprehension, reading time, and phonemic awareness. **Reading Research Quarterly**, v.27, p. 140-151, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 1991, 1997.

CALFEE, Robert; LINDAMOOD, Patricia; LINDAMOOD, Charles. Acoustic phonetic skills and reading: Kindergarten through twelfth grade. **Journal of Educational Psychology**, v. 64, p. 293-298, 1973.

CALFEE, Robert. Assessment of individual reading skills: basic research and practical applications. In: REBER, Arthurs S; SCARBOROUGH, Don L. **Toward a psychology of reading.** New York: Erlbaum, 1977.

CAPELLINI, Simone Aparecida; CIASCA, Sylvia Maria. Aplicação da prova de consciência fonológica (PCF) em escolares com dificuldades na leitura. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**,v.1, n.1, p. 11-14, 1999.

_____. Avaliação da consciência fonológica em crianças com distúrbio específico de leitura e escrita e distúrbio de aprendizagem. **Temas de desenvolvimento.** São Paulo, v.8, n.48, p. 17-23, jan-fev. 2000.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. O desenvolvimento da consciência fonológica durante a alfabetização. **Temas sobre o Desenvolvimento**, v.35, n.6, p.15-21,1997.

_____. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. **Temas sobre o desenvolvimento**, v.7, n.37, p. 14-20, 1998.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento intercorrelações e intervenções**. Tese de Doutorado em Psicologia- Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 1999.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Efeito do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.13, n.1, p. 7-24, 2000.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; SMYTHE, Ian; CAPOVILLA, Fernando César; EVERATT, John. Adaptação brasileira do International Dyslexia Test: perfil cognitivo de crianças com escrita pobre. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 10, n. 57, p. 30-37, 2001.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2002.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; MACHALOUS, Nora; CAPOVILLA, Fernando César. Leitura em crianças bilíngües: uso das rotas fonológica e lexical em português e alemão. In: MALUF, Maria Regina (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; GÜTSCHOW, Cláudia Regina Danelon; CAPOVILLA, Fernando César. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 13-26, jul.-dez. 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In: In: MOTA, Márcia (org). **Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Awareness of phonemes and alphabetic literacy acquisition. **British Journal of Educational Psychology**, v. 61, p. 164-173, 1991.

_____. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, v.76, p.41-49, 1991.

_____. Rhyme perception: global or analytical? **Journal of Experimental Psychology**, n.57, p. 26-41, 1994.

_____. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. **Reading Research Quarterly**, v. 30, n. 4, p. 808-827, 1995.

CARLISLE, Joanne. Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, six, and eight graders. **Applied Psycholinguistics**, v.9, p. 247-266, 1988.

_____. Morphological awareness and early reading achievement. In: FELDMAN, Laurie. **Morphological aspects of language processing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

CARLISLE, Joanne; FLEMING, J. Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. **Scientific studies of reading**, v.7, n.3, p. 239-253, 2003.

CÁRNIO, Maria Silvia; SANTOS, Daniele dos. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v.17, n.2, p. 195-200, 2005.

CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, p. 3-10, 1981.

_____. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, p. 38-55, 1984.

CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em Português. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v.1, n.3, p. 269-285, 1985.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro. O processo de segmentação da escrita. Dissertação de Mestrado em Lingüística. Universidade Federal de Minas Gerais, 1994

CARVALHO, Isabel Albuquerque Maranhão de; ALVAREZ, Ana Maria Maaz Acosta. Aquisição da linguagem escrita: aspectos da consciência fonológica. **Revista Fono Atual**, v.4, n.11, p. 28-31, 2000.

CATTS, Hugh W.; KAHMI, Alan G. The linguistic basis of reading disorders: implications for the speech-language pathologist. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 17, p. 329-341, 1986.

CENSO 2000. Dados disponíveis no site www.ibge.gov.br/censo/. Acesso em 28 nov 2008.

CHARD, David; DICKSON, Shirley. Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. **Intervention in School and Clinic**, v. 34, n. 15, p. 261-70, 1999.

CIELO, Carla Aparecida. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

_____. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica.** Barueri, v. 14, n. 3, p. 301-312, set.-dez. 2002.

CLARK, Eve. Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R.; LEVELT, W. **The child's conception of language.** New York: Springer-Verlag, 1980.

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

CONTENT, Alain. Le développement de la habileté de analyse de la parole. **L. Année Psychologique,** v.85, p.73-99, 1985.

CORREA, Jane. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v.20, n.1, p.69-75, 2004.

COSTA, Adriana Correa. **Consciência fonológica:** relação entre desenvolvimento e alfabetização. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

CUNNINGHAM, Anne E. Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. **Journal of Experimental Child Psychology,** v. 50, p. 429-444, 1990.

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

EHRI, Linnea C. et al. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. **Reading Research Quarterly,** v.36, p. 250-287, 2001.

ELBRO, Carsten; RASMUSSEN, Ingelise; SPELLING, Birgitte. Teaching reading to disabled readers with language disorders: A controlled evaluation of synthetic speech feedback. **Scandinavian Journal of Psychology,** v.37, p. 140-155, 1996.

ELBRO, Carsten. When reading is "readn" or somthn: distinctness of phonological representations of lexical items in normal and disabled readers. **Scandinavian Journal of Psychology,** v.39, p. 149-153, 1998.

ETCHEPAREBORDA, Máximo C.; ABAD-MAS, L. Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. **Revista Neurología**. Barcelona, v. 40, supl. 1, p. 79-83, jan. 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1997.

FERREIRA, Valéria Silva. **Relações entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita: um estudo com crianças pré-escolares**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

FERREIRA, Aurino Lima; SPINILLO, Alina Galvão. Desenvolvendo a habilidade de produção de textos em crianças a partir da consciência metatextual. In: MALUF, Maria Regina. **Metalinguagem e Aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRO, Emilia. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. In: FERREIRO, Emilia. (org). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FLAVELL, John H.; MILLER, Patricia H.; MILLER, Scott. **Cognitive development** (3ª ed.). New Jersey: Prentice-Hall, 1993.

FRANÇA, Márcio P.; WOLFF, Clarice Lehnen.; MOOJEN, Sônia; ROTTA, Newra Tellechea. Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, v. 62, n. 2 b, p. 469-72, 2004.

FREEBODY, Peter; BYRNE, Brian. Word reading strategies in elementary school children: relationships to comprehension, reading time, and phonemic awareness. **Reading Research Quarterly**, v.24, p.441-453, 1988.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.38, n.2, p. 155-170, 2003.

_____. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

_____. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina et al. **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, Karalyn E.; MARSCHALL, John C.; COLTHEART, Max. **Surface dyslexia: cognitive and neuropsychological studies of phonological reading**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1985.

GARTON, Alison; PRATT, Chris. **Learning to be liberate: the development of spoken and written language**. Oxford: Basil Blackwell, 1989.

GATHERCOLE, Susan E. Is nonword repetition a test of phonological memory or long-term knowledge? It all depends on the nonwords. **Memory and Cognition**. Austin, v. 23, n.1, p. 83-94, jan. 1995.

GINDRI, Gigiane; KESKE-SOARES, Márcia; MOTA, Helena Bolli. Comparação do desempenho de crianças pré-escolares e de primeira série em tarefas envolvendo a memória de trabalho. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. São Paulo, v. 10, n. 4, p. 201-206, out.-dez. 2005.

GINDRI, Gigiane. **Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita: um estudo com alunos de pré-escola e de primeira série**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

GOLBERT, Clarissa S. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria- avaliação-reflexões**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. London: Harvester-Wheatsheaf, 1992.

GOMBERT, Jean Emile; COLE, Peter. Activités metalinguistiques, lecture et illettrisme. In: KAIL, Michèle; FAYOL, Michel. **L'acquisition du langage**. Paris: PUF, v 2, p. 117-150, 2000.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades Metalingüísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, Maria Regina (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GONZÁLEZ, Juan E. Jiménez.; GARCIA, Carmen R.Haro. Effects of word linguistic properties on phonological awareness in Spanish children. **Journal of Educational Psychology**, v. 87, n. 2, p. 193-201, 1995.

GOODMAN, Kenneth S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, Harry; RUDELL, Robert. **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, 1976.

GOSWANI, Usha; BRYANT, Peter. **Phonological skills and learning to read**. Hove, UK: Lawrence Erlbaum, 1990.

GOSWAMI, Usha. Learning to read in different orthographies: phonological awareness, orthographic representations and dyslexia. In: HULME, Charles;

SNOWLING, Maggie. **Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention**. London: Whurr Publishers, 1997.

GOTTARDO, Alexandra; STANOVICH, Keith E.; SIEGEL, Linda S. The relationships between phonological sensitivity, syntactic processing, and verbal working memory in the reading performance of third-grade children. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 63, p. 563-582, 1996.

GRÉGOIRE, Jacques; PIÉRART, Bernadette. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: MALUF, MARIA REGINA (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUSSO, Angela Mari. Clareando os horizontes: o percurso do aprendiz da escrita. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle De Athayde; GUARINELLO, Ana Cristina. **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

HAKES, D. **The development of metalinguistic abilities in children**. New York: Springer-Verlag, 1980.

_____. **The development of metalinguistics abilities: what develops**. In: KUCZAJ, Stan. **Language Development**. New York: Erlbaum, 1982.

HATCHER, Peter J.; HULME, C.; SNOWLING, Maggie J. Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 45, p. 338-358, 2004.

HULME, Charles; THOMSON, C. M.; LAWRENCE, A. Speech rate and the development of short-term memory span. **Journal of Experimental Child Psychology**. New York, v. 38, n. 2, p. 241- 253, oct. 1984.

HULME, Charles et al. Phonological skills are (probably) one cause of success in learning to read: a comment on castles and coltheart. **Scientific Studies of Reading**, v. 9, n. 4, p.351-365, 2005.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JAGER, Adams Marylin; FOORMAN. Bárbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JENKINS, Rob; BOWEN, Laura. Facilitating development of preliterate children's phonological abilities. **Topics in Language Disorders**, v. 14, n. 2, p. 26-39, 1994.

JUEL, Connie; GRIFFITH, Priscilla L.; GOUGH, Philip B. Acquisition of literacy: a longitudinal study of children in first and second grade. **Journal of Educational Psychology**, v. 78, n.4, p. 243-255, 1986.

KARMILOFF-SMITH, Annette. Language development after five. In: FLETCHER, Paul.; GARMAN, Michael. **Language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

LAMPRECHT, Regina Ritter. Aquisição da linguagem pela criança depois dos cinco anos de idade. In: TASCÁ, MARIA (org). **Desenvolvendo a Língua Falada e Escrita**. Porto Alegre: Sagra, 1991.

LECOURS, André Roch; TAINURIER, Marie Josephie; PARENTE, Maria Alice M.P.; VIDIGAL, P. Dislexias e disgrafias. In: LECOURS, André Roch; PARENTE, Maria Alice M.P. **Dislexia – implicação do sistema de escrita do português**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

LEYBAERT, Jacqueline et al. Aprender a ler: o papel da linguagem, da consciência fonológica e da escola. In: GREGÓIRE, Jacques; PIÉRART, Bernadette. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBERMAN, Isabelle Y.; SHANKWEILER, Donald; FISCHER, F. William; CARTER, Bonnie. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 18, p. 201-212, 1974.

LIE, A. Effects of a training program for stimulation skills in word analysis in first-grade children. **Reading Research Quarterly**, v.24, p.234-250, 1991.

LYON, G.Reid. Reading development, reading disorders, and reading instruction research based findings. **Language, learning and education**, v.6, n.1, p. 8-16, 1999.

LUNDBERG, Ingvar. Why is learning to read a hard task for some children? **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 39, p. 155-157, 1998.

_____; FROST, Jorgen; PETERSEN, Ole-Peter. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. **Reading research Quarterly**, p 263-84, 1988.

MACHADO, Neusa Amorin Fleury; RAMOS, Ana Paula Fadanelli. A relação entre oralidade e escrita e suas implicações na prática fonoaudiológica. In: In: BERBERIAN, Ana Paula; DE ANGELIS, Cristiane C. Mori; MASSI, Giselle

(org). **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus Editora, 2006.

MAGNUSSON, Eva. Consciência metalingüística em crianças com desvios fonológicos evolutivos. In: YAVAS, Mehmet. **Desvios fonológicos em crianças**. Porto Alegre: Mercado Aberto, cap. 5, p. 109-148, 1990.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-145, jan. 1997.

MALUF, MARIA REGINA. Apresentação. In: MALUF, Maria Regina (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MALUF, Maria Regina; ZANELLA, Maura Spada; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. Habilidades Metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. LVI, n. 124, p. 67-92, 2006.

MANN, Virginia A.; LIBERMAN, Isabelle Y. Phonological awareness and verbal short-term memory. **Journal of Learning Disabilities**. Chicago, v. 17, n. 10, p. 592-599, dec. 1984.

MANRIQUE, Ana María Borzone de; SIGNORINI, Angela. Del habla a la escritura: La consciencia lingüística como una forma de transición natural. **Lectura y Vida**, v.9, p.5-9, 1988.

MAREC-BRETON, Nathalie; GOMBERT, Jean Emile. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, Maria Regina. **Psicologia educacional**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MARCKWARDT, Albert H. Linguística e instrução na língua materna. In: HILL, Archibald A. **Aspectos da lingüística moderna**. São Paulo: Cultrix, 1972.

MASSI, Giselle de Athayde; BERBERIAN, Ana Paula; GUARINELLO, Ana Cristina; BORTOLUZZI, Kyrlian Bartira; PELLANDA, Alexandra. Enfoques acerca da aquisição da linguagem escrita: distúrbios ou hipóteses? In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle de Athayde; GUARINELLO, Ana Cristina. **Linguagem escrita**: referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A produção da escrita e sua avaliação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n.24, p. 19-33, jan.-jul, 1993.

McGUINNESS, Diane. **O ensino da leitura**: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

MOOJEN, Sônia. (org.); LAMPRECHT, Regina; SANTOS, Rosângela; FREITAS, Gabriela; BRODACZ, Raquel; COSTA, Adriana; GUARDA, Elizabet.

- Consciência Fonológica:** Instrumento de Avaliação Seqüencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MORAES, Euzi Rodrigues. A língua escrita nas séries iniciais do primeiro grau. In: TASCA, MARIA (org). **Desenvolvendo a Língua Falada e Escrita**. Porto Alegre: Sagra, 1991.
- MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.
- MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.
- MORAIS, José; CARY, Luz; ALEGRIA, Jesus; BERTELSON, Paul. Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? **Cognition**, v.7, p. 323- 331, 1979.
- MORAIS, José; BERTELSON, Paul; CARY, Luz; ALEGRIA, Jesus. Literacy training and speech segmentation. **Cognition**, v. 24, p. 45-64, 1986.
- MORAIS, José; ALÉGRIA, Jesus; CONTENT, Alain. The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, v. 7, p. 415-438, 1987.
- MORAIS, José. Phonological awareness: a bridge between language and literacy. In: Sawyer , D.; Fox, B. **Phonological awareness in reading: the evolution of current perspective**. Berlim: Springer, p. 31-51, 1989.
- _____. **Le langage et l'alphabet**. In: L'art de livre. Paris: Odile Jabob; 1994.
- _____. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1995, 1996.
- MORAIS, José.; MOUSTY, Philippe; KOLINSKY, Régine. Why and how phoneme awareness helps learning to read. In: HULME, Charles; JOSHI, R. Malatesha. **Reading and spelling: development and disorders**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998, p. 127-151.
- MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; GUARALDO, Cláudia. Consciência fonológica e alfabetização: teoria, investigação e implicações pedagógicas. **Encontros psicopedagógicos: anais do IV seminário do instituto de psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002, p.39-46.
- MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; CASTRO, Nelimar Ribeiro de. Alfabetização e consciência metalingüística: um estudo com adultos não-alfabetizados. Campinas: **Estudos de Psicologia**, v.24, n.2, p. 169-179, 2007.
- MOTA, Márcia. Prefácio. In: MOTA, Márcia (org). **Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. Introdução. In: MOTA, Márcia (org). **Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. A consciência morfológica é um conceito unitário? In: MOTA, Márcia (org). **Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole; 2002.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Improving literacy by teaching morphemes**. London: Routledge, 2006.

PAES, Cristiane Teixeira de Siqueira; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Habilidades fonológicas em crianças não alfabetizadas e alfabetizadas. **Revista CEFAC**, v.7, n.2, p. 149-157, 2005.

PAPIS, Lillian; ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. Consciência fonológica como meio de avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar. **Revista CEFAC**, v.3, n.2. p. 117-121, 2001.

PAULA, Fräulein Vidigal; LEME, Maria Isabel da Silva. A importância do desenvolvimento da metacognição para a superação de dificuldades na aquisição da leitura. In: MALUF, Maria Regina (org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

PAULA, Giovana Romero. **A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

_____; MOTA, Helena Bolli; KESKE-SOARES, Márcia. Phonological awareness therapy in the literacy process. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v.17,n.2, p.175-184, 2005.

PESTUN, Magda Solange Vanzo. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, v.10, n.3, p. 407-412, 2005.

PINHEIRO, A.; KEYS, K. **A word frequency count in Brazilian Portuguese**. Manuscrito não-publicado. University of Dundee, Scotland, 1987.

PLAZA, M.; COHEN, Henri. The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. **Brain and Cognition**, v.53, p. 257-292, 2003.

POERSCH, José Marcelino. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüística? In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (org). **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1986.

RAMOS, Ana Paula Fadanelli. A interface entre oralidade e escrita: reflexões fonoaudiológicas. In: BERBERIAN, Ana Paula; MASSI, Giselle de Athayde; GUARINELLO, Ana Cristina. **Linguagem escrita: referenciais para a clínica fonoaudiológica**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

REGO, Lúcia; BRYANT, Peter. The connections between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. **European Journal os Psychology**, n.3, p. 235-256, 1993.

REGO, Lúcia Lins Browne. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.11, n.1, p. 51-60, 1995.

RIZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. **Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita**: implicações fonêmicas de uma orientação metodológica mais sintética ou mais global de alfabetização. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ROAZZI, Antonio; DOWKER, Ann. Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**., Brasília, v. 5, n. 1, p. 31-55, jan.-abr. 1989.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro. **Cadernos de Pesquisa**, v.75, p. 25-34, 1990.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ORLANDI, Eni P. **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RUEDA, Mercedes. A qué nos referimos cuando hablamos de conocimiento fonológico? **Lenguaje y Comunicación**, v.8, p. 79-94, 1993.

SALLES, Jerusa Fumagalli de. O uso de rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SANTAMARIA, Viviane Laure; LEITÃO, Patricia Barros; ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. A consciência fonológica no processo de alfabetização. **Revista CEFAC**, v.6, n.3. p. 237-241, 2004.

SANTOS, Maria Thereza Mazonra dos; PEREIRA, Liliâne Desgualdo. Consciência fonológica. In: PEREIRA, Liliâne Desgualdo; SCHOCHAT, Eliane. **Processamento auditivo central: Manual de avaliação**. São Paulo: Lovise, 1997.

SANTOS, Daisy Rocha. **Consciência fonológica- importância relativa entre rima e aliteração**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

SANTOS, Maria Thereza Mazon dos; NAVAS, Ana Luiza Pinto Gomes. Terapia da linguagem escrita. In: **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. Barueri: Manole, 2004.

SANTOS, Rosângela Marostega; SIQUEIRA, Maity. Consciência fonológica e memória. **Revista Fono Atual**, v. 5, n. 20, p. 48- 53, jun. 2002.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem e aquisição da escrita: continuidade ou ruptura? **Estudos Linguísticos**, v. XIV, p. 118-129, 1987.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. Princípio alfabético e consciência fonológica: fatores determinantes no tempo de leitura de crianças em processo de alfabetização. **Revista Signo**, v.32, p. 82-89, 2007.

_____. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

SCHNEIDER, W. et al. Short- and long- term effects of training phonological awareness in kindergarten:evidence from two german studies. **Journal of Experimental Child Psychology**, v.66, p. 311-340, 1997.

SCHULTE-KÖRNE, Gerd. **Lese-Rechtschreibschwäche und Sprachwahrnehmung**. [Dyslexia and Speech Perception]. Waxman Verlag: Münster, 2000.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. In: **IV Congresso Brasileiro de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEGRERA, Francisco López. **Seminário Internacional “Inovação, Universidade e Relação com a Sociedade”**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 18 jun 2009. Disponível em www.pucrs.br/eventos/inovacao . Acesso em 30 de agosto de 2009, às 11h.

SELKIRK, Elizabeth. The syllable. In: HULST, H.; SMITH, N. **The structure of phonological representations**. Foris: Dordrecht, 1982.

SHARE, David. Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. **Cognition**, v.55, n.2, p.151-218, 1995.

SILVA. Ademar da. **Alfabetização: a escrita espontânea**. São Paulo: Contexto, 1991.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SNOWLING, Maggie J. Phonological processing and developmental dyslexia. Special Issue: The contribution of psychological research. **Journal of Research in Reading**, v. 18, n. 2, p. 132-138, 1995.

SOARES, Magda Becker; MARTINS, Cláudia Cardoso. A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.70, n.164, p.86-97,1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, Artes Médicas:1998.

SPINILLO, Alina Galvão; SIMÕES, Patrícia M. Uchôa. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.16, n.3, p. 537-546, 2003.

SPINILLO, Alina Galvão; PRATT, Chris. Sociocultural differences in children's genre knowledge. In: KOSTOULI, Triantafillia. **Writing in context (s):** textual practices and learning processes in sociocultural settings. New York: Springer, 2005.

SPINILLO, Alina Galvão. A consciência metatextual. In: MOTA, MÁRCIA (org). **Desenvolvimento Metalingüístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SUPPLE, Montfort. Reading and articulation. **Br J Audiol**, v.20, p. 209-14,1986.

SWANK, Linda K. Phonological awareness and the role of speech – language pathologists for meeting reading goals. **Language, learning and education**, v.6, p 26-28, 1999.

TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (org). **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1986

TASCA, MARIA. A linguagem dos materiais de alfabetização. In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (org). **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1986.

_____. A lingüística na formação do professor alfabetizador. In: TASCA, Maria (org). **Desenvolvendo a Língua Falada e Escrita**. Porto Alegre: Sagra, 1991.

TEMPLE, Elise et al. Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: evidence from functional MRI. **PNAS- Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v.100, n.5, p. 2860-2865, 2003.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e práticas educacionais.** São Paulo : Ática, 1994.

TOFFOLI, Melissa Bernardes. **O papel da estimulação das habilidades auditivo-verbais na consciência fonológica de crianças do primeiro ano de ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

TOLCHINSKY, Liliana. Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing. In: CAMPS, Anna; MILIAN, Marta. **Metalinguistic activity in learning to write.** Amsterdam University Press, 2000.

TORGESEN, Joseph K.; WAGNER, Richard K.; RASHOTTE, Carol A. Longitudinal studies of phonological processing and reading. **Journal of Learning Disabilities.** Chicago, v. 27, n. 5, p. 276-286, may 1994.

TORGESEN, Joseph K.; DAVIS, Charlotte. Individual difference variables that predict response to training in phonological awareness. **Journal of Experimental Child Psychology,** v.63, p.1-21, 1996.

TUNMER, William E.; COLE, Peter G. Learning to read: a metalinguistic act. In: SIMON, C. **communication skills and classroom success.** San Diego: College Hill Press, 1985.

TUNMER, William E.; NESDALE, Andrew R.; WRIGHT, A. Douglas. Syntactic awareness and reading acquisition. **British Journal of Developmental Psychology,** v.5, p. 25-34, 1987.

TUNMER, William E., HERRIMAN, Michael L., NESDALE, Andrew R. Metalinguistic abilities and beginning reading. **Reading Research Quarterly,** v. 23, n. 2, p. 134-158, Spring, 1988.

TUNMER, William. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. The role of language prediction skills in beginning reading. **New Zealand Journal of Education Studies,** v.25, n.2, p. 95-112, 1990.

TUNMER, William E.; BOWEY, Judith A. Metalinguistic awareness and reading acquisition. In: TUNMER, W.E.; PRATT, Chris; HERRIMAN, Michael. **Metalinguistic awareness in children.** New York: Springer-Verlag, 1984.

TUNMER, William E.; HOOVER, Wesley A. Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: GOUGH, Philip B.; EHRI, Linnea C.; TREIMAN, Rebecca. **Reading Acquisition.** Hillsdale: Erlbaum, 1992.

VANDERVELDEN, Margaretha C.; SIEGEL, Linda S. Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: a developmental approach. **Reading Research Quarterly,** v.30, n.4, p. 854-875, 1995.

VELLUTINO, Frank R. **Dyslexia: theory and research**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1979.

_____; SCANLON, Donna M. Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: evidence from a longitudinal and experimental study. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 33, p.321-363, 1987.

YAVAS, Feryal. Habilidades metalinguísticas na criança: uma visão geral. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v.14, p. 39-51, 1989.

YAVAS, Mehmet S. Padrões na aquisição da fonologia do português. **Letras de Hoje**.v. 23, p.7-30, 1988.

YOPP, Hallie Kay. The validity and reliability of phonemic awareness tests. **Reading Research Quarterly**, v.23, n.2, p.159-177,1988.

ZANINI, Fádia Gonzalez. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (org). **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1986.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A- Tipos de trabalhos realizados em cada ano de publicação

Ano publicação	Tipo de Trabalho	%
1991	1 artigo	1,11
1994	1 artigo	1,11
1995	2 artigos	2,22
1997	2 artigos	2,22
1998	3 artigos	3,33
1999	2 artigos	2,22
2000	1 artigo	1,11
2001	1 tese	1,11
	1 dissertação	1,11
	1 monografia	1,11
	1 artigo	1,11
2002	2 dissertações	2,22
	3 artigos	3,33
2003	6 artigos	6,67
	2 dissertações	2,22
	1 monografia	1,11
	1 instrumento	1,11
2004	2 teses	2,22
	1 dissertação	1,11
	1 monografia	1,11
	7 artigos	7,78
2005	1 tese	1,11
	1 dissertação	1,11
	4 artigos	4,44
2006	1 dissertação	1,11
	6 artigos	6,67
2007	2 teses	2,22
	1 dissertação	1,11
	6 artigos	6,67
2008	4 dissertações	4,44
	7 artigos	7,78
2009	5 artigos	5,55
No prelo	10 artigos	11,11
Total	90 trabalhos	100

APÊNDICE B- Área de estudo e instituições de ensino dos profissionais responsáveis pela produção dos trabalhos de acordo com o ano de publicação

Ano de publicação	Área de Estudo	Instituição de Ensino
1991 (1)	Psicologia:1	UFMG:1
1994 (1)	Psicologia:1	UFMG:1
1995 (2)	Psicologia:2	UFMG:2
1997 (2)	Psicologia:2	UFPE:1 USP:1
1998 (3)	Lingüística:1 Lingüística/Fono:1 Psicologia:1	UFSC:1 PUCRS:1 USP:1
1999 (2)	Fono:1 Lingüística/Fono:1	UNESP:1 UNICAMP:1 PUCRS:1
2000 (1)	Psicologia:1	USP:1
2001 (4)	Lingüística/Fono:2 Fono:2	PUCRS:1 UFSC:1 IPA:1 USP:1 CEFAC:1
2002 (5)	Lingüística/Fono:1 Fono:1 Psicologia:1 Lingüística/Psicologia:1 Lingüística:1	PUCRS:3 UFSC:1 USF:1 IPA:1 FAPA:1
2003 (10)	Lingüística:3 Psicologia:2 Educação:1 Fono/Psicopedagogia:1 Psicologia/Pedagogia:2 Fono:1	PUCRS:3 USP:3 UFPR:1 UFSCAR:1 UNIFRA:1 PUCCAMP:1 USF:2 UNISA:2
2004 (11)	Educação:1 Psicologia:3 Lingüística:2 Lingüística/Fono:1 Fono:3 Psicologia/Psicopedagogia:1	UFPE:1 USF:4 PUCRS:1 UFRGS:1 UFSC:1 IPA:2 USP:3 UNISA:3 CEFAC:2 UNITAU:1
2005 (6)	Psicologia:1 Lingüística:1	UEL:1 PUCRS:1

	Lingüística/Fono:2 Fono:1 Educação:1	UFSC:1 USP:1 UFPE:2
2006 (7)	Psicologia:1 Fono:4 Fono/Educação:1 Lingüística:1	UFSCAR:1 USP:1 UNICAMP:1 PUCMG:1 UNIFESP:1 UFSM:1 UNB:1 ARPEF:1
2007 (9)	Psicologia:2 Fono:2 Educação:1 Lingüística/Fono:3 Lingüística:1	UFJF:1 UFSM:1 FIR:1 UFPE:1 UFRJ:1 USP:1 PUCRS:2 USF:1
2008 (11)	Fono:6 Lingüística/Fono:3 Educação:1 Fono/Psicologia:1	UNIPLAN:1 USP:2 UFSM:2 UFPEL:1 PUCRS:3 CEFAC:2 UNAERP:1 IPA:1 Grupo de Linguagem e Aprendizagem da Faculdade de Medicina ABC:1
2009 (5)	Fono/Educação:2 Fono:2 Lingüística/Fono:1	UNESP:2 UNIFESP:1 PUCRS:1 UFSM:1
No prelo (10)	Lingüística:4 Educação:2 Fono/Psicologia:1 Psicologia:1 Lingüística/Fono:1 Fono:1	PUCRS:2 UFPE:2 UFPEL:1 UFRGS:1 UFSM:1 UNISC:2 USC:1 UFMG:1 UFRJ:1 IPA:1 UNIRITTER:1
Total	90	114

APÊNDICE C- Estado e instituições de ensino dos autores responsáveis pelos trabalhos publicados em cada ano

Ano de publicação	Estado	Instituição de Ensino
1991 (1)	MG=1	UFMG:1
1994 (1)	MG=1	UFMG:1
1995 (2)	MG=2	UFMG:2
1997 (2)	PE:1 SP:1	UFPE:1 USP:1
1998 (3)	SP:1 RS:1 SC:1	USP:1 PUCRS:1 UFSC:1
1999 (2)	SP:1 RS:1	UNESP:1 UNICAMP:1 PUCRS:1
2000 (1)	SP:1	USP:1
2001 (4)	RS:2 SP:2	PUCRS:1 UFSC:1 IPA:1 CEFAC:1 USP:1
2002 (5)	RS:4 SP:1	PUCRS:3 UFSM:1 USF:1 FAPA:1 IPA:1
2003 (10)	RS:4 SP:4 SC:1 PR:1	PUCRS:3 USP:3 UFSCAR:1 UFPR:1 UNIFRA:1 USF:2 PUCCAMP:1 UNISA:2
2004 (11)	PE:1 SP:5 RS:3 SC:1 GO:1	UFPE:1 USF:4 UNISA:3 USP:3 PUCRS:1 UFRGS:1 UFSC:1 IPA:2 UNITAU:1 CEFAC:2
2005 (6)	PR:1 RS:1 SC:1	UEL:1 PUCRS:1 UFSC:1

	SP:1 PE:2	USP:1 UFPE:2
2006 (7)	SP:3 MG:2 RS:1 RJ:1	UFSCAR:1 USP:1 UNICAMP:1 PUCMG:1 UFSM:1 UNB:1 UNIFESP:1 ARPEF:1
2007 (9)	SP:3 RS:3 PE:2 RJ:1	UFJF:1 UFSM:1 UFPE:1 UFRJ:1 PUCRS:2 USP:1 FIR:1 USF:1
2008 (9)	DF:1 SP:3 RS:7	UNIPLAN:1 USP:2 PUCRS:3 CEFAC:2 IPA:1 UFSM:2 UFPEL:1 UNAERP:1 Grupo de Linguagem e Aprendizagem da Faculdade de Medicina ABC:1
2009 (5)	SP:3 RS:2	UNIFESP:1 UNESP:2 PUCRS:1 UFSM:1
No prelo (10)	RS:6 PE:2 RJ:1 MG:1	PUCRS:2 UFPE:2 UNISC:2 USC:1 UFPEL:1 UFRGS:1 UNIRITTER:1 IPA:1 UFRJ:1 UFSM:1 UFMG:1
Total	90	114

APÊNDICE D- Número de trabalhos quanto à classificação de amostras referentes à escolaridade

Escolaridade	Número de trabalhos	%
Educação Infantil	2	2,67
Educação Infantil, 2ª série	1	1,33
Pré-escola	17	22,67
1ª série	14	18,67
Pré-escola, 1ª série	12	16,0
Jardim de Infância, Pré-escola e 1ª série	1	1,33
Pré-escola, 1ª e 2ª série	1	1,33
1ª e 2ª série	4	5,33
2ª série	9	12,0
3ª série	1	1,33
2ª e 3ª	1	1,33
3ª e 4ª série	1	1,33
2ª, 3ª e 4ª série	1	1,33
4ª série	1	1,33
1ª à 4ª série	5	6,67
2ª e 4ª série	2	2,67
1ª, 3ª e 4ª série	1	1,33
5ª e 6ª série	1	1,33
Total	90	100

APÊNDICE E- Tipos de estudo (longitudinal, transversal e teórico) publicados por ano

Ano de publicação	Tipo de Estudo
1991 (1)	L=1
1994 (1)	T=1
1995 (2)	T=2
1997 (2)	T=1 L=1
1998 (2)	T=1 L=1 Teórico=1
1999 (2)	T=1 Teórico=1
2000 (1)	L=1
2001 (4)	T=4
2002 (5)	L=2 Teórico=3
2003 (9)	T=5 L=3 Teórico=2
2004 (11)	T=8 L=2 Teórico=1
2005 (6)	T=1 L=4 Teórico=1
2006 (7)	T=2 L=4 Teórico=1
2007 (9)	T=7 Teórico=2
2008 (11)	T=8 L=3
2009 (5)	T=3 L=2
No prelo (10)	T=4 L=6
Total (90)	T=48 L=30 Teórico:12

APÊNDICE F- Características dos trabalhos, quanto ao tipo de trabalho, estudo e pesquisa, considerando a subdivisão feita a partir das variáveis de pesquisa

Variáveis pesquisadas	Tipo de trabalho	Tipo de Estudo	Tipo de Pesquisa
CF, leitura (8)	A=7 D=1	T=6 L=1 Teórico=1	T=1 E=7
CF, escrita (14)	A=11 D=1 T=2	T=6 L=7 Teórico=1	T=1 E=13
CF, leitura, escrita (22)	A=20 T=2	T=12 L=9 Teórico=1	T=1 E=21
CF, gênero, sexo, idade (4)	A=2 M=1 T=1	T=3 L=1	E=4
CF, ortografia, escolaridade (4)	A=2 D=1 T=1	T=2 L=2	E=4
CF, métodos de alfabetização; tipos de ensino (5)	A=5	T=4 Teórico=1	T=1 E=4
CF, bilinguismo (2)	A=1 D=1	T=2	E=2
Atividades de CF (11)	A=6 M=1 D=4	L=0 Teórico=2	T=2 E=9
Outros (4)	A=3 D=1	T=1 Teórico=3	T=3 E=1
CF, alfabetização (10)	A=7 M=1 D=2	T=9 Teórico=1	T=1 E=9
Definições de CF (1)	A=1	Teórico=1	T=1
Testes de CF (5)	A=2 D=2 I=1	T=3 L=1 Teórico=1	T=1 E=4
Total (90)	90	90	90

APÊNDICE G- Estado e ano de publicação dos trabalhos de acordo com as variáveis de pesquisa consideradas

Variáveis pesquisadas	Estado X Ano de publicação
CF, leitura (8)	1998: RS (1) 1999: SP (1) e RS (1) 2004: SP (1) 2007: RS (1) 2008: RS (2) 2009: SP (1)
CF, escrita (14)	1991: MG (1) 1997: SP (1) 2002: RS (1) e SP (1) 2004: PE (1) e RS (1) 2007: RS (2) e SP (1) 2008: RS (1) e SP (1) 2009: RS (1) No prelo: RS (1) e PE (1)
CF, leitura, escrita (22)	1995: MG (2) 2001: SP (1) 2003: SP (1) e PR (1) 2004: SP (2) e RS (1) 2005: PR (1) e SC (1) 2006: SP (1) 2007: PE (1) 2008: SP (1) 2009: SP (2) No prelo: RS (4); MG (1) e RJ (1)
CF, gênero, sexo, idade (4)	2001: RS (1) 2004: RS (1) 2006: MG (1) 2008: RS (1)
CF, ortografia, escolaridade (4)	1997: PE (1) 2007: PE (1) 2008: RS (1) No prelo: PE (1)
CF, métodos de alfabetização; tipos de ensino (5)	2003: SP (1) 2006: SP (1) e MG (1) 2008: DF (1) e SP (1)
CF, bilinguismo (2)	2006: RJ (1) 2008: RS (1)
Atividades de CF (11)	2000: SP (1) 2002: RS (1) 2003: SP (2) e RS (1) 2005: SP (1) 2006: SP (1) e RS (1) 2008: RS (1) 2009: RS (1) No prelo: RS (1)
Outros (4)	2002: RS (2) 2007: SP (1) e RJ (1)
CF, alfabetização (10)	1994: MG (1)

	2001: RS (1) 2003: RS (2) 2004: SC (1) e SP (2) 2005: PE (2) 2007: SP (1)
Definições de CF (1)	1998: SC (1)
Testes de CF (5)	1998: SP (1) 2001: SC (1) 2003: SP (1) e RS (1) 2005: RS (1)
Total (90)	90

APÊNDICE H- Número de trabalhos publicados por periódico

Periódicos	Número de Trabalhos	%
Psicologia:teoria e pesquisa	1	1,11
Letras de Hoje	5	5,55
Revista Brasileira de Educação Especial	1	1,11
Revista CEFAC	13	14,44
Publicações ENAL 2006	10	11,11
Revista Fono Atual	1	1,11
Estudos e Pesquisas em Psicologia	1	1,11
Pró-Fono Revista de Atualização Científica	3	3,33
Psicologia:teoria e prática	1	1,11
Psicologia:reflexão e crítica	4	4,44
Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia	6	6,67
Estudos em Psicologia	1	1,11
Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia	1	1,11
SCRIPTA	1	1,11
Revista Signo	1	1,11
Cap. Livro Estudos em Aquisição Fonológica	1	1,11
Revista Fonoaudiologia Brasil	1	1,11
Revista Ciência em Movimento	1	1,11
Psicologia escolar e educacional	1	1,11
Coleção Temas de Psicopedagogia-livro 5	2	2,22
Coleção Temas de Psicopedagogia-livro 2	1	1,11
Psico-USF	2	2,22
Psicologia em estudo (Maringá)	1	1,11

Livro:Alfabetização-apropriação do sistema de escrita alfabético	1	1,11
Livro Consciência Fonológica e Alfabetização	2	2,22
CONFIAS: Consciência Fonológica-Instrumento de Avaliação Sequencial	1	1,11
Cadernos de Pesquisa	1	1,11
Journal of Experimental Child Pshychology	1	1,11
Temas sobre o desenvolvimento	1	1,11
Anais CELSUL 2008	1	1,11
Não publicados/disponibilizados	22	24,44
Total	90	100

ANEXOS**ANEXO A- Trabalhos componentes do corpus da dissertação**

ANDREAZZA-BALESTRIN, Carla; CIELO, Carla Aparecida; LAZZAROTTO, Cristiane. Relação entre desempenho em consciência fonológica e a variável sexo: um estudo com crianças pré-escolares. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.12, n.2,, p.154-60, 2008.

ARAÚJO, Fernanda Pereira; LINDERBAUM, Judith; FIGUEIREDO, Fabiana Vieira; CHIAPPETTA, Ana Lúcia de Magalhães Leal. A consciência fonológica do português na aquisição simultânea de duas línguas. **Revista CEFAC**. São Paulo, v.8, n.1, p.15-19, jan-mar, 2006.

BANDINI, Heloísa H.M. **Um programa para a promoção de consciência fonológica em pré-escolares aplicado em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, 2003.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 16, n.3, p. 491-502, 2003.

BASSO, Fabiane Puntel. **A estimulação da consciência fonológica e sua repercussão no processo de aprendizagem da lecto-escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

BEBER, Fabiana Inês; RAMOS, Flávia Brocchetto; ZIMMER, Márcia Cristina. Poesia e consciência fonológica: um encontro possível. **Aquisição da Linguagem**: estudos recentes no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, no prelo.

BELLEBONI, Aline Berghetti Simoni. **Habilidades em consciência silábica de crianças de três anos de idade**. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em REABILITAÇÃO EM FONOAUDIOLOGIA) - Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista, 2004.

BERNARDINO JÚNIOR, José Antonio; FREITAS, Fabiana Rego; SOUZA, Deisy G. de; MARANHE, Elisandra André; BANDINI, Heloísa Helena Motta. Aquisição da leitura e escrita como resultado do ensino de habilidades de consciência fonológica. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.12. n.3. p. 423-450, set-dez 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, v.9, n.18, p.201-220, 2006.

BRITO, Denise Brandão Oliveira; CASTRO, Carla Deolina; GOUVÊA, Fernanda Gerken; SILVEIRA, Olívia dos Santos. A importância da consciência fonológica no processo de aquisição e desenvolvimento de escrita. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.11, n.3, p. 142-150, 2006.

BUBLITZ, Grasiela Kieling. A consciência fonológica e a memória fonológica imediata de leitores precoces. **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, no prelo.

CAPELLINI, Simone Aparecida; CIASCA, Sylvia Maria. Aplicação da prova de consciência fonológica (PCF) em escolares com dificuldade na leitura. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**, v.1, n.1, 1999.

CAPELLINI, Simone Aparecida; CONRADO, Talita Laura Braz Capano. Desempenho de escolares com e sem dificuldade de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista CEFAC**, v.11, n.2, p. 183-193, 2009.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. **Temas sobre o desenvolvimento**, v.7, n.37, p. 14-20, 1998.

_____. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.13, n.1, p. 7-24, 2000.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; PALACIO, Carina; CAPOVILLA, Fernando César. Software para desenvolver habilidades metafonológicas, de leitura e escrita. In: CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2003.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; GÜTSCHOW, Cláudia Regina Danelon; CAPOVILLA, Fernando César. Instrumentos de avaliação de habilidades cognitivas relacionadas à aquisição de leitura e escrita: análise de validade e fidedignidade. In: CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Avaliação e intervenção em habilidades metafonológicas e de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2003.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. Distúrbios no processamento fonológico e suas manifestações na escrita. In: CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; ANDRADE, Márcia Siqueira. **Linguagem escrita: aspectos semânticos e fonológicos**. São Paulo Memnon, 2003.

_____; GÜTSCHOW, Cláudia Regina Danelon; CAPOVILLA, Fernando César. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: teoria e prática**, v.6, n.2. p. 13-26, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César; SOARES, Joceli Vergínia Toledo. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USF**, v.9, n.1, p.39-47, jan-jun, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César; SUITER, Ingrid. Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldade de leitura. **Psicologia em estudo**, v.9, n.3, p. 449-458, set-dez. 2004.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins; MONTIEL, José Maria. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico-USF**, v.12, n.1, p.55-64, jan-jun, 2007.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, v.76, p.41-49, 1991.

_____. Rhyme perception: global or analytical? **Journal of Experimental Psychology**, n.57, p. 26-41, 1994.

_____. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A sensibilidade à rima e ao fonema, e a aquisição inicial da leitura e da escrita em português. **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, no prelo.

CÁRNIO, Maria Sílvia; SANTOS, Daniele dos. Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v.17, n.2, p. 195-200, 2005.

CÁRNIO, Maria Sílvia; STIVANIN, Luciene; VIEIRA, Mirella Pezzo; AMARO, Luciana; MARTINS, Vanessa de Oliveira; CARVALHO, Érika de; ELIAS, Jamile Canetto. Habilidades de consciência fonológica e letramento em crianças de ensino fundamental. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.11, n.4, p. 231-242, 2006.

CAVALCANTE, Carla Almeida; MENDES, Márcia Angelina Mendes. A avaliação da consciência fonológica em crianças de primeira série alfabetizadas com metodologias diferentes. **Revista CEFAC**, v.5, n.3, p. 205-208, 2003.

CIELO, Carla Aparecida. A sensibilidade fonológica e o início da aprendizagem da leitura. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.33, n.4, p. 21-60, dez 1998.

_____. A linguagem oral e a fase inicial da leitura. **Revista Ciência em Movimento**. Porto Alegre, n. 1, p. 52-54, 1999.

_____. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Tese (Doutorado em Lingüística e Letras) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

CORREA, Jane. O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita durante a alfabetização. **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, no prelo.

COSTA, Adriana Correa. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares de 1ª a 4ª série do ensino fundamental nas provas de habilidades metafonológicas e de leitura- PROHMELE. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.14, n.1. p. 56-68, 2009.

DAMBROWSKI, Adriane Bittencourt; MARTINS, Cristine Leal; THEODORO, Juliana de Lima; GOMES, Erissandra. Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares. **Revista CEFAC**. São Paulo, v.10, n.2, p. 175-181, abr-jan 2008.

EISMANN, Dayanna Moraes. **Treino de consciência fonológico e o processo de alfabetização**. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Psicopedagogia) - Universidade Franciscana. Santa Maria, 2003.

ETTORE, Bruna; MANGUEIRA, Ana Soraya Campos; DIAS, Bianca Deschamps Gonçalves; TEIXEIRA, Julianna Barroso; NEMR, Kátia. Relação entre consciência fonológica e os níveis de escrita de escolares da 1ª série do ensino fundamental de escola pública do município de Porto Real- RJ. **Revista CEFAC**. São Paulo, v.10, n.2, p.149-157, abr-jun, 2008.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Consciência fonológica: rimas e aliterações no português brasileiro. **Letras de Hoje**, v.38, n.1, p. 155-170, 2003.

_____. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

_____. Erros fonológicos: uma ligação entre a aquisição da fala e aquisição da escrita. In: BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; KESKE-SOARES, Márcia. **Estudos em Aquisição Fonológica**. Santa Maria: UFSM, PPGL – Editores, 2007.

_____. Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal. **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, no prelo.

GINDRI, Gigiane; KESKE-SOARES, Márcia; MOTA, Helena Bolli. Memória de trabalho, consciência fonológica e hipótese de escrita. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v.19, n.3, p. 313-322, jul-set. 2007.

GINDRY, Gigiane; CASARIN, Maísa Tatiana; KESKE-SOARES, Márcia; MOTA, Helena Bolli. Relação entre habilidades de processamento fonológico e hipótese de escrita. **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, no prelo.

GODOY, Dalva Maria Alves. **Testes de consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem da leitura no português**. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

_____. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no Português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização**. Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

GONÇALVES, Cíntia Schivinski. A interferência da memória de trabalho fonológica no desenvolvimento da linguagem. **Revista Fonoaudiologia-Brasil**, v.2, n.1, jun. 2002.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 19, n. 1, p. 33-45, jan-abr 2003.

LASCH, Sabrina Schützenhofer. **Estudo comparativo da consciência fonológica de crianças com aquisição bilíngüe e monolíngüe da linguagem**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana). Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

LAZZAROTTO, Cristiane. **Consciência fonológica e sua relação com a alfabetização**. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Reabilitação em Fonoaudiologia) - Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista, 2001.

LIMA, Tereza Cristina Ferraz de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Dificuldade de aprendizagem: principais abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no LILACS de Fonoaudiologia no período de 2001 a 2005. **Revista CEFAC**. São Paulo, v.9, n.4, p. 469-476, dez 2007.

LOPES, Flávia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Psicologia escolar e educacional**, v.8, n.2, p. 241-243, dez 2004.

MALUF, Maria Regina; BARRERA, Sylvia Domingos. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 125-145, jan. 1997.

MEDEIROS, Tatiana Gonçalves de; OLIVEIRA, Elka Renata Costa. A influência da consciência fonológica em crianças alfabetizadas pelos métodos fônico e silábico. **Revista CEFAC**. São Paulo, v.10, n.1, p. 45-50, jan-mar 2008.

MENESES, Michelle Salles de; LOZI, Giane Passos; SOUZA, Larissa Regina; ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. Consciência fonológica: diferença entre meninos e meninas. **Revista CEFAC**, v.6, n.3, p. 242-246, 2004.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, 2008.

MOOJEN, Sônia. (org.); LAMPRECHT, Regina; SANTOS, Rosângela; FREITAS, Gabriela; BRODACZ, Raquel; COSTA, Adriana; GUARDA, Elizabet. **Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Seqüencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.39, n.3, p. 175-192, set 2004.

_____. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Corrêa; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. v.1.

_____. Qual o papel de diferentes habilidades metafonológicas no aprendizado da escrita alfabética, se a concebemos como um sistema notacional (e não como um código)? **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, no prelo.

MOTA, Márcia Elia da. Algumas considerações sobre o letramento e o desenvolvimento metalinguístico e suas implicações educacionais. Rio de Janeiro: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, ano 7, n.3. p. 118-130, 2º semestre de 2007.

MOURA, Simone Raquel Sbrissa; MEZZOMO, Carolina Lisboa; CIELO, Carla Aparecida. Estimulação em consciência fonológica e seus efeitos em relação à variável sexo. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v.21, n.1, p. 51-56, jan-mar, 2009.

NAZARI, Gracielle Tamiosso; LEHNEN-WOLFF, Clarice. Relação entre as habilidades de consciência fonológica e o nível de compreensão leitora em alunos da quinta e sexta séries do Ensino Fundamental. **Anais do 8º Encontro do CELSUL**. Porto Alegre, out 2008, p. 316.

PAES, Cristiane Teixeira de Siqueira; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Habilidades fonológicas em crianças não alfabetizadas e alfabetizadas. **Revista CEFAC**, v.7, n.2, p. 149-157, 2005.

PAOLUCCI, Juliana Faleiros; ÁVILA, Clara Regina Brandão de. Competência ortográfica e metafonológica: influências e correlações na leitura e escrita de escolares da 4ª série. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.14, n.1, p. 48-55, 2009.

PAPIS, Lilian; ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. Consciência fonológica como meio de avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar. **Revista CEFAC**, v.3, n.2. p. 117-121, 2001.

PAULA, Giovana Romero. **A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

PEDRAS, Cíntia Tiago Paes de Almeida; GERALDO, Tatiane; CRENITTE, Patrícia de Abreu Pinheiro. Consciência fonológica em crianças de escola pública e particular. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.11, n.2, p. 65-69, 2006.

PEREIRA, Juliana. **O desenvolvimento da consciência fonológica e o processamento auditivo em crianças da última série do ensino fundamental**. Dissertação. Faculdade de Medicina. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

_____; MORAIS, Artur Gomes de. Habilidades metafonológicas, explicitação verbal e desempenho ortográfico. **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, no prelo.

PESTUN, Magda Solange Vanzo. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, v.10, n.3, p. 407-412, 2005.

RAMOS, Norma Suely Campos. **Consciência fonológica do Português do Brasil: descrição e análise de cinco testes**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

REGO, L.L.B.; BUARQUE, L.L. Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 10, n.2, p. 199-217, 1997.

RIZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. **Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita: implicações fonêmicas de uma orientação metodológica mais sintética ou mais global de alfabetização**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SÁ, Fabiane Klann Baptistoti. **Consciência fonológica: a relação entre os níveis desenvolvidos e o processo de aquisição da escrita**. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SALLES, Jerusa Fumagalli de. Habilidades de processamento fonológico em crianças com dificuldades de leitura e escrita. **Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, no prelo.

SANTAMARIA, Viviane Laure; LEITÃO, Patricia Barros; ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. A consciência fonológica no processo de alfabetização. **Revista CEFAC**, v.6, n.3. p. 237-241, 2004.

SANTOS, Daisy Rocha dos. **Consciência fonológica - Importância relativa entre rima e aliteração**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Letras) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2003.

SANTOS, Maria Thereza Mazon dos. **Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita**. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007. 295 f.

SANTOS, Rosângela Marostega; SIQUEIRA, Maity. Consciência fonológica e memória. **Revista Fono Atual**, ano 5, n.20, 2º trimestre de 2002.

SANTOS, Viviane Breda dos; HORTA, Vanessa Ferreira; LACERDA, Carina Corrêa; NEMR, Kátia. Análise das habilidades de consciência fonológica em crianças de segunda série alfabetizadas em diferentes metodologias de ensino. **Revista CEFAC**. São Paulo, jan-mar 2008, v.10, n. 1, p. 29-37.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. Princípio alfabético e consciência fonológica: determinantes no tempo de leitura de crianças em processo de alfabetização. **Revista Signo**, v. 32, p. 82-99, 2007.

_____. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Pela melhor definição das capacidades metafonológicas. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.33, n.4, p. 13-20, dez 1998.

TOFFOLI, Melissa Bernardes. **O papel da estimulação das habilidades auditivo-verbais na consciência fonológica de crianças do primeiro ano de ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

VIEIRA, Maria José Blaskovski; SANTOS, Rosângela Marostega; ALLER, Ester. O papel da consciência fonológica e fonoarticulatória na aquisição da leitura e da escrita: um estudo comparativo. **Livro de resumos do 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Evangraf, v. único, out 2006, p. 136.

WOLFF, Clarice Lehen. **Compreensão de história e consciência fonológica de crianças pré-escolares**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

ZUANETTI, Patrícia Aparecida; SCHNECK, Andréa Pires Corrêa; MANFREDI, Alessandra Kerli da Silva. Consciência fonológica e desempenho escolar. **Revista CEFAC**. São Paulo, v.10. n.2, p. 168-174, abr-jun, 2008.