

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS

NORMA SUELY CAMPOS RAMOS

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO PORTUGUÊS DO BRASIL:
Descrição e Análise de Cinco Testes.**

Porto Alegre – RS

2005

NORMA SUELY CAMPOS RAMOS

**CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA DO PORTUGUÊS DO BRASIL:
Descrição e Análise de Cinco Testes.**

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

Aprovada em 26 de Abril de 2005.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora Prof^a Dr Regina Ritter Lamprecht

Prof^a Dr Maria José Blaskovski Vieira – UNIRITTER

Prof Dr Jorge Campos da Costa - PUCRS

Ao meu avô Odonel Ferreira Ramos (*in memoriam*),
referencial de dignidade, honestidade e ternura,
que não teve garantido seu direito de aprender a ler e a escrever.

Aos meus sobrinhos João Pedro e Ana Beatriz,
amor, alegria e orgulho,
que dão seus primeiros passos em direção ao exercício de cidadania.

AGRADECIMENTOS

À Professora Regina Ritter Lamprecht, pela orientação segura e compreensiva e pela credibilidade a mim dispensada.

À Coordenação, aos professores e aos funcionários do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUC / RS, pela presteza de tratamento e pela possibilidade de crescimento acadêmico.

Aos amigos, mais do que colegas de trabalho, Profa. Socorro Gomes e Prof. Oscar Carvalho, pela dedicação e zelo à UESPI e porque se dedicaram à PREX e não a deixaram sentir minhas ausências -, serei sempre grata.

À amiga Profa. Silvana Ribeiro, exemplo concreto de que como professora aprendo mais do que ensino, pelo carinho, pela solidariedade e pelo respeito.

Às amigas Bárbara, Joselita e Socorro Machado, pela força, pela presença constante, pela confiança e pelo carinho em todas as horas.

A todos que contribuíram para a realização desta pesquisa. Com gratidão à Profa. Ailma Nascimento e ao Prof. Irismar Gomes, pela significativa colaboração para este trabalho.

À Maria do Carmo Ribeiro, pelo carinho, pela admiração e pelas orações.

Às minhas tias, Celita, Nazaré, Miriam e Inêz, pela torcida, pelo carinho e pelo equilíbrio sempre.

Ao Sérgio Venitius, meu irmão fiel, prestativo e companheiro.

À Neuma, irmã querida, amiga e cúmplice, e ao Élson, meu cunhado que já virou irmão de verdade.

Aos meus pais, que fazem de nossa família um porto seguro sempre. À Carmelita Ramos, minha mãe, modelo de fortaleza e amor, e a Benedito Ramos, meu pai, exemplo de que aprender é antes de tudo prazer.

A Deus, energia que me sustenta e me faz ser norma.

“Segue o teu destino
Rega as tuas plantas,
Ama as tuas rosas.
O resto é sombra
De árvores alheias
(...)
Só nós somos sempre
Iguais a nós próprios”.

Fernando Pessoa / Ricardo Reis

RESUMO

Este estudo tem como objetivo descrever e analisar pesquisas sobre a consciência fonológica do português do Brasil, que trazem propostas de instrumentos de avaliação da metafonologia, ou seja, que trazem propostas de testes de consciência fonológica. Cinco pesquisas foram descritas e analisadas considerando: objetivos, sujeitos, tarefas, habilidades, níveis de consciência e possível interferência do sistema alfabético. Constatou-se que todos os estudos investigaram a consciência fonológica em crianças, relacionando-a, direta ou indiretamente, com a aprendizagem da língua escrita, entendendo-a como necessária para a compreensão da relação estabelecida entre língua falada e língua escrita.

A consciência fonológica pode auxiliar a aprendizagem da escrita por crianças com desvios fonológicos evolutivos, contribuindo para a superação desses desvios e pode ser estimulada artificialmente, aumentando os níveis de recodificação e auxiliando a aprendizagem da língua escrita.

Palavras – chave: Consciência fonológica; Instrumentos de avaliação; Testes.

ABSTRACT

This study has as objective to describe and to analyze researches on the phonologic conscience of the Portuguese of Brazil that bring proposals of instruments of evaluation of the meta-phonologic, that is, bring proposals of tests of phonologic conscience. Five researches had been described and had been analyzed considering: objectives, citizens, tasks, abilities, levels of conscience and possible interference of the alphabetical system. It was evidenced that all the studies had investigated the phonologic conscience in children, relating, directly or indirectly, with the learning of the written language, understanding it as a necessary element to the relation established between oral language and written language. The phonologic conscience can help the learning of writing for children with Evolutionary Phonologic Disorder - EFD, contributing for the overcoming of phonologic shunting, and can be stimulated artificially, increasing the re-codification levels and assisting the learning of the written language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Componentes do conhecimento metalingüístico, adaptado de Gombert, 1992.....	24
Figura 2: Descrição dos componentes da sílaba, adaptado de Rueda, 1995.....	34
Figura 3: Exemplificação de níveis de consciência fonológica.....	36
Quadro 1: Exemplificação de rimas, de Menezes, 2004.....	35
Quadro 2: Exemplificação de níveis de consciência fonológica, adaptado de Rueda, 1995.....	38
Quadro 3: Modelo da ficha de anotações dos estudos.....	63
Quadro 4: Modelo da ficha de descrição dos testes.....	64
Quadro 5: Modelo da ficha de análise dos testes.....	65
Quadro 6: Síntese comparativa dos objetivos.....	70
Quadro 7: Síntese das concepções de consciência fonológica.....	75
Quadro 8: Instrumentos de seleção dos sujeitos.....	82
Quadro 9: Síntese da caracterização dos sujeitos dos estudos.....	84
Quadro 10: Propostas de avaliação da consciência fonologia.....	86
Quadro 11: Objetivos X Propostas de avaliação da consciência fonológica.....	101
Quadro 12: Tipos de habilidades metafonológicas.....	108
Quadro 13: Exemplificação de tarefas com sílabas.....	110
Quadro 14: Exemplificação de tarefas com unidades intra-silábicas.....	111
Quadro 15: Exemplificação de tarefas com fonemas.....	112
Quadro 16: Comparativo das unidades exploradas.....	116
Quadro 17: Quantidade de habilidades metafonológicas exploradas.....	117
Quadro 18: Processos cognitivos exigidos em diversas tarefas de consciência fonológica.....	118
Quadro 19: Exemplos de operações cognitivas das tarefas simples de Santos e Pereira, 1997.....	123
Quadro 20: Exemplos de operações cognitivas das tarefas complexas de Santos e Pereira, 1997.....	123
Quadro 21: Comparativo do grau de complexidade das tarefas.....	124
Quadro 22: Aspectos importantes para a validade de um TCF.....	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	16
Metacognição.....	17
Metalinguagem.....	18
Metafonologia ou consciência fonológica.....	25
Concepção de consciência fonológica.....	26
Níveis de consciência fonológica.....	30
Nível de consciência da sílaba.....	32
Nível de consciência das unidades intra-silábicas.....	33
Nível de consciência do fonema.....	36
Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita.....	38
Consciência fonológica: fator relevante para a aprendizagem da língua escrita.....	41
Treinamento da consciência fonológica.....	51
Teste de consciência fonológica (TCF).....	56
2. METODOLOGIA	59
Tipo de pesquisa.....	59
Problematização.....	59
Objetivos.....	60
Objetivo geral.....	60
Objetivos específicos.....	61
Amostra.....	61
Instrumentos de pesquisa.....	62
Fichas de anotação.....	62
Fichas de descrição.....	63
Fichas de análise.....	64

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TESTES DE CONSCIÊNCIA

FONOLÓGICA.....	66
Os Objetivos dos testes.....	67
Algumas concepções relevantes nos testes.....	71
A caracterização dos sujeitos.....	75
Propostas de avaliação da consciência fonológica.....	85
Tarefas de consciência fonológica.....	101
Habilidades metafonológicas.....	104
Níveis de consciência explorados.....	110
Operações cognitivas e grau de complexidade das tarefas.....	118
Interferência do sistema alfabético.....	124
Condições para avaliar a consciência fonológica.....	126
Outros instrumentos de avaliação.....	130
Conclusões dos estudos.....	134
CONCLUSÃO.....	141
REFERÊNCIAS.....	146
ANEXO.....	151
A - TCF – Teste de Consciência Fonológica de Cardoso-Martins (1991).....	152
B – TR - Teste de Recodificação de Cielo (1996).....	153
C – TCF - Teste de Consciência Fonológica de Coimbra (1997).....	154
D – TCF - Teste de Consciência Fonológica de Santos e Pereira (1997).....	157
E – TCPDF - Teste de Consciência do Próprio Desvio de Fala – Menezes e Lamprecht (1999).....	162
F – TCPDE – TESTE DE Consciência do Próprio Desvio de Escrita – Menezes e Lamprecht (1999).....	163

INTRODUÇÃO

No seu desenvolvimento cognitivo, o sujeito percorre uma trajetória gradativa que vai do conhecimento primário à capacidade de refletir sobre seus processos de pensamento – o conhecimento metacognitivo –, passando a ser capaz de controlar e refletir sobre seus processos intelectuais. Com o surgimento da capacidade metacognitiva, ele passa a possuir, inserida nela, a chamada capacidade metalingüística, ou seja, passa a ter controle sobre a execução de seus processos intelectuais e uma consciência cada vez mais explícita da existência de estruturas lingüísticas.

A língua passa a ser objeto do pensamento e o falante, detendo sua atenção na expressão e não apenas no conteúdo verbal, é capaz de julgar e manipular a estrutura sonora das palavras conscientemente. Desse modo, uma criança sai da fase em que não tem condições de separar a linguagem do contexto, já que sua preocupação está voltada exclusivamente para o sucesso da transmissão da mensagem, e começa a pensar sobre a linguagem como um objeto. Passa a ser capaz de atentar para a linguagem descontextualizadamente, centrando-se mais na expressão do que no conteúdo verbal.

Assim, no processo de construção da linguagem escrita, o falante, além de usar a linguagem para compreender e produzir idéias, é levado a aprender a refletir sobre a linguagem como objeto, compreendendo que a escrita alfabética representa a fala enquanto seqüência de sons, os significantes verbais. E, para representar e compreender o que está representado na escrita, o sujeito precisa ser capaz de diferenciar significante e significado, considerando a linguagem um objeto do qual pode se distanciar e refletir sobre ele, já que ela vai-se tornando alvo do pensamento e de manipulação consciente.

A consciência fonológica ou a metafonologia está inserida no espaço da metalinguagem e é compreendida como uma das capacidades metalingüísticas que permite o ser humano ser capaz de se deter sobre a linguagem de forma consciente. As crianças quando adquirem a linguagem oral não demonstram controle consciente sobre essas unidades lingüísticas, uma vez que é difícil a segmentação do fluxo contínuo da fala em seus componentes fonológicos para os falantes mais jovens. Somente quando desenvolvem a consciência fonológica é que são capazes de reconhecer, manipular e refletir sobre as unidades da fala e as suas formas de organização.

Entende-se, então, a consciência fonológica como o conhecimento não do que significa uma palavra, mas de que uma palavra é um todo formado por sons individuais passíveis de manipulação. As pesquisas nessa área, freqüentemente, têm mostrado a consciência fonológica como um fator relevante na aprendizagem de ortografias alfabéticas e defendem que ela pode ser desenvolvida já na pré-escola a partir da aplicação de estimulação, pois, a criança para ler e escrever precisa desenvolver habilidades de consciência fonológica e o treinamento delas possibilita que o falante tenha um maior sucesso na sua aprendizagem.

A avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento da consciência fonológica têm sido feito através de instrumentos chamados de Testes de Consciência Fonológica (TCF), ou seja, através de conjuntos previamente organizados de tarefas que impõem ao falante atividades metafonológicas a fim de verificar e avaliar o desempenho em habilidades de consciência fonológica. Isso porque essas habilidades são consideradas de importante significação para que o aprendiz da leitura e da escrita seja capaz de realizar uma análise da língua com maior chance de sucesso.

Com esse estudo pretende-se contribuir, de alguma forma, para o esclarecimento do conjunto de investigações sobre o papel dos TCF como meio de

avaliar a metafonologia na aprendizagem da língua escrita no sistema alfabético do português do Brasil, contribuindo, possivelmente, para uma melhor instrumentalização de educadores e de pesquisadores de diversas áreas. Entende-se que investigar o percurso da aprendizagem da língua escrita torna-se importante na medida em que oportuniza um maior conhecimento das fases do processo de aprendizagem da língua escrita e viabiliza propostas de ensino-aprendizagem mais eficientes e eficazes. Fato de extrema importância para a realidade brasileira ainda marcada por grandes índices de analfabetismo e de repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Indiretamente, pretende-se também contribuir para o acúmulo de conhecimento que visa a superação dos índices de evasão escolar, de prevenção, minimização ou supressão de distúrbios de aprendizagem e para o sucesso do processo ensino-aprendizagem da língua escrita.

Propõe-se, no presente estudo, descrever cinco pesquisas sobre a consciência fonológica em crianças, analisando os Testes de Consciência Fonológica (TCF) nelas contidos. Almeja-se destacar os objetivos dessas pesquisas, algumas das concepções nelas presentes, a amostra investigada em cada uma delas, as atividades de estimulação das habilidades metafonológicas e as conclusões a que chegaram. Objetiva-se também analisar os TCF a partir das tarefas propostas, das habilidades exploradas, dos níveis de consciência fonológica trabalhados e da possível interferência do sistema alfabético.

No primeiro momento, procura-se situar a consciência fonológica no espaço da metacognição e da metalinguagem, explicando como ela e os níveis de consciência são concebidos, relacionando metafonologia com aprendizagem da língua escrita, apontando a importância do treinamento metafonológico e definindo Testes de Consciência Fonológica.

Na segunda parte do trabalho apresenta-se a metodologia do estudo, as pesquisas que compõem a amostra do trabalho e os instrumentos de investigação. E, na terceira, são descritos os estudos e analisados os Testes, a partir dos aspectos de habilidades metafonológicas, níveis de consciência, interferência do sistema alfabético, operações cognitivas, grau de complexidade das tarefas e condições para avaliação da consciência fonológica.

1. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A aquisição da linguagem oral se dá de forma natural, resultante de uma propensão específica do ser humano que requer basicamente sua exposição a um ambiente lingüístico apropriado. Nesse caso, a comunicação lingüística flui com rapidez e facilidade, de modo automático e espontâneo, ocorrendo sem que o falante se detenha com tanta exigência de atenção sobre a mensagem. Considera-se a aquisição da linguagem uma condição de herança biológica, hereditária, que independe de raça, cor, condições sociais, econômicas ou geográficas, visto que diz respeito a uma característica universal da humanidade.

A linguagem escrita, ao contrário, exige uma aquisição sistematizada, bem como alguma instrução. É necessário que o falante centre sua atenção mais na expressão da mensagem do que no seu conteúdo verbal, a fim de perceber como o código escrito representa o código oral, já que a aprendizagem da língua escrita não é uma condição de herança biológica, mas sim cultural. “..., a escrita é um produto da cultura que só se transmite pelo ensino, ou seja, em geral por meio de uma intervenção social planejada para tal fim. Em outros termos, enquanto a linguagem oral tem raízes filogenéticas, a escrita depende de variáveis ontogenéticas” (Zorzi, 2003, p. 11).

Verifica-se, com fundamentação na Psicolingüística, uma clara diferença entre os dois processos: o processo de aquisição, que se refere à compulsão natural que o ser humano tem, quando participante da interação lingüística, para adquirir a variedade oral de uma ou mais línguas, e o processo de aprendizagem, que exige sistematização, uma certa instrução e uma dada experiência para o domínio da variedade escrita de uma língua (Scliar-Cabral, 2003).

Reconhece-se, assim, que no processo de aprendizagem da linguagem escrita o sujeito necessita dispensar maior esforço de atenção. Precisa estabelecer a correspondência entre fala e escrita, e, para tal, há de se concentrar mais na expressão do que no conteúdo verbal, superando os níveis mais elementares de produção e compreensão da mensagem.

Então, considerando-se um processo de aprendizagem, como o da escrita, pressupõe-se que os seres humanos têm consciência da própria cognição – do seu processo de conhecer, no que se refere à atividade mental. É assim que, quando alguém observa que aprende mais facilmente olhando do que ouvindo algo, quando forma opinião sobre sua memória comparando-a com a de outros, ou quando monitora sua própria linguagem, têm-se tipos de conhecimentos sobre conhecimento, chamados de conhecimentos metacognitivos, conforme Davidoff, 2001.

1.1 Metacognição.

“Metacognição” é o termo que se refere às teorias e aos princípios utilizados no estudo dos processos de pensamento, principalmente quanto ao monitoramento ativo desses processos, aí incluindo sua regulação e ordenação (Cielo, 1996).

Diferenciam-se, pois, processos cognitivos de processos metacognitivos. Os primeiros referem-se aos processos de conhecimento que ocorrem, por exemplo, quando um sujeito conhece algo, quando explica um fato, ou memoriza um texto. E, os segundos, a processos de controle conscientes dos primeiros, por exemplo, quando o sujeito reorganiza suas idéias para melhor alcançar seu objetivo, para melhor conhecer algo, ou quando questiona, a partir das dificuldades encontradas, sua própria capacidade de conhecimento, de explicação, de memorização.

Assim, no desenvolvimento cognitivo do indivíduo identifica-se uma trajetória gradativa que vai do conhecimento primário – processo cognitivo – à capacidade de refletir e considerar cuidadosamente os próprios processos de pensamento – processo metacognitivo. Entende-se que o campo da metacognição é mais restrito que o da cognição, pois limitado ao processo de “reflexão”, não se estende à totalidade dos processos cognitivos atuantes no processamento de informações (Cielo, 1996; Sternberg, 2000).

Por volta dos quatro aos oito anos de idade, a criança comumente inicia a escolarização formal. Do ponto de vista cognitivo, a criança está entrando no período das operações concretas, onde as operações mentais adquirem uma reversibilidade¹ e isso implica a aquisição da noção de conservação² (Piaget, 1983). A partir daí, a criança começa a perceber como pode controlar seus processos intelectuais e refletir sobre eles. Detecta-se, então, o surgimento propriamente dito das habilidades metacognitivas e metalingüísticas – fruto do desenvolvimento cognitivo, da maturação do indivíduo.

1.2 Metalinguagem.

O termo “metalinguagem” tem sido usado, numa concepção mais geral, referindo-se à linguagem com a função primordial de descrever uma língua, constituindo-se em um campo de aplicação do vocabulário metalingüístico. Trata-se da

¹ Na teoria piagetiana, por princípio de reversibilidade entende-se o princípio de que para cada operação há uma operação inversa ou contrária. Quando a criança adquire reversibilidade, ela adquire a capacidade de executar mentalmente uma mesma ação em dois sentidos opostos, ou seja, ela passa a ter consciência da recíproca ou da inversa de uma mesma ação. Por exemplo: ir e vir; associar e dissociar; multiplicar e dividir; etc.

² A noção de conservação, na teoria piagetiana, traduz a capacidade de raciocínio lógico para manter em mente uma propriedade invariante de algo sob diferentes condições perceptuais. Piaget realizou vários experimentos famosos em conservação, como, por exemplo, o de colocar o mesmo volume de água em recipientes de formatos diferentes e perguntar às crianças se o volume de água havia se alterado ou não. Com a aquisição da noção de conservação, as crianças passam a aceitar que a quantidade de água não se altera mesmo sofrendo transformações perceptivas.

investigação das produções verbais com o objetivo de se estudar os processos auto-referencias – a língua sendo usada para referir a si mesma (Gombert, 1992).

Com a contribuição da Psicologia, a metalinguagem trata, então, da atenção que o falante direciona ao aspecto declarativo ou ao aspecto processual da linguagem, ou ainda à combinação de ambos os aspectos.

O aspecto declarativo refere-se aos conhecimentos que o falante possui da estrutura, do funcionamento e do uso da língua, trata-se da consciência de que se sabe uma habilidade lingüística primária. O aspecto processual diz respeito às atividades de reflexão sobre a língua, sua natureza e suas funções, tratando-se dos processos de atenção e seleção durante o processamento lingüístico básico – compreensão e produção. E, a combinação dos dois aspectos abarca, de uma só vez, a consciência e manipulação das características estruturais da língua e o controle dos mecanismos mentais envolvidos em seu processamento.

Entende-se que o conhecimento das características estruturais de uma língua é pré-requisito para reflexão do indivíduo sobre essa língua, já que não é possível se utilizar o conhecimento que não se possui.

Complementa-se, assim, a concepção de metalinguagem. De um modo geral objetiva-se analisar as produções verbais à procura dos processos auto-referenciais, do uso da língua para referir-se a si mesma. E, com a contribuição da Psicologia, entende-se que a metalinguagem tem também como objetivo analisar o comportamento do falante de esclarecer os processos cognitivos de consciência e de reflexão ou monitoramento da linguagem (Cielo, 1996). Assim sendo, procura-se esclarecer, por exemplo, o percurso cognitivo e o metacognitivo de uma criança quando em momento de aquisição da linguagem oral ou em aprendizagem da linguagem escrita.

Dessa forma, para se analisar o comportamento do falante quanto a seus processos cognitivos a respeito da linguagem, faz-se necessário esclarecer sobre duas faces do processamento lingüístico:

A primeira, no espaço do comportamento lingüístico, diz respeito ao processamento das atividades comunicativas que é automático e não deliberado. Tem caráter espontâneo e não requer tanta atenção do falante, pois é executado com rapidez e facilidade e não varia com a situação. Diz respeito aos processos de compreensão e produção das mensagens, já que possuem peculiaridades dos processos automáticos - quando o falante, em situação de conversação natural, por exemplo, dirige toda a sua atenção para a construção do significado da mensagem verbal. Não há necessidade de conhecimento explícito da língua e nem a exigência de grandes níveis de processamento cognitivo (Zanini, 1990; Gombert, 1992).

A outra face do processamento lingüístico se dá no espaço das atividades metalingüísticas. São comportamentos deliberados, controlados, intencionais e que exigem a atenção do indivíduo (Zanini, 1990; Gombert, 1992). É o caso de uma criança que se encontra na fase de aprendizagem da língua escrita, que para ler e escrever, lança mão de níveis relativamente altos de processamento consciente, com a necessidade de análise e síntese, consumindo muitos recursos de atenção até adquirir as habilidades de leitura e escrita, passando a utilizar, depois, um processamento mais automático (Sternberg, 2000).

Citando Haase (1990): “Um modo alternativo de descrever a diferença [entre os dois mecanismos psicolingüísticos subjacentes ao comportamento metalingüístico] consiste em dizer que o processamento automático da linguagem é um meio para atingir um fim, a transmissão de uma mensagem, enquanto o processamento

controlado inverte a situação fazendo com que a linguagem passe a construir a própria finalidade” (Haase, 1990, p. 72).

De acordo com Zanini (1990), a distinção entre esses dois tipos de processamento não é tão nítida, já que em algumas situações a compreensão e a produção não obtêm sucesso – quando ocorre um lapso de língua, por exemplo -, e entram imediatamente em ação processos controlados – a correção do lapso pelo próprio falante – apresentando aí uma feição de processos metalingüísticos.

Para Cielo (1996, p.11), “as atividades metalingüísticas adquirem seu status apenas se são conscientemente desempenhadas e, deste modo, seu aparecimento pressupõe a posse, por parte da criança, de certa capacidade de reflexão e automonitoramento intencional”.

Percebe-se, pois, a diferença entre capacidade metalingüística e habilidade metalingüística. A capacidade metalingüística designa o conhecimento lingüístico sem reflexão ou decisão deliberada, sendo aplicada de modo automático. É o caso de crianças que fazem autocorreções e reparos espontâneos após uma falha de comunicação. Ou que, ainda bem pequenas, costumam, por si mesmas, treinar padrões gramaticais ou fonológicos da língua (Menn e Stoel-Gammon, 1997).

Alguns autores, como Menn e Stoel-Gammon (1997) e Sternberg (2000) defendem que a capacidade metalingüística se inicia muito precocemente. Os primeiros citam como exemplo de atividade metalingüística, os “monólogos de berço” de uma criança, de 2 anos e 7 meses, que produz de diversas maneiras a pronúncia de uma dada palavra que havia sido dita por ela, anteriormente, de modo inadequado.

Com relação à habilidade metalingüística, Cielo (1996) indica situações de caráter precisamente reflexivo e intencional. No momento em que as crianças detectam

rimas, elas necessariamente dividem as palavras em subunidades – início e rima – e reconhecem que a segunda unidade é a mesma, nas duas ou mais palavras (Menn e Stoel-Gammon, 1997, p.289).

De acordo com a teoria do Desenvolvimento Intelectual de Piaget, na fase intermediária da infância, caracterizada pela transição do período pré-operacional para o período operacional concreto³, reconhece-se o surgimento da capacidade metacognitiva e da capacidade metalingüística. Anterior a esse período o que se pressupõe ocorrer é apenas um comportamento lingüístico totalmente espontâneo e automático, por isso não precisamente metalingüístico. A criança, com o surgimento das capacidades metacognitivas e metalingüísticas, passa a ter cada vez mais controle sobre a execução de seus processos intelectuais, bem como consciência cada vez mais explícita de estruturas lingüísticas, chegando assim, gradativamente, a ter habilidade metalingüística.

Há, então, uma forte tendência de se considerar as habilidades metalingüísticas como parte da metacognição (Menn e Stoel-Gammon, 1997; Signorini, 1998; Menezes, 1999). É desse modo que as mudanças metalingüísticas qualitativas são postuladas também durante o desenvolvimento cognitivo infantil. A qualidade tende a aumentar com o acréscimo da idade e possibilita à criança sair de uma fase em que não tem condições de separar a linguagem do contexto, já que sua preocupação está voltada exclusivamente para o sucesso da transmissão da mensagem.

A habilidade de pensar sobre a linguagem como um objeto desenvolve-se, portanto, gradualmente durante a infância, estando, de fato, totalmente estabelecida aos

³ Entende-se que o estágio pré-operacional ocorre mais ou menos dos 2 aos 7 anos de idade, quando impera o pensamento representacional (figurativo) que se caracteriza por contração, egocentrismo, sincretismo, ausência de reversibilidade e falta de preocupação com provas ou justificativas lógicas. Já o estágio das operações concretas, dos 7 aos 11 anos, é considerado o primeiro sistema organizado do pensamento lógico, dentro do desenvolvimento mental, e depende da interação direta com o mundo real, concreto. Uma criança está usando operações concretas quando consegue criar uma hierarquia de classes dos objetos que vê, mas não consegue fazer o mesmo para objetos ausentes, o que passa a acontecer somente no estágio seguinte, o das operações formais.

8 ou 9 anos de idade (Menn e Stoel-Gammon, 1997). No período operacional concreto, a criança já é capaz de atentar para a linguagem descontextualizadamente, centrando-se mais na expressão do que no conteúdo.

É assim que, no processo de construção da linguagem escrita, a criança usa a linguagem para compreender e produzir idéias, mas também aprende a refletir sobre a linguagem como objeto. A linguagem vai-se tornando, portanto, alvo de pensamento e manipulação em vários níveis (Kato, Moreira, Tarallo, 1998).

A consciência metalingüística, desenvolvendo-se espontaneamente e também por instrução, é considerada uma habilidade multidimensional, envolvendo, segundo Zanini (1990), vários aspectos lingüísticos, como: a consciência da fonologia - segmentação fonêmica, silábica, construção de rimas, etc; a consciência das palavras - segmentação de palavras, reconhecimento da relação arbitrária entre o signo e o referente, segmentação de morfemas, reconhecimento de ambigüidade lexical, etc; a consciência da sintaxe - reconhecimento e correção da ordem das palavras, reconhecimento da ambigüidade lexical, julgamento da aceitabilidade de orações, etc; a consciência da semântica - reconhecimento e correção de sentenças sinônimas e ilógicas, julgamento de ambigüidade, etc. e a consciência da pragmática - reconhecimento de erro na comunicação, da adequação e inconsistência da mensagem, etc.

As habilidades metalingüísticas seguem uma ordem hierárquica em função do nível de aquisição da linguagem. Surgem, primeiro, as habilidades de ordem metalexical e metassemântica, seguidas pelas metassintáticas e metafonológicas. Posteriormente, aparecem as habilidades metapragmáticas e metatextuais, que estão mais diretamente relacionadas com níveis mais avançados do domínio da linguagem (Gombert, 1992).

As manifestações metalingüísticas podem ser agrupadas, segundo Cielo (1996), em quatro grandes categorias: as de consciência fonológica e as de consciência semântica, relacionadas, aquelas e estas, às habilidades de reflexão e manipulação das subunidades da linguagem oral (fonemas, sílabas, palavras). As de consciência sintática, vinculadas às habilidades de realização de operações mentais sobre as representações das estruturas intra-sentenciais para grupos de palavras. Por fim, as de consciência pragmática, que dizem respeito às habilidades para operações mentais sobre as relações entre sentenças e contexto, através da aplicação de regras pragmáticas e inferenciais.

E, entre as quatro grandes categorias das habilidades metalingüísticas, a consciência fonológica desempenha decisivo papel na aprendizagem da linguagem escrita.

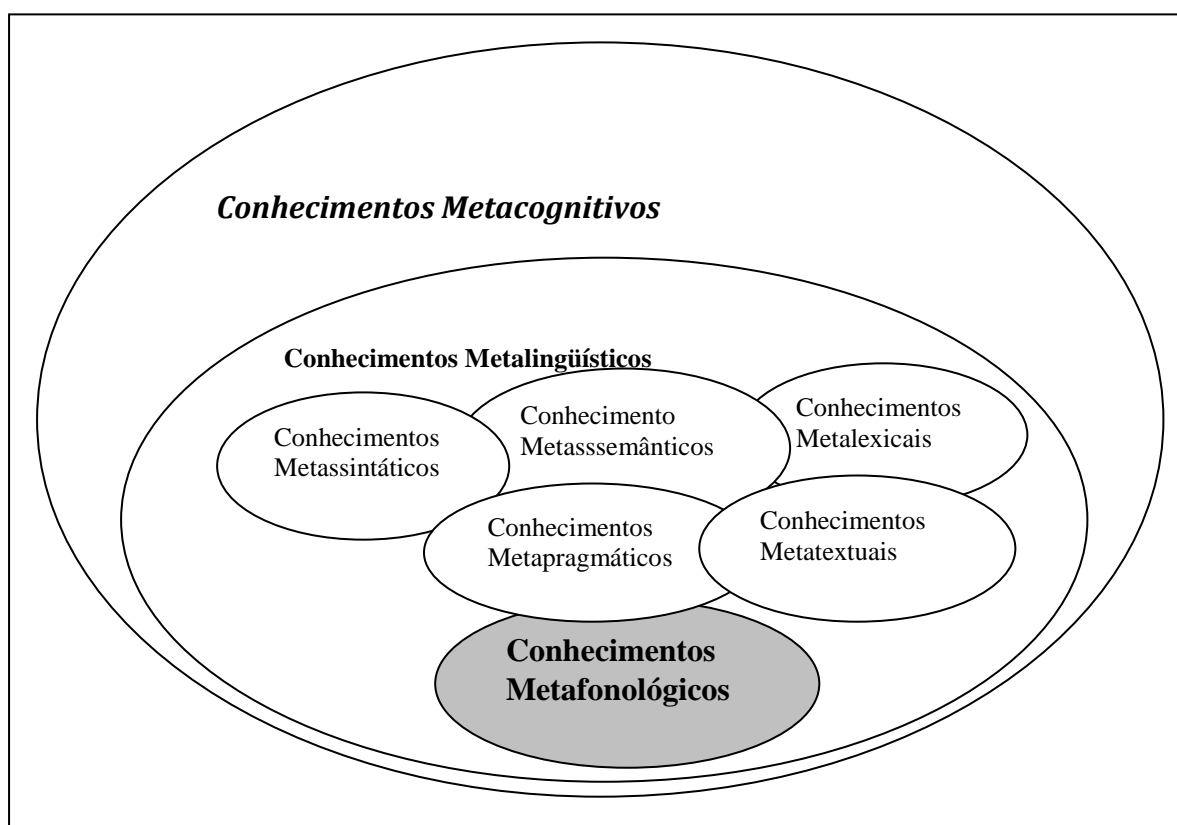


Figura 1: Componentes do Conhecimento Metalingüístico, adaptado de Gombert, 1992.

1.3 Metafonologia ou Consciência Fonológica.

Metafonologia, Consciência fonológica, Habilidade metafonológica ou Sensibilidade fonológica refere-se, em sentido amplo, a um tipo especial de conhecimento, diferente do conhecimento fonológico de uso corrente na compreensão / produção da linguagem. Trata-se da representação consciente das propriedades e das unidades constituintes da fala (Haase, 1990; Santos, Navas e Pereira, 1997; Menezes, 1999).

A consciência fonológica ou metafonologia está inserida na consciência metalingüística, que faz parte dos domínios da metacognição (Signorini, 1998; Menezes, 1999; Capovilla e Capovilla, 2002). Para Rueda (1995), trata-se da capacidade que uma pessoa tem para operar explicitamente com os segmentos da palavra⁴.

Em essência, a metafonologia ou a consciência fonológica decorre da propriedade do ser humano ser capaz de se deter sobre um objeto, a linguagem, de forma consciente e utilizando uma linguagem para explicá-la (Scliar-Cabral, 1999)⁵.

A língua passa a ser um objeto do pensamento e a consciência fonológica permite que o falante, detendo sua atenção na expressão e não apenas no conteúdo verbal, julgue e manipule a estrutura sonora das palavras conscientemente (Coimbra, 1997; Menezes, 1999).

As crianças quando adquirem a linguagem oral, durante os primeiros anos de vida, utilizando palavras, sílabas e fonemas, não demonstram controle consciente

⁴ A autora prefere empregar o termo “conhecimento” para o que é empregado, neste trabalho, como “consciência”. Portanto, Rueda (1995) usa a expressão “conhecimento fonológico”, “conhecimento metalingüístico”, etc.

⁵ Faz-se aqui opção pela expressão consciência fonológica, exatamente por ser essa expressão mais recorrente nos estudos e nas pesquisas, principalmente no Brasil.

sobre essas unidades lingüísticas. É que, em atividade comunicativa espontânea e natural, é difícil para os falantes mais jovens a segmentação do fluxo semicontínuo da fala em seus componentes fonológicos (Cielo, 1996; Signorini, 1998).

Segundo Menezes (1999), a criança, quando desenvolve a consciência fonológica, é capaz de, por exemplo, reconhecer palavras que rimam, que são iniciadas ou finalizadas com o mesmo som e, reconhecer também, que os fonemas podem ser manipulados para criar novas palavras.

Assim, entende-se que “a capacidade metafonológica pressupõe o conhecimento não do que significa uma palavra, mas de que ela é um todo formado por sons individuais” (Menezes, 1999, p. 19). Dessa forma, admite-se aqui a consciência fonológica como a capacidade de reconhecer e a habilidade de manipular e refletir sobre as unidades da fala e as suas formas de organização.

1.3.1 Concepção de Consciência Fonológica

Os pesquisadores Gough, Larson e Yopp (1995) asseguram que, anos atrás, acreditava-se que a consciência fonológica era concebida como algo elementar. Pensava-se que era monolítica, algo único que a criança já possuía ou ainda não possuía.

Daí entendia-se que o falante tendo aprendido a prestar atenção no significado das palavras e sendo indagado sobre elas, focalizaria sua atenção apenas no seu conteúdo. “Desde que a criança adquirisse esta consciência, então ela poderia examinar e manipular a estrutura fonológica de uma palavra; ela teria, então, consciência fonológica” (Gough, Larson e Yopp, 1996, p.15).

Concebida dessa forma, a consciência fonológica, variável única, binária e dicotômica, era avaliada de várias formas, utilizando-se diferentes tarefas. Presumia-se

que, embora as tarefas fossem diferentes umas das outras, elas mediriam a mesma coisa, ainda que fosse reconhecido o fato de que as diferentes tarefas apresentavam diferentes níveis de dificuldade.

Assim, quando as crianças eram submetidas a várias tarefas e eram bem sucedidas considerava-se essa uma evidência de que tinham consciência fonológica. Quando fracassavam, de que não a tinham. Já, quando eram bem sucedidas em algumas e fracassavam em outras, uma medida considerava que elas tinham consciência fonológica e outra que elas não tinham. Ficava o problema: Como isto poderia acontecer se a consciência fonológica era elementar? Ou as crianças tinham ou não tinham consciência fonológica.

Atualmente, a hipótese de que a consciência fonológica equivale a uma habilidade discreta que a criança tem ou não tem é questionada e, ao invés disso, pressupõe-se que se trate de um fenômeno contínuo (Signorini, 1998). Essa consciência, de acordo com Gough, Larson e Yopp (1995), é mais adequadamente descrita como uma estrutura hierárquica em que seu desenvolvimento ocorre através de estágios, iniciados pela consciência de unidades fonológicas mais globais e chegando à consciência cabal dos segmentos fonêmicos da fala (Cardoso-Martins, 1995). Sendo assim, admite-se atualmente que a consciência fonológica seja um fenômeno contínuo, composto por estágios de desenvolvimento hierarquizados em graus de dificuldade, iniciado por estágios que têm por base unidades fonológicas mais globais (como a sílaba) e chegando a estágios apoiados nas unidades fonológicas mais encaixadas e que exigem maior esforço para sua percepção e manipulação.

Gough, Larson e Yopp (1995), comparando várias tarefas de metafonologia e os resultados de sua aplicação, sugerem que a consciência fonológica é estruturada ao longo de uma escala única. Seria uma escala de Guttman.

Uma escala de Guttman é uma escala na qual, se os itens estão arranjados em ordem de dificuldade, cada item é necessário para cada item mais difícil, e suficiente para cada item mais fácil. (...). Ocorreu-nos que a consciência fonológica pode constituir uma escala de Guttman, que suas tarefas podem estar ordenadas de tal maneira que o sucesso em cada item é necessário para o sucesso em cada item mais difícil, e suficiente para o sucesso em cada item mais fácil. (Gough, Larson e Yopp, 1995, p.29)

A consciência fonológica passa a ser concebida, então, como uma seqüência de capacidades e habilidades centrada em torno da compreensão emergente na criança da estrutura segmentar da língua falada. Constituído-se em uma escala de Guttman, a consciência fonológica comporia um arranjo de capacidades e habilidades heterogêneas, centradas em torno do conhecimento do fluxo semicontínuo da língua falada, e organizadas segundo a ordem do grau de dificuldade.

A partir da concepção de que a consciência fonológica é a capacidade que uma pessoa tem para operar com os segmentos da fala e de que é um fenômeno contínuo, estruturado hierarquicamente, Rueda (1995) explicita que a literatura especializada tem apontado duas possibilidades de entendimento.

Em uma possibilidade se considera unidade lingüística apenas fones e fonemas. Portanto, para essa compreensão, a consciência fonológica seria a habilidade de manipular explicitamente os elementos fônicos e fonêmicos. Sendo assim, a capacidade de operar com a sílaba e com outras unidades, como, por exemplo, as unidades intra-silábicas (ataque e rima) não seriam interpretadas como consciência fonológica, que seria entendida apenas como restrita à consciência fonêmica. Um segundo entendimento expresso pela autora é o de que existem unidades lingüísticas de primeira ordem e unidades lingüísticas de segunda ordem. As de primeira ordem são os fones e os fonemas e as de segunda ordem, as sílabas e as unidades intra-silábicas (ataque e rima).

Admite-se aqui a consciência fonológica como a capacidade que uma pessoa tem de operar com os segmentos da fala tanto de primeira ordem (sílabas e unidades intra-silábicas) como os de segunda ordem (fones e fonemas). Isso porque se entende que a manipulação dos segmentos de primeira ordem (fones e fonemas) depende ou é, direta ou indiretamente, preparada a partir do domínio e da experiência de manipulação das unidades de segunda ordem.

Haase (1990), descrevendo formas de habilidades metafonológicas, indica uma seqüência evolutiva em que diferencia duas categorias, a partir da competência analítica do sujeito. Trata-se da consciência fonológica holística e da consciência fonológica analítica.

A primeira é aquela que inclui a capacidade do falante em julgar as características supra-segmentais do enunciado, mas que não deve ser identificada como produto final do processo perceptivo do enunciado da fala. Essa categoria envolve, segundo Kato e Moreira (1997, p. 31), a capacidade de julgar conscientemente as propriedades supra-segmentais do enunciado, sendo necessária e talvez suficiente para o desempenho de tarefas de classificação baseadas em similaridades fonológicas gerais. Refere-se, como coloca Rueda (1995), à capacidade, por exemplo, para realizar juízo sobre uma pronúncia buscando a rima ou a aliteração com relação a uma outra expressão.

Haase (1990, p. 93) hipotetiza que a consciência fonológica holística não depende, necessariamente, do contato com o sistema alfabético, o que garante o desempenho positivo, nessas tarefas, dos poetas iletrados, como tantos repentistas do nordeste brasileiro. Assim, concebe-se a consciência fonológica holística como uma sensibilidade, ou uma consciência mais global para a percepção das unidades lingüísticas em jogo (Rueda, 1995; Kato e Moreira, 1997).

Já a consciência fonológica analítica é encarada como a categoria que implica na capacidade de isolar conscientemente as unidades que constituem o enunciado. “O sujeito pode conscientemente isolar e representar diferentes unidades hierarquicamente encaixadas: palavras, morfemas, sílabas, *onset* e rima, segmentos fonéticos e fonêmicos” (Kato e Moreira, 1997, p.31).

Dessa forma, quanto mais encaixada estiver a unidade do enunciado na hierarquia lingüística, revela-se maior o esforço analítico para isolá-la. Para Haase (1990), as sílabas são as unidades que exigem menor esforço analítico para sua extração da hierarquia. E, esse esforço analítico exigido pela consciência fonológica vai se intensificando a ponto de, seguramente, somente foneticistas e fonologistas conseguirem extrair os traços mais bem encaixados hierarquicamente.

Haase (1990, p.94) completa observando que a seqüência evolutiva das habilidades metafonológicas segue “(...) um percurso que vai da percepção de rimas (...), de sílabas (...), palavras (...) e, finalmente, fonemas (...). Tanto a segmentação consciente da fala em palavras quanto em fonemas parecem depender em parte de mecanismos evolutivos e de outra parte da aprendizagem da leitura”.

Admite-se assim a compreensão da consciência fonológica ser expressa ao longo de dois momentos: o da consciência fonológica holística e o da consciência fonológica analítica. São momentos diferenciados pela competência do falante em perceber e manipular as unidades que compõem o fluxo semicontínuo da fala.

1.3.2 Níveis da Consciência Fonológica

Segundo Menezes (1999), os diferentes níveis da consciência fonológica estão diretamente relacionados com diferentes maneiras de se dividir palavras e sílabas

em unidades sonoras menores. Assim sendo, são três as maneiras de segmentar uma palavra em seus constituintes sonoros e essas correspondem a três níveis de consciência fonológica: a consciência de sílaba, a consciência de unidades intra-silábicas e a consciência de fonema.

Já para Rueda (1995), são quatro esses níveis que são definidos pelo modo de se dividir palavras e sílabas em unidades menores, mas também pela exigência da demanda cognitiva. A autora admite como níveis de consciência fonológica: a consciência de rima e aliteração, a consciência de sílabas, a consciência de unidades intra-silábicas e a consciência de fonema.

Ora, considerando como critérios de definição dos níveis de consciência fonológica o modo de se dividir palavras e sílabas em unidades menores e a exigência cognitiva da habilidade metafonológica, não parece ser coerente dizer que são quatro os níveis de consciência fonológica. A autora não explica com clareza o porquê da diferenciação de dois níveis que exploram as unidades intra-silábicas: o nível de rima e aliteração e o nível de unidades intra-silábicas. Se existem diferentes exigências cognitivas para distinguir dois níveis para essas unidades, pressupõe-se que para a sílaba e para o fonema também devam existir dois níveis de consciência, explorando cada uma das unidades, diferenciados apenas pela exigência cognitiva. E, isso resultaria em seis, e não quatro níveis de consciência fonológica.

Portanto, elege-se aqui o entendimento de que a consciência fonológica é um contínuo definido a partir das diferentes maneiras de se dividir palavras e sílabas em unidades sonoras menores. Pressupondo-se como entidades lingüísticas a sílaba, as unidades intra-silábicas e o fonema e os níveis de consciência a cada uma correspondente.

Porém, reconhece-se que a consciência fonológica desses níveis é expressa através de tarefas que apresentam diferentes exigências cognitivas. Portanto, do ponto de vista cognitivo, a consciência fonológica se concretiza na execução de tarefas metafonológicas que exigem demanda de diferentes graus de esforço cognitivo. É dessa forma que são reconhecidas habilidades de identificação, de contagem e outros tipos de manipulação – adição, subtração, transposição, etc – dos segmentos da fala. Tem-se daí a habilidade de reconhecimento da rima e da aliteração como uma dada exigência cognitiva na escala dos diferentes graus de esforço cognitivo no espaço do nível de consciência das unidades intra-silábicas.

Investigações das habilidades de consciência fonológica têm incorporado uma variedade de tarefas, tais como julgamento de rima e aliteração, síntese, análise, identificação, contagem e manipulação (adição, subtração, substituição, inversão ou transposição) dos segmentos da fala, que diferem no conhecimento e experiência que uma criança precisa ter para completá-la com êxito. (Salles, Mota, Cechella e Parente, 1999, p. 69).

Sendo assim, concorda-se com Menezes (1999) que são três os níveis da consciência fonológica:

1.3.2.1 Nível de consciência da sílaba

O nível de consciência da sílaba corresponde à capacidade de operar com as estruturas silábicas. É considerado um nível que pode ser adquirido espontaneamente pela criança, antes mesmo de que ela aprenda a ler e a escrever.

Do ponto de vista fonético, a sílaba se caracteriza por uma só emissão vocal intuitivamente cortada. É, do ponto de vista fonológico, uma unidade mínima

constituída geralmente de um núcleo vocálico ou de combinação vogal-consoante (Salles, Mota, Cechella e Parente, 1999; Harris e Hodges, 1999).

Conforme Haase (1990), é bem cedo, por volta dos 3 ou 4 anos, que as crianças demonstram capacidade de segmentar uma palavra em sílabas. Provavelmente porque seja esse o caminho mais óbvio de divisão de uma palavra em unidade sonora, conseqüência da sílaba ser a unidade de segmentação da fala, por isso mais acessível que as outras unidades lingüísticas.

De acordo com Menezes (1999), antes do início do processo de aprendizagem da língua escrita, muitas crianças já demonstram capacidade de dividir uma palavra oralmente em suas sílabas. Assim, esse é um excelente indicativo de que já dominam esse componente de consciência fonológica. Crianças pré-leitoras e adultos analfabetos não apresentam dificuldades para identificar, isolar ou segmentar palavras em sílabas. Então, concorda-se que a consciência de sílaba é uma capacidade que se desenvolve antes mesmo da aprendizagem da leitura e da escrita (Rueda, 1995; Goswami e Bryant, 1990 e Menezes, 1999).

1.3.2.2 Nível de consciência das unidades intra-silábicas

O nível de consciência das unidades intra-silábicas é uma fase dita intermediária entre o nível de consciência da sílaba e o nível de consciência do fonema.

Nas formas silábicas consoante-vogal-consoante, por exemplo, o segmento inicial é denominado onset (ataque), o segmento final, coda, e o segmento central - o mais proeminente, tipicamente uma vogal, núcleo. O ataque (onset) e a coda são chamados coletivamente de margens silábicas. E, na fonologia métrica,

especificamente, o núcleo e a coda são chamados como uma única sub-unidade denominada rima (Harris e Hodge, 1999). Assim, na sílaba bar, tem-se:

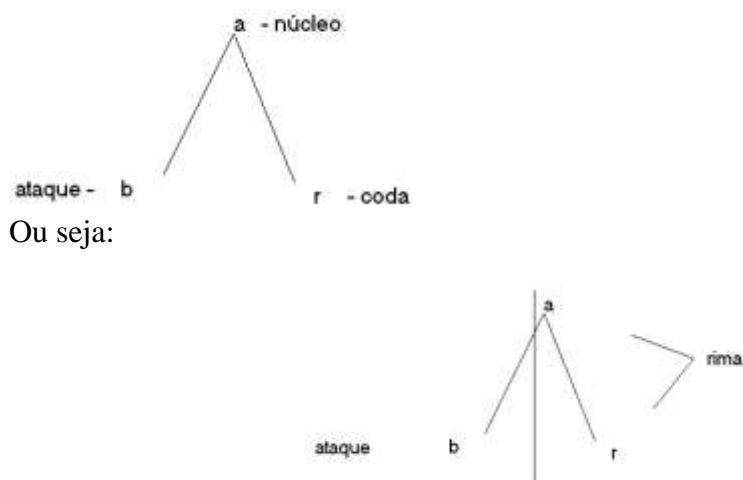


Figura 2: Descrição dos componentes da sílaba, adaptado de Rueda, 1995)

A estrutura da sílaba possibilita, então, sua divisão em duas partes: uma aberta – ataque – e uma fechada – rima.

A consciência global das unidades intra-silábicas, assim como a da sílaba, parece não ser tão problemática. Menezes (1999) chama a atenção para o fato da rima e da aliteração terem importância para a criança, por serem facilmente identificadas em vários tipos de textos, como música, poema, parlenda, trava-língua, etc. A criança identifica com uma certa facilidade rimas e aliterações, formando categorias como: “cravo – credo – crise”, “balão – sabão – mamão”.

Freitas (2004) esclarece que a rima da palavra é caracterizada como a igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema, como em “peteca – moleca”. Reforça também que a rima pode englobar, além da rima da sílaba (tambor – motor), também a sílaba inteira (buriti – sapoti) ou até mais que uma sílaba (dezembro – setembro). Explica, ainda, que em palavras oxítonas, a rima é um elemento intra-silábico, reconhecido através da distinção entre “onset” e “rima”. Vê-se, então:

Rima da sílaba	Rima da palavra	
σ σ R R caf é bon é	σ σ \ / \ / O R O R bal ã o sal ã o	σ σ σ σ \ / \ / R O R O R Chocol a t e abac a t e

Quadro 1: Exemplificação de rimas, de Menezes (2004).

Como já dito, Rueda (1995) considera a consciência de rima e aliteração o primeiro e mais elementar nível da gradação do fenômeno da consciência fonológica, admitindo ser o primeiro que se adquire. Segundo a autora, essa consciência é adquirida quando o falante é capaz de descobrir que duas palavras compartilham um mesmo grupo de sons, no início ou no final. A consciência de unidades intra-silábicas, para Mercedes Rueda (1995), é reconhecida quando o falante é capaz de realizar categorias de palavras que rimam ou possuem aliteração em função da capacidade que tem para identificar as unidades de ataque e rima.

Mais uma vez lembrando Gough, Larson e Yopp (1995), a consciência fonológica tem sido concebida como uma escala única, composta por hierarquias. Estruturada por ordem de dificuldade, resultado das diferentes exigências cognitivas necessárias para a consciência explícita em cada ponto diferente ao longo da escala – tanto ao longo da escala como um todo como no íterim de cada componente.

Aqui, entende-se a consciência de rima e aliteração apenas como uma habilidade com dada exigência cognitiva na escala do nível de consciência de unidades intra-silábicas. Ou seja, reconhecer rimas e aliterações parece ser um momento diferente do momento de isolar as unidades de ataque e rima, ambas, componentes da escala do nível de consciência das unidades intra-silábicas, que, por sua vez, compõe a escala da consciência fonológica.

1.3.2.3 Nível de Consciência do fonema

Enquanto há evidências de que crianças pequenas apresentam consciência avançada da sílaba e de rima e aliteração, a consciência de fonema parece necessitar de experiências particulares, não surgindo espontaneamente com a maturação cognitiva, nem com a exposição aos conceitos de rima e aliteração.

O nível de consciência fonológica mais abstrato tem como unidade lingüística identificada no fluxo contínuo da fala, o fonema. Aqui, entendendo fonema como a entidade abstrata que se manifesta através de segmentos fônicos e, concordando com Yavas, Hernandonera e Lamprecht (1991), são segmentos que contrastam significados em determinada língua.

O nível de consciência do fonema não ocorre, em sua completude, de forma espontânea, dependendo de experiências mais formalizadas e, especificamente, direcionadas à compreensão de um sistema de escrita alfabético. Para Zorzi (2003), ao mesmo tempo em que esse nível de consciência fonológica é considerado como decorrente da aprendizagem das características do sistema de escrita alfabética, é também considerado como uma capacidade necessária para a compreensão das correspondências entre sons e letras, ou seja, fonema – grafema.

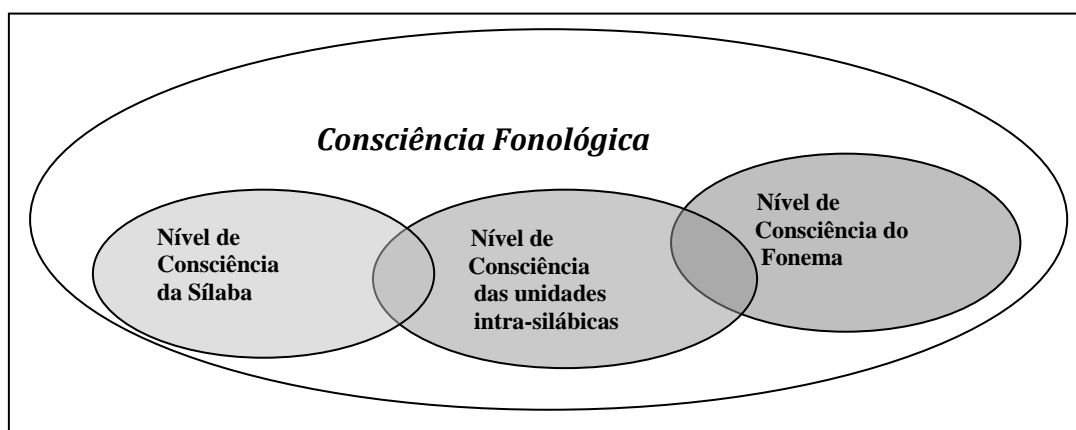


Figura 3: Níveis de Consciência Fonológica

Segundo Haase (1990), a habilidade de manipular conscientemente os segmentos da fala surge quando a criança observa que as palavras são constituídas por sons que podem ser trocados (bala – tala), apagados (fala – ala) e reorganizados (coca – caco). E, a habilidade de manipulação dessas unidades seria a condição necessária para a classificação da consciência fonológica no nível do fonema.

Capovilla e Capovilla (1997) explicitam que “sílabas e outros segmentos maiores se manifestam como unidades discretas na fala, enquanto os fonemas não, já que estes se unem para formar unidades discretas maiores. Parece ser necessária, por isso, a exposição a instruções formais sobre regras de mapeamento da escrita alfabética, isto é, o ensino formal da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita” (Capovilla e Capovilla, 1997, p. 16).

O reconhecimento de que uma palavra é um conjunto organizado de fonemas possibilita a identificação das menores unidades de som da fala que podem mudar o significado da palavra. Sendo o fonema menos transparente para ser percebido, a dificuldade para sua discriminação é bem maior do que para a discriminação da sílaba. O acesso à sílaba parece ser mais fácil porque se pressupõe que a mesma seja uma unidade natural de segmentação da fala, inerente ao processo de percepção dessa.

A identificação da sílaba é viabilizada pelos picos de energia acústica presentes no sinal contínuo da fala. Já a discriminação do fonema exige uma análise de unidades lingüísticas abstratas. Requer, portanto, a decomposição da unidade natural (Menezes, 1999).

Observa-se que, diante do caráter abstrato do fonema, do ponto de encaixe no fluxo semicontínuo da fala e do esforço cognitivo exigido para a consciência dessa unidade lingüística, os pesquisadores concordam com o fato do nível de consciência do

fonema ser sempre o último a ser compreendido pelo falante na hierarquia da consciência fonológica.

Com base nas colocações apresentadas, os modos de segmentar uma palavra em seus constituintes sonoros indicam os níveis da consciência fonológica. Cita-se como ilustração:

CONSC. HOLÍSTICA	PALAVRA	BOLA	CRAVO	ATRIZ	MAR
	SÍLABA	BO LA	CRA VO	A TRIZ	MAR
	UNIDADES INTRA- SILÁBICAS	B O L A	C R A V O	A T R I Z	M A R
CONSC. ANALÍTICA	FONEMA	/b/ /o/ /l/ /a/	/c/ /r/ /a/ /v/ /o/	/a/ /t/ /r/ /i/ /z/	/m/ /a/ /r/

Quadro 2: Exemplificação de níveis de consciência fonológica, adaptado de Rueda, 1995

1.3.3 Relação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita

É consensual, entre os estudiosos, a evidente relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, eles divergem quanto ao estabelecimento dessa relação (Signorini, 1998), podendo-se identificar, entre os estudos, a defesa de pelo menos três concepções que tentam explicá-la.

Uma corrente defende que a consciência fonológica é precursora causal da aprendizagem da linguagem escrita. Concebe-se que a habilidade para analisar a estrutura fonológica da fala, ou mais especificamente das palavras faladas, facilita o desenvolvimento do princípio de escrita alfabética. Seria, portanto, a consciência fonológica um pré-requisito para aprendizagem da leitura e da escrita (Lundeberg et al, 1988).

É assegurado nessa corrente que o domínio da correspondência fonema - grafema possibilita a extração de sentido do material escrito. A consciência fonológica

viabiliza, portanto, à criança, em processo de aprendizagem da linguagem escrita, uma melhor utilização das pistas grafêmicas, conseqüentemente uma melhor compreensão das correspondências delas com os fonemas.

Uma segunda corrente assegura que do contato com a escrita alfabética provem conhecimentos explícitos a respeito da estrutura fonológica da linguagem oral. E esses conhecimentos se juntam aos conhecimentos implícitos, construídos a partir dos processos de produção e percepção da fala. Nessa concepção, a consciência fonológica é vista como conseqüência da aprendizagem da leitura e da escrita. Tem-se, então, a compreensão de que a aprendizagem de uma escrita com alfabeto ortográfico proporciona uma maior consciência fonológica (Morais, Cary, Alegria e Bertelson, 1979).

Embora as duas correntes teóricas citadas anteriormente pareçam contrárias entre si, não chegam, no entanto, a serem incompatíveis (Menezes, 1999). E, uma terceira defesa sugere um modelo interativo, pressupondo uma influência recíproca entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita (Gathercole e Baddeley, 1993).

Alguns estudiosos asseveram que certas habilidades metafonológicas são básicas a certas habilidades de leitura e de escrita e outras habilidades de leitura e de escrita estimulam determinadas habilidades metafonológicas (Signorini, 1998; Kato e Moreira, 1997; Menezes, 1999).

Em se tratando de habilidades de consciência fonológica, estudos demonstram que há a possibilidade de que o falante, antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da língua escrita, já possua habilidades de consciência fonológica e que, através do conhecimento sistemático do código escrito, desenvolva outras

capacidades, como por exemplo, as exigidas para o desempenho de tarefas no nível do fonema (Menezes, 1999).

Estudando a influência dos fatores do desenvolvimento lingüístico da criança e da aprendizagem na emergência da consciência fonológica, Haase (1990) ressalta que a coocorrência da habilidade em representação consciente dos fonemas e do domínio alfabético faz surgir na criança a noção de que a escrita é uma representação da fala. É por isso que, Cielo (1990) afirma que a língua oral, a fase inicial de aprendizagem da língua escrita, e a consciência fonológica se inter-relacionam.

Por fim, pressupõe-se nesse trabalho que o desenvolvimento de certas habilidades, como as que se referem a sílabas, rimas e aliterações, pode preceder a aprendizagem formal da língua escrita, ou seja, são exemplos de unidades cujas habilidades metafonológicas parecem facilitar a aprendizagem da escrita. No entanto, as habilidades para manipular as unidades mais bem encaixadas fonologicamente parecem exigir exposição explícita à escrita alfabética (Signorini, 1998). É assim que se concebe o estabelecimento de uma relação recíproca entre aprendizagem da língua escrita e consciência fonológica, entendendo-se que “(...) um nível mínimo de consciência fonológica facilita o letramento que por sua vez, contribui para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades metafonológicas” (Menezes, 1999, p.35).

1.3.4 Consciência fonológica: fator relevante para a aprendizagem da língua escrita

Nos últimos anos tem sido significativo o número de trabalhos que investigam a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita e, de um modo geral, os resultados apontam a consciência fonológica como um fator relevante na aprendizagem da leitura e da escrita em ortografias alfabéticas (Cardoso-Martins, 1991).

Para Roazzi e Dowker (1989), a investigação da relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura é bastante importante no Brasil, dado o alto índice de analfabetismo e fracasso escolar, principalmente em classes sociais mais baixas. Necessita-se de estudos e pesquisas sempre mais intensas e detalhadas que venham a auxiliar no desenvolvimento de métodos e programas cada vez mais eficientes e eficazes para a aprendizagem da língua escrita do povo brasileiro. Então, se a aprendizagem da leitura e de escrita está relacionada com a consciência fonológica, deve ser investigada cuidadosamente para que se consiga entender cada vez melhor qual é essa relação. Porque:

Se, encorajando o desenvolvimento da consciência fonológica, é possível desenvolver habilidades de leitura, então a natureza da consciência fonológica e seus métodos de treinamento são tópicos importantes a serem investigados (especialmente visando às suas implicações diretas na área educacional). Pelo contrário, se a consciência fonológica é, antes de tudo, o resultado de treinamento na leitura, ou desempenha um papel menor no desenvolvimento da aprendizagem da leitura, então torna-se contraproducente investir em treinamento da consciência fonológica, às custas de métodos mais efetivos para desenvolver a aprendizagem da leitura. Estudos desta natureza podem ser também muito importantes para investigar como a importância relativa da consciência fonológica na leitura varia entre diferentes países, como resultado de fatores lingüísticos (a natureza e grau de transparência das regras de correspondência grafema - fonema) ou de fatores culturais e sociais. (Roazzi e Dowker, 1989, p. 33).

Como já é sabido, no processo de aprendizagem da língua escrita, o sujeito necessita dispensar esforço cognitivo para estabelecer a correspondência entre fala e escrita, trata-se de um processo cognitivo que como tal refere-se ao conhecimento de algo.

De acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo dá-se em uma trajetória gradativa baseada em uma série de mudanças. O processo de cognição humana é concebido como uma forma específica de adaptação biológica de um organismo complexo a um ambiente também complexo. Quando a criança vive a chamada infância média ou intermediária e, comumente, inicia sua escolarização formal (Cielo, 1996; Newcombe, 1999), do ponto de vista cognitivo, ela entra no período das operações concretas: o mundo vai deixando de ser representado como um conjunto de imagens estáticas perceptuais e passa a ser representado por um conjunto de objetos concretos sobre os quais se pode atuar mentalmente e que pode ser mudado de maneira lógica. É aí quando a criança começa a perceber como pode controlar seus processos intelectuais e refletir sobre eles. Considera-se então o surgimento das habilidades metacognitivas e metalingüísticas, resultantes do desenvolvimento cognitivo do sujeito.

O constructo teórico iniciado por Jean Piaget apresenta um sujeito cognoscente, que busca adquirir conhecimento procurando ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que esse mundo lhe provoca. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento, organizando o seu mundo (Ferreiro, 1999).

Ferreiro (1986, 1999) enfatiza a evidência da relação entre os bem conhecidos períodos operatórios da teoria piagetiana e a aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo a autora, trata-se de um referencial para a investigação das trajetórias das crianças acerca da aprendizagem da língua escrita, precisamente do sistema de escrita, do seu significado e do modo de representação.

É possível compreender a passagem de um modo de organização conceitual a outro, explicando a construção do conhecimento embasado nos trabalhos de Piaget. Faz-se um recorte para melhor exploração do desenvolvimento da língua escrita, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente construído, e busca-se entender os modos de organização relativamente estáveis.

Ferreiro (1986) apresenta os problemas cognitivos envolvidos na aprendizagem da língua escrita e se propõe a detalhar uma das características relevantes do processo: a relação entre o todo e as partes que o constituem. No entanto, a pesquisadora lembra que outros problemas cognitivos estão envolvidos no processo, como: identidade, conservação, construção de observáveis, etc.

Nessa linha de investigação, Ferreiro (1999) descreve uma série de modos de representação que se desenvolve até o nível da representação alfabética da linguagem. São níveis que se sucedem em uma dada ordem, identificada em Ferreiro e Teberosky (1999) como uma seqüência psicogenética de construção da escrita. São caracterizadas como fases sucessivas em direção à aprendizagem da escrita alfabética:

a) Fase pré-silábica, em que os modos de representação são alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita. Fase em que a criança ainda não entende que a linguagem escrita representa a linguagem oral. Percebe-se que na fase pré-silábica há ausência de

relações explícitas entre a escrita e as propriedades sonoras das palavras, tanto na identificação dos sons, como na quantificação deles.

Pode-se analisar que em termos de conhecimento metalingüístico, o aprendiz nessa fase não analisa os sons componentes das palavras por ainda não ter conhecimento fonológico apropriado para isso.

b) Fase silábica, quando são apresentados modos de representação silábica com ou sem valor sonoro convencional. A criança descobre que a linguagem escrita é a representação da oral, passa a buscar a correspondência entre partes da linguagem oral e partes da linguagem escrita, sem saber ao certo como fazer essa representação parte a parte.

A criança começa a decompor a palavra falada em unidades silábicas até chegar à estratégia planejada da relação símbolo – sílaba. Segundo Zorzi (2003), “essa correspondência de princípio gerativo, que cria uma regra de relacionamento entre sílabas - letras, representa um passo fundamental na medida em que revela a compreensão de que as palavras são compostas por seqüências fonológicas sem significado” (Zorzi, 2003, p.32). Na perspectiva do conhecimento metalingüístico, esses progressos denotam que a criança está se tornando mais investigadora das características sonoras e muito provavelmente pode-se atribuir esses avanços à consciência fonológica no nível de consciência da sílaba.

c) Fase silábico-alfabética, a fase em que os modos de representação são silábico–alfabéticos. É uma fase caracterizada pela convivência tanto da hipótese silábica como da hipótese alfabética e precede a aparição da escrita alfabética. Essa fase refere-se ao período em que o aprendiz deixa de considerar

a sílaba como unidade e passa a compreender que ela pode ser segmentada e analisada em elementos menores – os fonemas.

Em termos de conhecimento fonológico, supõe-se que a criança direciona sua atenção e suas atividades metafonológicas explícitas para os aspectos intra-silábicos, abrindo perspectiva para uma segmentação ainda mais complexa e abstrata.

d) Fase alfabética, fase em que os modos de representação são alfabéticos. É a fase em que a criança realmente já resolveu o problema da escrita porque já passou a compreender o modo de representação da linguagem oral na sociedade em que está inserida.

Essa fase é definida pela compreensão da correspondência mais precisa entre letra e som. Diz-se que a criança compreendeu plenamente o sistema de escrita da sua comunidade lingüística. Resta, pois, dando continuidade à sua aprendizagem, dominar a ortografia, o que implica compreender que nem todas as relações letra-som são biunívocas no sistema (Zorzi, 2003).

Ferreiro (1986; 1999) destaca que cada um desses níveis ou fases caracteriza-se por formas de concepção que atuam da mesma maneira que qualquer esquema assimilador: “... absorvendo a informação dada, deixando de lado parte da informação disponível, mas não – assimilável e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio” (Ferreiro, 1986, p. 10).

A relação entre o todo e as partes que o constituem é apenas um dos muitos problemas cognitivos que a criança enfrenta quando no desenvolvimento da língua escrita. Desde o momento em que a escrita é considerada como sendo composta de partes, a coordenação dessas partes com a totalidade constituída começa a tornar-se

problemática para o aprendiz. Tanto quando as crianças produzem uma escrita, como quando procuram interpretar a escrita produzida por outra pessoa, ou seja, quando procuram ler, o problema da relação entre as partes e o todo é enfrentado na esfera da oração, da palavra, da sílaba e, também, da letra. O que ocorre é sempre a procura da compreensão dos significados das partes constitutivas da linguagem escrita na resolução do problema da falta de diferenciação entre as propriedades do todo e das partes (Ferreiro, 1986; 1999; Teberosky e Tolchinsky, 2000).

Desencadeia – se, pois, um laborioso processo que vai simultaneamente em duas direções opostas, mas interdependentes: diferenciação das propriedades atribuídas às partes e das propriedades do todo e integração das propriedades das partes dentro das propriedades do todo. Assim, vale ressaltar que a aprendizagem da linguagem escrita tem a segmentação como uma atividade lingüística necessária, segundo Teberosky (2000). Os modos de representação e segmentação da linguagem são diferentes dependendo do nível de representação da linguagem escrita já compreendido pelo sujeito. Tem-se, então, a consciência fonológica se relacionando com esses modos de representação, mais visivelmente, a partir da fase silábica (com a consciência do nível da sílaba) até, obviamente, a fase alfabética, quando o aprendiz já tem consciência do fonema. Nesse sentido Salles, Mota, Cechella e Parente (1999) defendem:

A criança que aprende a ler deve resolver o problema de segmentação, isto é, descobrir os elementos da fala contínua que correspondam aos elementos discretos da escrita alfabética. Estes elementos discretos, os fonemas, existem na fala, mas em nível abstrato e estão aglutinados e integrados em uma corrente contínua de som, existindo como unidades separadas somente na mente do falante. A consciência da natureza segmentada da fala chama-se consciência fonológica.(Salles, Mota, Cechella, Parente, 1999, p.69).

A aprendizagem de um sistema alfabético de escrita exige que seja refeita a percepção que o indivíduo tem da cadeia da fala como um *continuum*, para melhor examiná-la como objeto de reflexão. Portanto, para aprender a ler e a escrever não basta que as crianças pronunciem a palavra ou tentem adivinhar o seu significado global. As crianças devem aprender a analisar a palavra nos sons que a compõem. Citando o exemplo de Tolchisky (2000, p.38): "... primeiro deverão descobrir que a palavra "casa" começa com o som /k/, e logo aprenderão que a letra c corresponde ao som /k".

Scliar-Cabral (2003) expõe que, para melhor entender a repercussão do processo de aprendizagem do sistema alfabético, é interessante retomar a característica da descentração na infância intermediária na teoria piagetiana. O fenômeno da descentração possibilita ao sujeito, que está em processo de aprendizagem, o distanciamento do objeto de conhecimento, tornando-o objetivado, ou melhor, reificado. É o que acontece com o uso da linguagem, por exemplo, na percepção da fala quando o sujeito está em processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Haase, 1990).

Os falantes de uma dada língua percebem a cadeia da fala como um *continuum*, tanto que ao iniciar a aprendizagem da língua escrita não fazem separação entre as palavras. No entanto, o desenvolvimento cognitivo e o contato, exposição e apropriação do sistema alfabético induzem a uma distância necessária para perceber conscientemente que a palavra pode ser desmembrada em sílabas e a sílaba em unidades menores.

Rego (1982) sugere que a aprendizagem da linguagem escrita parte do pressuposto de que os sistemas da fala e da escrita se ligam em algum nível e, portanto, é necessário compreender qual o nível de representação em que a escrita é codificada. Sendo assim, a tarefa do aprendiz é reconstruir essa ligação entre a fala e os sinais arbitrários da escrita (Bezerra, 1982).

Menezes (1999) coloca que, num sistema de escrita alfabética, a segmentação fonêmica é a primeira e importante capacidade para o falante aprender a ler e escrever. É necessário compreender que as palavras faladas podem ser analisadas como seqüências de fonemas e, ainda, saber estabelecer relações entre sons das palavras faladas e letras das palavras escritas.

Estudos comprovam que crianças com habilidades metafonológicas pouco desenvolvidas podem ter suas capacidades para ler e escrever afetadas. Cardoso-Martins (1991, p.42) afirma que “existe evidência de que variações na consciência fonológica de crianças, em idade pré-escolar, correlacionam-se positivamente com variações na aprendizagem posterior da leitura e da escrita”.

Cardoso-Martins (1993) examinou a natureza das operações fonológicas envolvidas nas habilidades de detectar rima e a relação entre a consciência de unidades supra-segmentais e a aprendizagem da leitura em português. Sua investigação indicou que a consciência de unidades maiores que o fonema desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura em escrita alfabética. Indicou, também, que a detecção de rimas pode ou não envolver a consciência de unidades supra-segmentais o que parece depender do nível de leitura do sujeito.

Em trabalho posterior, Cardoso-Martins (1995) pesquisa o papel desempenhado pela consciência fonológica na alfabetização, realizando investigação longitudinal, e comprova que a consciência em relação aos fonemas tem papel importante para o sucesso nas atividades de leitura e escrita.

Santos (1996) discute a influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita e percebe, que o estímulo do desenvolvimento da consciência fonológica – de modo explícito ou não, na escola ou no cotidiano familiar – aponta para um maior sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, a

autora sugere que a consciência fonológica está fortemente relacionada com o sucesso de crianças no início da leitura. E que essa consciência pode ser desenvolvida na fase pré-escolar a partir da aplicação de uma variedade de atividades de linguagem.

Bezerra (1982) e Carraher e Rego (1984) concordam que a consciência de que o contínuo da fala pode ser segmentado em sons - os fonemas - desempenha papel importante na aprendizagem da escrita alfabética, especificamente, nessas pesquisas da escrita alfabética do português do Brasil. As ortografias alfabéticas estão baseadas na análise da fala em segmentos sonoros e também na representação desses segmentos por símbolos gráficos. Daí, pressupõe-se, para a aprendizagem desse tipo de escrita, a capacidade de prestar atenção às propriedades fonológicas da fala, diferenciando, portanto, significante de significado verbal (Carraher e Rego, 1984; Cardoso-Martins, 1991).

Carraher e Rego (1971; 1984), investigando a relação entre a superação do realismo nominal e o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita, notaram que as ortografias alfabéticas tomam por base a análise da fala em segmentos sonoros e na representação desses por meio de subsídios gráficos. Sugerem, então, que a aprendizagem da ortografia alfabética pressupõe a capacidade de prestar atenção às propriedades fonológicas da fala.

A pesquisa de Rego (1982) discute aspectos conceituais da aprendizagem da leitura e da escrita partindo do pressuposto de que os sistemas da fala e da escrita se ligam em algum nível. Assim, para a utilização do sistema escrito é preciso saber qual é o nível de representação no qual a escrita é codificada. A autora também sugere que a consciência dos sons que compõem a fala desempenha um papel importante na aprendizagem da ortografia do português.

Menezes (1999) discorre sobre trabalho de Morais et al (1986) em que os autores discutem sobre a existência de um período crítico para a aquisição da análise segmental. Nesse texto são relatados três estudos com adultos não - alfabetizados. Um primeiro, comparando dois grupos de adultos portugueses: um de alfabetizados e outro de não - alfabetizados, em tarefas de adição e apagamento de sons. O segundo grupo teve pior desempenho, levando-se em conta a pressuposição de que a consciência fonológica é proporcionada pela aprendizagem da escrita. No entanto, a autora aponta críticas às tarefas porque envolviam fonemas e palavras sem sentido, dificultando o desempenho dos iletrados.

Numa segunda situação relatada, grupos semelhantes aos anteriores são desafiados com tarefas envolvendo fonemas e sílabas. E, nesse caso, os não - alfabetizados apresentaram uma maior dificuldade no desempenho de tarefas com fonemas do que com sílabas. Resultado que leva os pesquisadores à conclusão de que os iletrados têm maior dificuldade em tarefas metafonológicas no nível de fonema.

Menezes (1999) ainda cita uma terceira pesquisa com adultos não-alfabetizados que obtêm sucesso quando são instruídos quanto às tarefas metafonológicas e recebem, ao responderem, *feedback* dos pesquisadores que aplicam os testes. Esse terceiro caso mostra que a leitura e a escrita tornam os falantes conscientes quanto aos sons, mas existem outras maneiras de promover essa consciência fonológica.

Kato (1986) e Haase (1990) sugerem que a consciência fonológica impõe implicações bem mais aguçadas no modo de percepção do sistema lingüístico, principalmente em se tratando da forma de escrita alfabética. É defendido que o processo de aprendizagem da linguagem escrita chama a atenção para aspectos da

linguagem falada, que provavelmente são despertados apenas a partir desse contato com a escrita.

Segundo Haase (1990), a aprendizagem do sistema alfabético pode modificar a representação fonêmica subjacente, chegando a ponto de o falante acreditar estar ouvindo fonemas isolados quando na realidade está impondo seu conhecimento de sistema alfabético à fala.

A discussão sobre consciência fonológica está sempre relacionada com a investigação sobre a aprendizagem da linguagem escrita. De acordo com Kato e Moreira (1997), embora a criança, nessa fase, reflita sobre formas, registros, usos e gêneros da escrita, a consciência fonológica ocupa lugar especial nas pesquisas.

1.3.5 Treinamento da Consciência Fonológica

Roazzi e Dowker (1989) defendem que, estando o desenvolvimento da consciência fonológica de alguma forma relacionado com o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem escrita, os métodos de treinamento das habilidades de consciência fonológica devem ser investigados com atenção para possível entendimento de seu grau de importância no desenvolvimento metafonológico.

Já em colocação mais contundente, Cardoso-Martins (1991) esclarece que “o treinamento da consciência fonológica, sobretudo quando associado ao treinamento da correspondência grafema-fonema, exerce um efeito positivo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita” (Cardoso-Martins, 1991, p.42).

A consciência fonológica pode ser desenvolvida já na fase pré-escolar a partir da aplicação de treinamento que consiste de uma variedade de atividades de linguagem. Pois, a criança para ler e escrever precisa vencer o desafio de desenvolver as

habilidades de consciência fonológica e o treinamento dessas habilidades possibilita que a criança tenha um maior sucesso na sua aprendizagem (Santos, 1996; Coimbra, 1997). É o mesmo que garante Byner (1995) quando diz que a consciência fonológica pode ser treinada e seu treinamento tem impacto positivo no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita.

Haase (1990) cita que bons leitores, nas séries escolares iniciais, têm baixíssima probabilidade de se transformarem em maus leitores e, costumeiramente, apresentam significativo desempenho em tarefas de habilidades de consciência fonológica. Percebe-se, portanto, a importância do bom desempenho em habilidades metafonológicas para um bom progresso no processo de aprendizagem da linguagem escrita, da mesma forma como percebe-se a viabilidade de treinamento dessas habilidades para uma maior garantia de sucesso no aprendizado da leitura e da escrita.

A consciência fonológica pode ser proporcionada através de atividades de treinamento metafonológico e, assim, a habilidade em segmentação fonêmica pode ser adquirida sem que a criança necessariamente aprenda a ler e escrever, ou seja, a consciência fonológica pode ser treinada em crianças pré-leitoras (Byner, 1995; Coimbra, 1997; Menezes, 1999).

Na mesma linha, estudos são encontrados defendendo o treinamento para o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças que apresentam certos problemas de leitura. Pois, segundo Roazzi e Dowker (1989), a consciência fonológica é instrumento muito usado para o enfrentamento de problemas comuns na leitura, como por exemplo, a classificação de palavras em grupos que possuem as mesmas características fonéticas e de pronúncia.

Cielo (1996) verifica o aumento do nível de recodificação à medida que há aumento da consciência fonológica. Conclui a autora que a partir da comparação de

testes avaliativos aplicados antes e após um *programa de atividades de sensibilidade fonológica*, há, de fato, uma correlação significativa entre a consciência fonológica e a fase de recodificação da leitura. Há uma tendência também de discussão científica que observa indícios de algum gatilho para a aquisição da habilidade metafonológica por crianças mais novas. É a partir dessa suposição que Coimbra (1997) realiza estudo com crianças de 5 anos de idade e não alfabetizadas.

Afirma Coimbra (1997) que as investigações devem, além de dar conta dos diferentes níveis de consciência fonológica, também indicar possíveis rotas para sua aquisição. Compreende-se, então, que a consciência fonológica total sobre a estrutura segmental da linguagem não surge espontaneamente, como resultado da maturação do mecanismo lingüístico ou como resultado da prática em comunicação de fala. A consciência fonológica requer oportunidades específicas de aprendizagem, que podem tanto vir da instrução do código para leitura e escrita como de uma instrução fora do contexto do código escrito, ou seja, de um treinamento específico de habilidades metafonológicas (Menezes, 1999).

Santos (1996), em estudo com o objetivo de avaliar os efeitos do treino sobre o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças pré-escolares, testando essa influência na aquisição da leitura e analisando a viabilidade de aplicação do procedimento em situação normal de sala de aula, evidencia três aspectos considerados mais relevantes:

- 1) Natureza das atividades propostas – A autora alerta para o desafio de chamar a atenção das crianças para o som das palavras sem comprometer sua motivação em relação ao significado da palavra, do texto ou da história trabalhada. Santos (1996) elegeu e recomenda o caráter da

brincadeira e do jogo nas atividades que requeiram a atenção das crianças aos sons.

2) Programas de estimulação à consciência fonológica realizados como trabalho preventivo com relação às crianças em situação de risco quanto à aprendizagem da língua escrita - Considerando a necessidade de trabalho preventivo com crianças com grande chance de fracasso escolar – por viverem em ambientes pouco estimulantes para aprendizagem da leitura e da escrita, a autora conclui que a eficácia dos programas preventivos depende da inclusão de instrução específica para que a criança focalize sua atenção nas palavras e letras, o que significa grande ênfase no desenvolvimento da consciência fonológica.

3) Viabilidade de um programa de estímulo à consciência fonológica desenvolvido em situação normal de sala de aula - Normalmente o treinamento específico não requer nenhum tipo sofisticado de equipamento ou preparação trabalhosa de materiais e se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica, que tem sido apontada como elemento facilitador do sucesso na aprendizagem da leitura. O conhecimento dos objetivos e da metodologia de um programa dessa natureza também parece servir para conscientizar professores, da pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental, de que o sucesso na aprendizagem depende muito do nível de desenvolvimento da consciência metalingüística, que inclui a consciência fonológica, na criança que inicia a aprendizagem da língua escrita (Coimbra, 1997; Santos, 1996).

Diante dos resultados das muitas pesquisas que investigam a consciência fonológica e a aprendizagem da escrita, verifica-se uma forte relação entre ambos. É a partir do reconhecimento dessa forte relação que estudiosos como Roazzi e Dowker (1989), Cardoso - Martins (1991), Santos (1996), Coimbra (1997), Byner (1995), Cielo (1996) e outros apontam a importância de métodos de treinamento das habilidades de consciência fonológica, principalmente quando associados ao treinamento da correspondência grafema - fonema, como uma possibilidade de efeito positivo para o desempenho na aprendizagem da linguagem escrita.

Sem dúvida, o treinamento da consciência fonológica interfere positivamente no grau de consciência da estrutura da língua de modo global e, conseqüentemente, viabiliza a compreensão da ligação entre a linguagem falada e o sistema arbitrário da escrita alfabética (Bezerra, 1982). O desempenho em tarefas de reflexão metalingüística e metafonológica apresenta-se associado significativamente ao desempenho na aprendizagem da escrita.

Pressupõe-se assim que, a habilidade de explicitar conscientemente o domínio sobre a sílaba, as unidades intra- silábicas e o fonema como elementos constitutivos da palavra, é importante para que a criança seja capaz de realizar uma análise da língua com maior chance de sucesso. Por essa razão, o professor, nessa fase da escolaridade, deve estar atento para conseguir colocar-se no mesmo ângulo em que está o aluno, a fim de compreender como está ocorrendo a construção da ligação entre código oral e código escrito, além de muitos outros aspectos relacionados à aprendizagem da linguagem escrita.

1.3.6 Testes de Consciência Fonológica (TCF)

Também a avaliação da consciência fonológica em crianças pré-escolares ou escolares tem sido de significativa importância para o entendimento da consciência fonológica e da sua interferência no processo de aprendizagem da língua escrita. E, comumente, essa avaliação tem se dado através de atividades que, de acordo com Roazzi e Dowker (1989), são geralmente atividades espontâneas ou em resposta a uma técnica particular utilizada pelos pesquisadores e que têm como objetivo especular se as crianças brincam com os sons da língua de forma espontânea; se elas podem detectar similaridades e diferenças nos sons das palavras que lhe são apresentadas ou se elas podem dividir palavras em sons e manuseá-los conscientemente.

Segundo o dicionário Larousse Cultural, teste é um exame, uma verificação da presença e do grau de uma dada característica que permite conhecer e avaliar aptidão ou habilidade para tal. O novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda, define teste como um exame, verificação ou prova para determinar a qualidade, a natureza ou o comportamento de alguma coisa, ou de um sistema sob certas condições. E, o dicionário Michaelis diz que teste, na perspectiva da Psicologia, é a prova pela qual se colhem amostras de comportamento em situações bem determinadas, de tal forma que os resultados em diferentes indivíduos passam a ser objetivamente comparados.

Um teste tem, portanto, basicamente a função de medir diferenças entre indivíduos ou entre momentos ou situações diferentes em relação a um mesmo indivíduo, no que diz respeito a uma dada característica ou habilidade. Concebe-se, portanto, um Teste de Consciência Fonológica (TCF) como um instrumento através do qual é possível colher dados de amostras de comportamento metafonológico em

situações bem determinadas, de modo que os resultados possam avaliar a presença e o grau de consciência fonológica que tenha o sujeito. É, também, um instrumento através do qual os resultados de diferentes indivíduos possam ser objetivamente comparados. Entende-se que um TCF tem por finalidade examinar a presença e o grau da capacidade de segmentação do fluxo contínuo da fala em unidades fonológicas. Mais especificamente, deve examinar as habilidades do falante para reconhecer, julgar e manipular a estrutura das palavras em uma dada língua conscientemente. Supõe-se, então, que, seja assim possível mensurar as habilidades metafonológicas de um falante.

Concebe-se, assim, que a consciência fonológica ou metafonologia insere-se no espaço da metalinguagem que, por sua vez, insere-se no âmbito da metacognição. Pressupõe-se a consciência fonológica como um arranjo composto por níveis lingüísticos – sílaba, unidades intra-silábicas e fonemas – que estão organizados ao longo de uma estrutura hierárquica, bem como cada nível também é estruturado hierarquicamente no seu ínterim, por ordem de dificuldade, resultado das diferentes exigências cognitivas. A investigação da metafonologia está sempre relacionada com a aprendizagem da linguagem escrita e os resultados apontam, freqüentemente, para o fato de que a consciência fonológica é um fator relevante nessa aprendizagem em ortografias alfabéticas. Muitos pesquisadores defendem que a consciência fonológica pode ser desenvolvida já na fase pré-escolar a partir da aplicação de treinamento, pois, a criança para ler e escrever precisa vencer o desafio de desenvolver as habilidades de consciência fonológica e o treinamento dessas habilidades possibilita que a criança tenha um maior sucesso na aprendizagem. E ainda, para a avaliação e o acompanhamento da consciência fonológica tem-se como instrumento o que é denominado Teste de Consciência Fonológica (TCF), ou seja, um conjunto previamente

organizado de tarefas que impõem ao falante atividade metafonológica a fim de verificar e avaliar o desempenho em habilidades de consciência fonológica.

2. METODOLOGIA

2.1 Tipo de Pesquisa

Para realização do trabalho foi utilizada metodologia com base em pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo principal analisar, após descrição, cinco testes de consciência fonológica.

2.2 Problematização

Os Testes de Consciência Fonológica (TCF) são compostos por tarefas que objetivam avaliar habilidades metafonológicas e, além de servirem como instrumento de avaliação dessas habilidades, supõe-se que podem retratar o grau de compreensão da relação entre língua falada e língua escrita, podendo definir a necessidade ou não de uma intervenção pedagógica específica no processo dessa aprendizagem.

Comumente, observa-se a falta de padronização dos objetivos das tarefas metafonológicas, ou seja, dos TCF. Aí parece então ser problemático tentar avaliar a consciência fonológica sem diferenciar com clareza os níveis de segmentação lingüística explorados, assim como não considerar os diferentes tipos de respostas que são solicitadas. As tarefas exigem o cumprimento de operações cognitivas específicas, o que também deve ser objeto de observação, tanto quanto quais são essas operações, como o grau de complexidade que as diferencia em simples e complexas.

Pressupõe-se, também, que as concepções que permeiam o TCF definem e determinam a avaliação que pode ser feita das habilidades metafonológicas de um sujeito, da mesma forma que os objetivos colocados a esse Teste, bem como a metodologia de aplicação do mesmo.

A partir de colocações como essas, observa-se a necessidade de investigação mais atenta e detalhada sobre os estudos que apresentam TCF. Questiona-se que objetivos pretendem alcançar esses estudos com a aplicação de TCF; que concepção de consciência fonológica esses testes apresentam; quais as habilidades metafonológicas que estão sendo testadas, etc.

Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva analisar cinco Testes de Consciência Fonológica (TCF) presentes em estudos disponibilizados à comunidade acadêmica. Almeja-se identificar em cada um deles tanto quanto a aspectos relacionados à Pesquisa divulgada - objetivos, concepções, *corpus* ou amostras, instrumentos de investigação metafonológica, conclusões a que chegaram –, como a aspectos relacionados aos TCF propriamente ditos - habilidades apresentadas, exigências cognitivas, níveis de consciência fonológica, aplicação e, caso haja, interferência do sistema de escrita.

2.3. Objetivos.

2.3.1. Objetivo Geral

Tem-se como objetivo geral, analisar, após detalhada descrição, cinco Testes de Consciência Fonológica (TCF).

2.3.2. Objetivos Específicos

Pretende-se alcançar nesse trabalho os seguintes objetivos específicos:

- Descrever cinco estudos que apresentam Testes de Consciência Fonológica, detalhando:
 - Os objetivos que esses estudos pretendem alcançar com os Testes de Consciência Fonológica,
 - Algumas concepções subjacentes aos Testes,
 - Os *corpus* ou amostras dos estudos,
 - Os testes de Consciência Fonológica, propriamente ditos;
 - As conclusões a que chegaram, a partir dos resultados obtidos.
- Constatar as habilidades metafonológicas testadas;
- Comparar os Testes de Consciência Fonológica;
- Descrever as atividades de estimulação das habilidades metafonológicas que acompanham esses Testes;
- Determinar a existência de interferência do sistema alfabético nos Testes de Consciência Fonológica.

2.4 Amostra

A amostra da pesquisa é constituída por TCF presentes nos trabalhos de: Cardoso-Martins, 1991; Cielo, 1996; Coimbra, 1997; Santos e Pereira, 1997 e Menezes,

1999. Todos os estudos que investigam a Consciência Fonológica e que apresentam propostas de instrumentos para avaliação metafonológica.

2.5. Instrumentos de Pesquisa.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram elaborados ao longo de todo o período de leitura e escrita da fundamentação do trabalho. Foram fichas de anotação, de descrição dos estudos, de análise e comparação dos TCF. Todas elas utilizadas com a finalidade de descrever, analisar e comparar os testes investigados.

2.5.1 Fichas de anotação

Nas fichas de anotação priorizou-se enfatizar os seguintes aspectos: objetivo geral e objetivos específicos das pesquisas; algumas concepções defendidas relacionadas, principalmente, a consciência fonológica e a relação desta com a aprendizagem da escrita ou outras com relevância para o cumprimento dos objetivos dos estudos; caracterização dos sujeitos; instrumentos ou testes; metodologia de aplicação e conclusões dos trabalhos.

Elas foram preenchidas, na medida em que acontecia a leitura de cada estudo, sendo uma para cada teste, o que possibilitou uma análise global de cada um deles.

TESTE x	
CRITÉRIOS	ANOTAÇÕES
Objetivo Geral	
Objetivos Específicos	
Concepções	
Caracterização dos sujeitos	
Testes	
Metodologia aplicada nos Testes	
Conclusões	

Quadro3: Modelo da ficha de anotações dos estudos.

2.5.2 Fichas de descrição

Os itens componentes das fichas de anotação foram reunidos em fichas específicas de descrição, assim foi possível analisar comparativamente cada um dos critérios a serem descritos: objetivos - geral e específicos -, concepções de consciência fonológica e da relação entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita; caracterização dos sujeitos da pesquisa; Teste de Consciência Fonológica (TCF) propriamente dito; metodologia de aplicação dos testes e conclusões a que chegaram os estudos.

A utilização dessas fichas de descrição possibilitou a investigação de cada critério de todos os testes ao mesmo tempo, o que garantiu a comparação desses.

FICHA	CRITÉRIOS	SUB-ITENS
1	OBJETIVOS	GERAL
		ESPECÍFICOS
2	CONCEPÇÕES	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
		RELAÇÃO CF x APRENDIZAGEM DA ESCRITA
		OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES
3	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	QUANTIDADE
		IDADE
		SEXO
		ESCOLARIDADE
		NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO
		SELEÇÃO
4	TESTES	OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES
5	METODOLOGIA DE APLICAÇÃO	SITUAÇÃO FORMAL
		INDIVIDUAL
		EXPOSIÇÃO VERBAL OU DEMONSTRAÇÃO LOCAL
		REGISTRO
6	CONCLUSÕES	

Quadro 4: Modelo da ficha de descrição dos testes.

2.5.2. Fichas para análise

A partir das fichas de descrição, foram montadas fichas para análise dos testes propriamente ditos. Pretendeu-se com isso levantar dados para análise dos TCF, a partir dos critérios discutidos no capítulo 2- Avaliação da Consciência Fonológica.

Assim, considerando como critério de análise: habilidades metafonológicas a serem testadas, operações cognitivas exigidas em cada tarefa, unidade lingüística explorada, grau de complexidade da tarefa e condições para avaliação relacionadas a aplicação do TCF e relacionadas ao sujeito avaliado.

Foram consideradas como fichas de análise:

FICHA	CRITÉRIOS	SUB-ITENS
1	Tarefas	Quantidade
		Existência de palavra-estímulo
		Palavras-teste
2	Habilidades	Que habilidades são testadas no TCF
		Quantas tarefas trabalham com cada uma das habilidades
3	Unidades Exploradas	Quais unidades lingüísticas são exploradas
		Cada unidade é explorada em quais habilidades
4	Operações cognitivas	Qual(is) a(s) operações cognitivas executadas em cada uma das tarefas.
5	Grau de complexidade	Simples
		Complexas
6	Condições para avaliação relacionadas à aplicação do TCF.	Situação formal
		Explanação verbal ou demonstração
		Aplicação individual
7	Condições para avaliação relacionadas ao sujeito.	Percepção da fala
		Memória
		Habilidades cognitivas gerais

Quadro5: Modelo da ficha de análise dos testes.

As fichas de análise foram preenchidas após as de descrição, e sempre retomando as fichas de anotações e os referidos trabalhos investigados. A partir daí foi possível construir o capítulo de Descrição e Análise dos TCF.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE TESTES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

No processo de aprendizagem da língua escrita, enfatizando aqui o período chamado de infância intermediária, quando a criança começa a entrar no período das operações concretas (Piaget, 1983) e começa a perceber como pode controlar seus processos intelectuais e refletir sobre eles, reconhece-se o surgimento das habilidades metacognitivas e metalingüísticas – fruto do desenvolvimento cognitivo, da maturação do indivíduo (Zanini, 1990; Haase, 1990; Gombert, 1992; Cielo, 1996; Signorini, 1998; Menezes, 1999; Sternberg, 2000).

Tem-se nesse contexto o surgimento da consciência metalingüística e, contida nela, da consciência fonológica, efetivando-se a possibilidade de distanciamento entre o sujeito e o objeto de conhecimento – o sistema de escrita. Desse modo, a criança passa a se debruçar sobre a linguagem, de forma consciente, tendo um crescente domínio para o recorte da cadeia da fala e sendo capaz de operar explicitamente com seus componentes fonológicos (Haase, 1990; Rueda, 1995; Santos, Navas e Pereira, 1997; Signorini, 1998).

Admite-se, então, a consciência fonológica como a capacidade de reconhecer e a habilidade de manipular e refletir sobre as unidades da fala, reconhecendo-a como condição determinante para a aprendizagem da escrita (Haase, 1990; Rueda, 1995; Santos, Navas e Pereira, 1997; Coimbra, 1997; Kato e Moreira, 1997; Signorini, 1998; Menezes, 1999; Scliar-Cabral, 1999 Capovilla e Capovilla, 2002). Diante dessa clara possibilidade de relação entre a aprendizagem da língua escrita, principalmente em um sistema de escrita alfabético como o do português, e a

consciência fonológica, muitos pesquisadores – lingüistas, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, etc – têm discutido e buscado investigar cada vez mais profundamente tanto o próprio fenômeno da consciência fonológica como o estabelecimento da possível relação entre ela e a aprendizagem da língua escrita (Haase, 1990; Cardoso-Martins, 1991, 1993, 1995; Rueda, 1995; Gough, Larson e Yopp, 1996; Santos, Navas e Pereira, 1997; Santos e Pereira, 1997; Coimbra, 1997; Kato e Moreira, 1997; Signorini, 1998; Menezes, 1999; Scliar-Cabral, 1999; Capovilla e Capovilla, 2002).

É diante de tão provável relação que as pesquisas têm investigado o fenômeno da consciência fonológica a fim de melhor esclarecer essa relação e melhor compreender o próprio fenômeno, bem como o seu desenvolvimento.

A partir da leitura dos estudos de Cardoso-Martins, 1991; Cielo, 1996; Coimbra, 1997; Santos e Pereira, 1997 e Menezes, 1999, que apresentam Testes de Consciência Fonológica, observou-se alguns aspectos relevantes para a descrição e análise desses trabalhos, com o intuito de colaborar com a discussão acerca da consciência fonológica, de sua avaliação e da sua importância para o processo de aprendizagem da língua escrita.

3.1 Os Objetivos dos Testes.

Dos cinco textos investigados, apenas dois não explicitam em seu objetivo geral uma relação direta entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita: Coimbra (1997) que propõe avaliar a habilidade metafonológica que crianças de 5 anos têm de julgar aceitabilidade baseada em semelhanças e diferenças fonéticas e fonológicas e Santos e Pereira (1997) que buscam estabelecer parâmetros de análise para avaliação da linguagem e do processamento auditivo central.

Dos outros três textos: Cardoso-Martins (1991) e Cielo (1996) procuram investigar a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita, a segunda preocupando-se especificamente com a relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura. Já Menezes (1999) tem como objetivo verificar existência de uma possível relação entre o nível de consciência fonológica de crianças com desvios fonológicos evolutivos (DFE) em fase de letramento e a incidência ou não dos desvios fonológicos na escrita.

Quanto aos dois testes que não relacionam diretamente consciência fonológica e língua escrita, Coimbra (1997) procura demonstrar que a criança de 5 anos, mesmo não estando alfabetizada, já é capaz de mostrar sua habilidade metafonológica no nível do fonema e do traço distintivo - a partir de uma necessidade criada através de recreação adaptada à sua realidade lingüística e cognitiva, contribuindo com a discussão acerca da relação causal entre a habilidade metafonológica no nível do fonema e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Objetiva especificamente: examinar se crianças de 5 anos monolíngües apresentam desempenho acima da chance de acaso e comparar o desempenho entre crianças monolíngües e bilíngües em um mesmo conjunto de estímulos, a fim de detectar se as crianças bilíngües testadas em sua língua mais proficiente apresentam um desempenho melhor com relação a julgar aceitabilidade de aspectos fonéticos e fonológicos.

Santos e Pereira (1997) apresentam uma adaptação de teste de consciência fonológica para o português, baseadas em Hatcher (1994), no intuito de construir um instrumento diagnóstico das habilidades metafonológicas, de fácil aplicação e interpretação, para uso na prática clínica fonoaudiológica. As autoras têm como finalidades específicas entender como crianças, cursando séries iniciais de alfabetização, se comportam diante das tarefas metafonológicas propostas e orientar os

fonoaudiólogos quanto ao treino dessas habilidades fonológicas em crianças com dificuldades de aprendizagem da língua escrita e distúrbio do processamento auditivo central.

Para investigar a relação entre a consciência fonológica e o progresso inicial na aprendizagem da escrita do português, Cardoso-Martins (1991) lança-se ao desafio de examinar em que medida a consciência fonológica fornece informações singulares sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, investigando em que medida a consciência fonológica, avaliada no início do processo formal de alfabetização, prevê o progresso na aprendizagem posterior da leitura e da escrita.

Seguindo percurso semelhante, Cielo (1996) desafia-se a examinar a existência de uma relação entre a consciência fonológica e a fase inicial do aprendizado da leitura. Busca para isso: verificar o aumento do grau de consciência fonológica obtido após a aplicação de atividades específicas; investigar a existência de uma correlação positiva significativa entre o grau de consciência fonológica e o desempenho em recodificação e averiguar o aumento do nível de recodificação à medida que aumenta o nível de consciência fonológica como facilitador do processo de aprendizagem da habilidade de recodificação. O trabalho de Cielo (1996) diferencia-se pela peculiaridade de um programa específico para treino das habilidades metafonológicas com o objetivo de facilitar o processo de aquisição da leitura.

Relacionando o nível de consciência fonológica de crianças com DFE em fase de letramento e a incidência de desvios fonológicos na escrita, Menezes (1999) objetiva especificamente: observar se as crianças com DFE têm consciência do sistema fonológico considerado normal; averiguar se essas crianças percebem e organizam adequadamente os sons, mas não conseguem produzi-los corretamente; verificar se crianças com DFE têm consciência de seus próprios desvios de fala e de escrita e

analisar se elas se comportam de forma distinta na fala e na escrita. A autora propõe identificar se existem níveis diferentes de consciência fonológica para fala e para escrita e, ainda, assume examinar a relação entre existência de desvios na fala e de desvios na escrita.

Menezes (1999) discute especificamente a capacidade metafonológica em crianças com DFE e se propõe a colaborar, de modo esclarecedor, com professores e outros profissionais que se deparam com crianças que apresentam esse tipo de dificuldades no processo de aprendizagem do código escrito.

Dessa forma, tem-se o seguinte quadro síntese dos objetivos das pesquisas estudadas:

	Cardoso-Martins, 1991.	Cielo, 1996.	Coimbra, 1997.	Santos e Pereira, 1997.	Menezes, 1999.
<i>Objetivo Geral</i>	Elucidar do papel da Consciência Fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita.	Verificar relação entre Consciência Fonológica e aprendizagem da leitura, a partir de atividades de treinamento.	Mostrar que crianças de 5 anos apresentam habilidade metafonológica no nível do fonema e do traço distintivo.	Estabelecer parâmetros para avaliação da linguagem e do processamento auditivo central.	Verificar relação entre nível de Consciência Fonológica em crianças com DFE em fase de letramento e a incidência ou não dos DFE na escrita.
Investigação da CF relacionada com a aprendizagem da língua escrita	Faz relação com a aprendizagem da leitura e da escrita.	Faz relação com a aprendizagem da leitura.	-	-	Faz relação com a aprendizagem da escrita.
Aspecto diferenciador do trabalho	Proposta de Teste de Consciência Fonológica para o português do Brasil.	Programa de atividades de treinamento da Consciência Fonológica.	Trabalho com crianças em fase pré-escolar, comparando bilíngües e monolíngües e apresentando atividade recreativa adaptada.	Proposta de Teste de Consciência Fonológica para o português, adaptado de Teste proposto por Hatcher, 1994.	Investigação sobre a Consciência Fonológica em crianças com DFE.

Quadro 6: Síntese comparativa dos objetivos.

Reconhece-se que dos estudos sobre consciência fonológica aqui analisados, dois não buscam relacionar diretamente consciência fonológica e aprendizagem da

língua escrita (Santos e Pereira, 1997 e Coimbra,1997). Três autores assumem investigar essa relação, sendo que Menezes (1999) tem preocupação específica com a aprendizagem da escrita, Cielo (1996) se preocupa com a relação da consciência fonológica com a aprendizagem da leitura e Cardoso-Martins (1991) com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ressalta-se ainda que, com relação a peculiaridades, o trabalho de Cielo (1996) se destaca por apresentar um programa de atividades específicas para treino metafonológico, o de Coimbra (1997) por pesquisar o nível de consciência de fonemas em crianças pré-escolares, com 5 anos em média, discutindo a consciência em crianças monolíngües e bilíngües. E, Menezes (1999) trabalha com crianças comprovadamente com DFE, buscando incidência ou não desses desvios na escrita.

3.2 Algumas concepções relevantes nos testes de consciência fonológica

Todos os cinco trabalhos considerados aqui concebem consciência fonológica como a consciência dos sons que compõe a fala e reconhecem a metafonologia como a habilidade de refletir explicitamente sobre a estrutura sonora composta por segmentos lingüísticos, incluindo aí a habilidade de manipular esses segmentos.

Entre os estudos pesquisados, somente Menezes (1999) explicita com bastante clareza os níveis que compõem o fenômeno da consciência fonológica (consciência da sílaba, consciência das unidades intra-silábicas e consciência dos fonemas). Coimbra (1997) pesquisando, especificamente a consciência de fonemas, defende que, uma abordagem interessada em averiguar o desenvolvimento da habilidade metafonológica, deve dar conta de seus diferentes níveis e das possíveis rotas de

desenvolvimento da consciência fonológica. Nos demais trabalhos, a explanação sobre o fenômeno é feita sem a explicitação dos níveis de consciência, embora apresentem, na maioria das vezes, tarefas que exigem a manipulação de todos eles, ou seja, embora na abordagem teórica dos trabalhos não sejam discutidos e diferenciados os níveis de consciência fonológica, na proposta dos TCF são explorados os três níveis de consciência defendidos nesse trabalho (item 1.3.2).

Percebe-se que a consciência fonológica é concebida como causa da aprendizagem da língua escrita, embora essa aprendizagem acentue a consciência fonológica, de acordo com o trabalho de Cardoso-Martins (1991). Para Santos e Pereira (1997), há algum grau de consciência fonológica anterior à aprendizagem da língua escrita, mas também essa aprendizagem proporciona maior consciência fonológica. Também Cielo (1996) considera aceitável o modelo que postula uma inter-relação entre as habilidades metalingüísticas e o processo de aprendizagem da leitura, levando em conta fatores como o nível cognitivo e sócio-cultural da criança. A autora assume a posição de que um dos componentes dessa inter-relação tem efeito positivo ou facilitador sobre o outro e vice-versa. Assim, a criança, com alto grau de habilidade metalingüística, terá seu processo de alfabetização facilitado, do mesmo modo que a alfabetização melhorará o nível de habilidade metalingüística da criança, seja qual for esse nível.

Coimbra (1997) entende que, até mesmo no nível do fonema, a consciência fonológica pode surgir antes da aprendizagem da leitura e da escrita, com a adequada instrução, sendo aprofundada com a aprendizagem da língua escrita. E, finalmente, para Menezes (1999), consciência fonológica e letramento desenvolvem-se de forma recíproca. A consciência fonológica é vista como um facilitador do letramento, o qual pode proporcionar o aprimoramento das capacidades metafonológicas.

Cardoso-Martins (1991), para investigar em que medida a consciência fonológica fornece informações únicas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em português, compreende que o nível de maturidade da criança influencia tanto o desenvolvimento da consciência fonológica quanto o progresso da aprendizagem da língua escrita.

Para observar o nível de consciência fonológica de crianças com DFE e a aprendizagem da escrita, Menezes (1999) concebe que os desvios fonológicos evolutivos (DFE) são caracterizados como dificuldades na organização e na classificação dos sons da fala que ocorrem contrastivamente numa língua e que envolvem o processo de aquisição, criando padrões associados com o produto dessa aquisição. Para a autora, as crianças com DFE, lingüisticamente conscientes, aprendem a ler e a escrever sem muitos problemas. Por outro lado, as crianças que não apresentam consciência metalingüística têm problemas consideráveis de aprendizagem, causados por esta ausência de consciência e intensificados pelos desvios fonológicos.

Cielo (1996) argumenta sobre o efeito positivo de atividades de treino no desenvolvimento da consciência fonológica, principalmente quando associadas a atividades que relacionam fonema – grafema. Defende ainda que as diferenças de consciência fonológica podem ser niveladas em crianças de níveis sócio-econômico-culturais diferentes pelo efeito da escolarização, especialmente com a aplicação de medidas de treinamento e instrução. Cielo (1996) explica que na ausência de recursos para esse nivelamento, essas diferenças se mantêm ou até se ampliam.

As autoras Santos e Pereira (1997) defendem a eficácia do treinamento metafonológico explícito para a aceleração do desenvolvimento da consciência fonêmica, ou seja, da consciência do fonema. Esclarecem que o processamento da

estrutura fonológica não é imutável, ao contrário, pode e deve ser estimulado para um maior sucesso na leitura e na escrita.

E, Coimbra (1997) expõe que o treinamento lúdico pode ocorrer com crianças ainda na pré-escola e sem, necessariamente, fazer associação com a relação fonema – grafema, embora, posteriormente, essa mesma atividade recreativa vá contribuir para o entendimento da relação. A pesquisadora também apresenta, com o objetivo de averiguar o desempenho de crianças monolíngües e bilíngües em habilidades metafonológicas no nível de consciência do fonema, o entendimento de que crianças bilíngües podem desenvolver uma orientação mais analítica para estruturas lingüísticas, em especial fonológicas, a fim de separar as duas línguas em dois sistemas funcionais distintos.

Compreende-se que não há divergências entre as concepções de consciência fonológica apresentadas nos trabalhos analisados. E, embora apenas Menezes (1999) defina com clareza os níveis de consciência e Coimbra (1997) trabalhe apenas com o nível do fonema, os estudos, com exceção de Coimbra (1997), exploram nas tarefas os três níveis de consciência fonológica definidos em 1.3.2. A relação de causalidade entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita é exposta como uma relação nitidamente bidirecional em Cielo (1996) e em Menezes (1999). E para os demais trabalhos há uma facilidade de aprendizagem da língua escrita causada pela consciência fonológica, mesmo que esta venha a ser acentuada com o domínio da língua escrita.

	Cardoso-Martins, 1991.	Cielo, 1996.	Santos e Pereira, 1997.	Coimbra, 1997.	Menezes, 1999.
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	Consciência Fonológica é a consciência dos sons que compõem a fala e que se expressa na habilidade de refletir explicitamente sobre a estrutura sonora composta por segmentos lingüísticos e na manipulação desses segmentos.				
NÍVEIS DE CF	Não são explicitados.	Não são explicitados.	Destacado o nível de consciência do fonema.	Não são explicitados.	Definidos os três níveis de consciência fonológica.
RELAÇÃO DE CAUSALIDADE ENTRE CONSC. FONOLÓGICA E APREND. LÍNG. ESCRITA	A consc. fonológica é facilitadora da aprendizagem da língua escrita, embora venha a ser acentuada pela primeira.	Há inter-relação entre a consc. fonológica e a aprendizagem da língua escrita, uma é facilitadora da outra.	Consc. fonológica surge antes da aprendizagem da língua escrita, até mesmo no nível do fonema.	Aprendizagem da língua escrita é causada pelo alto grau de consc. fonológica.	Há reciprocidade na relação entre consc. fonológica e aprendizagem da língua escrita.
OUTRAS CONCEPÇÕES RELEVANTES PARA O TRABALHO	Nível de maturidade da criança influencia no desenvolvimento da consciência fonológica e na aprendizagem da escrita.	Treinamento e instrução da consc. fonológica pode nivelar crianças com nível sócio-econômico-cultural diferentes na aprendizagem da leitura.	Treinamento lúdico da consciência do fonema contribui para o entendimento da relação entre fala e escrita, mesmo quando não trabalhada a relação fonema - grafema.	Processamento da estrutura fonológica não é imutável, pode ser estimulado para um maior sucesso na leitura e na escrita. Crianças bilíngües podem desenvolver uma orientação mais analítica para estruturas lingüísticas, a fim de separar as duas línguas em dois sistemas funcionais distintos.	DFE são entendidos como dificuldades na organização e classificação dos sons da fala que ocorrem contrastivamente numa língua. A criança com DFE e com consc. fonológica aprende a ler e escrever sem muitos problemas.

Quadro 7: Síntese da concepção de consciência fonológica.

3.3 A Caracterização dos Sujeitos.

Cardoso-Martins (1991) desenvolveu seu estudo com dois grupos de crianças de classes populares. O primeiro grupo consistia de 32 crianças (15 meninas e 17 meninos) matriculadas em duas classes de 1^a. série de uma escola municipal de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais⁶. O segundo grupo consistia de 26 crianças (16

⁶ Segundo observações da autora, apenas uma fração das crianças matriculadas na 1^a. série dessa escola participaram do estudo, por falta de disponibilidade de tempo. As crianças participantes foram escolhidas aleatoriamente entre os alunos das duas classes de 1^a. série que, de acordo com informações prestadas pela orientadora da escola não incluíam alunos que soubessem ler e escrever.

meninas e 10 meninos) matriculadas em uma classe de 1^a. série de uma escola estadual do mesmo município⁷. Eram, portanto, 31 meninas e 27 meninos de um total de 58 crianças. E, no início do ano letivo, a idade das crianças, sujeitos deste estudo, variava, na escola municipal entre 6: 9 e 9:5 de idade e entre 6: 9 e 8: 8 de idade na escola estadual.

O método de instrução da língua escrita diferia entre uma escola e outra. A escola municipal utilizava o método fonético e a escola estadual, o método silábico. Nas duas escolas o nível de desenvolvimento intelectual das crianças foi avaliado através do teste Matrizes Progressivas de Raven (forma especial) e não foi encontrada diferença significativa entre os grupos. As crianças participantes do estudo não apresentavam ainda escrita silábico-alfabética ou alfabética no início do ano escolar (Ferreiro, 1999) e todas elas estavam cursando a 1^a. série do ensino fundamental pela primeira vez.

Para desenvolver seu estudo, Cielo (1996) contou com a participação de 47 crianças em fase inicial de alfabetização, independente de sexo. As crianças pertenciam a duas escolas estaduais de Santa Maria, município do estado do Rio Grande do Sul, que ofereciam pré-escolar e ensino fundamental. Todas tinham o mesmo nível sócio-econômico-cultural e receberam autorização dos pais ou responsáveis para participar do estudo, também todas cursaram a pré-escola e estavam cursando a 1^a. série pela primeira vez.

Essas crianças estavam sendo alfabetizadas pelo método silábico e foram avaliadas quanto ao nível de inteligência, também com o teste de Matrizes Progressivas de Raven. Quanto ao nível de prontidão para a alfabetização, foi utilizado como instrumental de avaliação a Bateria Preditiva de Inizan.

⁷ Também segundo a autora, seria essa a única classe de 1^a. série funcionando no turno da tarde dessa escola.

A amostra definitiva de Cielo (1996) foi constituída de 38 crianças, sendo 18 alfabetizandos de uma primeira escola que formou o grupo de controle e 20 de outra escola, como grupo experimental. Todos esses alfabetizandos situavam-se dentro da faixa etária entre 5: 9 e 7: 3, com média de 6: 2 de idade.

Assim como em Cardoso-Martins (1991), os sujeitos do estudo de Cielo (1996) foram avaliados quanto ao desenvolvimento intelectual pelo teste de Matrizes Progressivas de Raven. Na pesquisa de Cielo (1996) fizeram parte da amostra definitiva apenas aqueles que apresentaram nível intelectual superior, médio-superior e médio (foram, assim, desprezados os que apresentaram nível intelectual médio-inferior ou deficiente). E, quanto ao nível de prontidão para a alfabetização, os sujeitos desse trabalho foram avaliados pela Bateria de Testes de Inizan e classificados em ótimo e superior à média – as crianças que apresentaram o nível de prontidão para a alfabetização classificado como médio, limítrofe ou inferior não fizeram parte desse estudo. Esses dois primeiros instrumentos foram aplicados apenas no momento da avaliação inicial do trabalho, com o objetivo de selecionar a amostra definitiva. Dessa forma, os 47 sujeitos da amostra inicial – 24 do grupo de controle e 23 do grupo experimental – foram emparelhados e homogeneizados, conforme todas as variáveis expostas acima, resultando em grupo de controle com 18 sujeitos e grupo experimental com 20.

Coimbra (1997) trabalhou com quatro grupos de crianças, a seguir:

- 1) O grupo identificado como AM (americano-monolíngüe), constituído por 15 crianças americanas monolíngües, freqüentadoras de jardim em escola pública da cidade de Madison, WI –nos Estados Unidos, sem nenhum contato bilíngüe e que foram testadas nessa mesma cidade.

2) O grupo BM (brasileiro-monolíngüe), de 16 crianças brasileiras monolíngües, freqüentadoras de jardim em uma escola semi-pública⁸ da cidade de Gravataí, município do estado do Rio Grande do Sul, também sem nenhum contato bilíngüe e que foram testadas nesse mesmo local.

3) O grupo BI (bilíngüe-ínglês) – composto por 12 crianças bilíngües filhas de brasileiros, freqüentadoras de jardim em uma escola pública na cidade de Boston, MA – Estados Unidos, que tinham como primeira língua o português e que foram testadas em língua inglesa e na cidade de Boston.

4) E, o grupo BP (bilíngüe-português) – formado por 12 crianças bilíngües filhas de brasileiros, freqüentadoras do mesmo jardim do grupo anterior (grupo BP), também tendo como primeira língua o português, foram testadas em português, também na cidade de Boston, MA.

A pesquisadora cuidou em controlar as seguintes variáveis:

a) Idade: a faixa etária predominou em torno dos 5 anos (no total de 55 crianças, 13 tinham 4 anos, 35 estavam na faixa dos 5 anos e 7 delas tinham 6 anos);

b) Sexo: a amostra de Coimbra (1997) foi equilibrada quanto ao número de meninos e de meninas, considerando que as meninas tendem a cooperar melhor em situação de testes⁹;

⁸ Escola Semi - Pública formada por uma Cooperativa sustentada parcialmente pela Prefeitura de Gravataí – RS.

⁹ Para essa explicação, Coimbra (1997) cita: Laurence Shiberg, Comunicação Pessoal.

c) Tempo de exposição à alfabetização: embora possa ser discutido que crianças na pré-escola já tenham algum contato com o processo de aprendizagem da língua escrita, a intenção em escolher crianças com a faixa etária por volta dos 5 anos foi com o objetivo de evitar sujeitos que já tivessem tido significativa exposição de instrução em leitura e escrita;

d) Nível sócio-econômico: todos os sujeitos da pesquisa eram pertencentes à classe social trabalhadora, considerando que todos os pais dessas crianças eram da classe operária;

e) Quantidade de exposição à leitura de livros infantis em casa: essa informação foi obtida, segundo a autora, através de um questionário distribuído aos pais e foi controlada devido essa exposição despertar o interesse pelas letras e símbolos gráficos;

f) Desenvolvimento físico e psicológico: os sujeitos foram submetidos a exames e foram considerados dentro dos padrões aceitáveis como normais. A autora explica que as crianças que tinham otites freqüentes e não tratadas ou qualquer outra deficiência física no mecanismo da fala foram desconsideradas da amostra de seu estudo;

g) Bilingüismo e monolingüismo: os sujeitos bilíngües foram selecionados a partir de visita às famílias dessas crianças, de consultas ao Consulado Brasileiro de Chicago e ao de Boston, além de consultas a Associações de Estudantes Brasileiros, a fim de serem identificadas as escolas públicas com programas bilíngües português – inglês. As crianças monolíngües foram selecionadas também após os cuidados expostos acima, além de observadas as semelhanças das escolas e da comunidade que freqüentavam.

Santos e Pereira (1997) trabalharam com 32 crianças de 1^a. série ou de 2^a. série do ensino fundamental, entre essas, 15 não tinham queixa de escolaridade, audição ou linguagem, e 17 tinham queixa de escolaridade, limiars auditivos normais e distúrbio do processamento auditivo central.

As 15 crianças que não tinham queixa de escolaridade foram selecionadas em duas escolas particulares da região de Alphaville - SP e foram avaliadas em suas respectivas escolas durante o período letivo. As outras 17 crianças que apresentavam queixas de escolaridade “freqüentaram”¹⁰ a disciplina de Distúrbios da Audição, da Escola Paulista de Medicina, da Universidade Federal de São Paulo. Foram crianças encaminhadas para avaliação do processamento auditivo e eram provenientes de escolas ou públicas ou particulares da região da Grande São Paulo.

Menezes (1999) realizou seu estudo com uma amostra constituída por 20 crianças alunas de escolas estaduais e municipais de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. E, a fim de tornar a amostra mais uniforme, as crianças selecionadas cursavam a 1^a. ou 2^a. série do Ensino Fundamental, sendo que as de escolas municipais cursavam o 1^o. ciclo, o que corresponde às séries explicitadas acima.

Os sujeitos da pesquisa de Menezes (1999) não foram emparelhados quanto ao sexo – dos 20 participantes, 15 eram meninos e apenas 5 eram meninas, isso devido a um maior número de meninos com desvios fonológicos evolutivos (DFE) nas escolas¹¹. E os sujeitos dessa pesquisa tinham entre 7 e 12 anos de idade.

Com relação à classe social, Menezes (1999) controlou essa variável a partir da escola de origem dos participantes, que pertenciam a escolas estaduais e municipais,

¹⁰ Expressão usada no trabalho. Supõe-se que as crianças eram acompanhadas pelos docentes e discentes da disciplina.

¹¹ Esse dado, segundo a autora, está de acordo com estudos que apontam maior incidência de problemas de fala em indivíduos do sexo masculino (Menezes (1999) cita Tomblin, 1997).

localizadas dentro ou próximo a vilas da cidade de Porto Alegre, que atendiam a crianças da comunidade local.

As crianças foram apontadas pela escola como apresentando DFE e, por garantia, todas passaram por uma triagem para que realmente apenas aquelas com DFE, precisamente diagnosticado por fonoaudióloga, participassem da pesquisa. Dessa forma, os critérios para a seleção desses participantes foram:

- a) Apresentar desvios fonológicos evolutivos (DFE), e
- b) Estar em fase de letramento, sendo capazes de escrever palavras isoladas solicitadas pela pesquisadora.

Em quase todos os estudos os sujeitos foram criteriosamente selecionados. Para isso foram utilizados como instrumentos de seleção: testes, entrevistas, questionários, avaliação diagnóstica, etc. Dos cinco trabalhos investigados, apenas Santos e Pereira (1997) não apresentaram uma descrição mais completa da seleção dos sujeitos participantes da pesquisa. Os mesmos foram apenas diferenciados quanto a apresentarem ou não “queixa de escolaridade”, sem, no entanto, o trabalho caracterizar o que significa essa queixa.

Foram, então, identificados como instrumentos para seleção dos sujeitos os seguintes recursos:

Estudos	Instrumentos aplicados para a seleção dos informantes.
Cardoso-Martins	<ul style="list-style-type: none"> • Teste de Matrizes Progressivas de Raven (forma especial) e • Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita.
Cielo	<ul style="list-style-type: none"> • Teste de Matrizes Progressivas de Raven (forma especial) e • Bateria Preditiva de Inizan.
Coimbra	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário respondido pelos pais das crianças, • Avaliação médico-psicológica e • Contato com L2.
Santos e Pereira	
Menezes	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista para julgamento de DFE, • Avaliação por Fonoaudióloga, • Testagem por Fonoaudióloga usando AFC – Avaliação Fonoaudiológica de Crianças, de Yavas, Hernandorena e Lamprecht, • Coleta de escrita das crianças.

Quadro 8: Instrumentos de seleção dos sujeitos.

Conclui-se que de acordo com as propostas dos trabalhos, os instrumentos utilizados na seleção dos sujeitos variaram, predominando a avaliação do desenvolvimento intelectual, ou seja, no dizer de Coimbra (1997), a avaliação das habilidades cognitivas gerais, compondo os critérios de seleção de três dos cinco estudos analisados.

Verifica-se que as amostras trabalhadas nessas pesquisas têm a quantidade de sujeitos informantes variando de 20 a 58 crianças. Menezes (1999) é o trabalho que apresenta menor número de informantes, porque investiga a relação entre consciência fonológica, DFE e desvios fonológicos de escrita, exigindo que seus sujeitos apresentem DFE formalmente diagnosticados por fonoaudióloga, além da capacidade de escrever palavras isoladas, esses critérios reduzem a quantidade de crianças comumente encontradas nas escolas. Assim sendo, ao contrário de três outros estudos, a autora não trabalha com crianças que seguem o curso considerado normal no desenvolvimento da linguagem oral e, presume-se, na aprendizagem da língua escrita.

Santos e Pereira (1997) também elegem sujeitos que apresentam algumas dificuldades, quanto a escolaridade e ao processamento auditivo central. No entanto, as autoras trabalham com dois grupos, sendo o segundo formado por crianças sem nenhuma dessas queixas.

E os outros três estudos (Cardoso-Martins, 1991; Cielo, 1996 e Coimbra, 1997) investigam a consciência fonológica em grupos de crianças sem dificuldades de aquisição ou aprendizagem da linguagem.

A pesquisa de Coimbra (1997) chama atenção pelo fato de trabalhar com crianças de menor faixa etária, não relacionar diretamente sua investigação com a aprendizagem da língua escrita e por propor discutir diferenças na consciência fonológica de crianças monolíngües e bilíngües. Os sujeitos desse trabalho freqüentavam a pré-escola, ao contrário dos demais que estavam cursando a 1^a. ou 2^a. série do ensino fundamental.

Parece ter significação negativa o fato do trabalho de Santos e Pereira (1997) não esclarecer a idade dos sujeitos informantes e não ter utilizado nenhum instrumento de avaliação do desenvolvimento intelectual dessas crianças, portanto não é possível inferir em qual das fases da infância (item 1.2) essas crianças se encontravam. As autoras não esclareceram também a experiência das crianças com a língua escrita. A respeito da escolaridade dessas é dito apenas que cursavam a 1^a. ou a 2^a. série do Ensino Fundamental, não explicando se eram repetentes ou se cursavam a série pela primeira vez, se viviam ou não em ambiente com contato intenso e freqüente com o código escrito, qual o método de instrução da língua escrita a que as crianças estavam submetidas, etc. Também não foi preocupação das pesquisadoras emparelhar as crianças quanto ao nível sócio-econômico. Sabe-se apenas que o grupo sem queixa de escolaridade freqüentava escola particular situada em bairro de classe alta. Já o grupo com queixa de escolaridade era composto por crianças de escola pública e particular da Grande São Paulo.

	Cardoso-Martins	Cielo	Coimbra	Santos e Pereira	Menezes
Quantidade	Total de 58 crianças: grupo do método fônico com 32 e do método silábico com 26.	Total de 38 crianças: um grupo de controle com 18 e o experimental com 20 crianças.	Total de 55 crianças: grupo AM com 15, BM com 16, BI com 12 e o grupo BP também com 12 crianças.	Total de 32 crianças: um grupo com 15 (SQ) e outro com 17 (CQ) crianças.	Total de 20 crianças.
Idade	Entre 83,3 e 114,3 meses, ou seja, entre 6: 9 e 9: 5.	Todos se situavam dentro da faixa etária compreendida entre 5: 11 e 7: 4, com média de 6: 2s.	13 com 4 anos, 35 com 5 anos, e 7 com 6 anos: média de 4 anos e 8 meses.	-	Entre 07 e 12 anos.
Sexo	27 crianças do sexo masculino (17 do 1º. grupo e 10 do 2º. grupo); 31 crianças do sexo feminino (15 do 1º. grupo e 16 do 2º. grupo).	-	grupo BM: 16 (6 masc e 10 fem); grupo BP: 12 (6 masc e 6 fem); grupo AM: 15 (8 masc e 7 fem) e grupo BI: 12 (7 masc e 5 fem). No total, 27 eram do sexo masculino e 28, feminino.	-	05 meninas e 15 meninos, os sujeitos não foram emparelhados quanto ao sexo e essa quantidade deve-se à existência de maior número de meninos com DFE nas escolas.
Escolaridade	Todas as crianças estavam pela primeira vez na 1ª. série do ensino fundamental, não haviam chegado ainda na fase de escrita alfabética, nem na da escrita silábico-alfabética.	Alunos, em fase inicial de alfabetização, de duas escolas públicas da rede estadual do município de Santa Maria – RS. Cursaram a pré-escola; cursavam a 1ª. série pela primeira vez; estavam sendo alfabetizadas pelo método silábico.	Todas as crianças estavam no jardim e não sabiam ler e nem escrever.	As crianças cursavam a 1ª. ou a 2ª. série do Ensino Fundamental.	Alunos de e 1ª. e de 2ª. série do Ensino Fundamental, apresentando DFE. Estudavam em escolas públicas estaduais e municipais de Proto Alegre-RS.
Instrução da língua escrita	1º. grupo por método fonético e o 2º. grupo por método silábico.	Método silábico	-	-	-
Nível sócio-econômico	Todas as crianças eram, presumidamente de classes populares, considerando que estudavam em escolas públicas de Belo Horizonte – MG.	A clientela era de 2 escolas públicas do município de Santa Maria – RS, presume-se que pertenciam praticamente a mesma classe sócio-econômica.	Todas as crianças são da classe social trabalhadora.	O 1º. grupo é formado de crianças de escolas particulares da região de Alphaville - SP. E, o 2º. grupo é formado por crianças de escolas públicas e particulares da região da Grande São Paulo e de São José dos Campos.	Mesma classe social, tendo como referência a escola estadual ou municipal de Porto Alegre – RS, localizadas dentro ou próximas de vilas e atendendo a alunos da comunidade da vila.
Critérios para seleção	Selecionadas quanto ao desenvolvimento	As crianças foram avaliadas quanto	-	-	As crianças apresentarem

	intelectual e quanto a aprendizagem da leitura e da escrita.	ao nível de inteligência e quanto ao nível de prontidão para a alfabetização.			DFE e estar em fase de letramento, sendo capazes de escrever palavras isoladas solicitadas pela pesquisadora.
Variáveis controladas	Nível de desenvolvimento intelectual; Aprendizagem da leitura e da escrita.	Ter cursado pré-escola; Nível de desenvolvimento intelectual; Nível de prontidão para a alfabetização.	Ter cursado pré-escola; Idade média de 5 anos; Tempo de exposição à leitura; Desenvolvimento físico e psicológico.	-	DFE diagnosticado; Estar em fase de letramento.

Quadro 9: Síntese da caracterização dos sujeitos dos estudos.

3.4. Propostas de Avaliação da Consciência Fonológica.

Dos cinco estudos analisados nesse trabalho, dois apresentam a proposta de avaliação da consciência fonológica composta por um TCF, propriamente dito¹², e mais outros instrumentos: Cielo (1996) utiliza o TCF Cardoso-Martins (1991) e acrescenta um Teste de Recodificação (TR), elaborado por ela mesma, além de Programa de Atividades Específicas da Sensibilidade Fonológica (PESF); Menezes (1999) também utiliza TCF Cardoso-Martins (1991) e mais dois outros instrumentais – Teste de Consciência do Próprio Desvio de Fala (TPDF) e Teste de Consciência do Próprio Desvio de Escrita (TPDE), ambos elaborados pela pesquisadora e por sua orientadora.

Os outros três estudos apresentam como proposta de avaliação da consciência fonológica apenas um TCF propriamente dito: Cardoso-Martins (1991) e

¹² TCF propriamente dito significa aqui um conjunto de tarefas metafonológicas organizadas para verificar e avaliar o desempenho de um sujeito em habilidades de consciência fonológica. Entende-se que, para cumprir os objetivos propostos nos trabalhos, a avaliação da consciência fonológica pode ser feita através somente de um TCF ou deste acrescido de outros instrumentos.

Coimbra (1997) utilizaram TCF elaborados por elas mesmas e Santos e Pereira (1997) utilizaram uma adaptação de um TCF apresentado por Hatche (1994).

Estudo	Proposta de Avaliação
Cardoso-Martins (1991)	TCF Cardoso-Martins, 1991.
Cielo (1996)	TCF Cardoso-Martins, 1991, TR Cielo, 1996, PESF Cielo, 1996.
Santos e Pereira (1997)	TCF Santos e Pereira, 1997.
Coimbra (1997)	TCF Coimbra, 1997.
Menezes (1999)	TCF Cardoso-Martins, 1991, TPDF Menezes e Lamprecht, 1999, TPDE Menezes e Lamprecht, 1999.

Quadro 10: Propostas de avaliação da consciência fonológica.

Cardoso-Martins (1991) apresenta um teste de Consciência Fonológica (TCF) composto por três séries de tarefas, cada série contendo um item de exemplificação e seis de testagem. E, cada item apresenta uma palavra-estímulo e três palavras-teste (Anexo 1).

Na primeira série de tarefas, é avaliada a habilidade da criança em identificar, entre as 3 palavras-teste, aquela que começa como a palavra-estímulo. Na segunda, a criança deve identificar qual a palavra-teste termina como a palavra-estímulo. E, finalmente, na terceira série de tarefas, a criança deve apontar qual das 3 palavras-teste tem a sílaba do meio é igual à sílaba do meio da palavra-estímulo.

Para aplicação do TCF, Cardoso-Martins (1991) não utiliza nenhum recurso didático, trabalha apenas com a oralidade e solicita da criança uma resposta também oral.

É solicitado que a criança identifique entre as 3 palavras-teste aquela que apresente a devida semelhança expressa e exemplificada na palavra-estímulo. Para tal, cada série de tarefa é antecedida por um item de exemplificação que serve de demonstração da execução da tarefa.

Em caso de dúvida ou incerteza da criança, o mesmo item é administrado novamente, após todos os itens da série terem sido administrados. Para cada item, a criança obtém escore 1, caso responda corretamente; zero, caso incorretamente ou corretamente apenas na primeira tentativa e incorretamente na segunda. E, caso respondesse corretamente apenas na segunda tentativa, a criança receberia 0,5. O máximo que a criança pode obter em cada série é 6 pontos.

A proposta de avaliação da consciência fonológica apresentada por Cielo (1996) utiliza o mesmo teste de Cardoso-Martins (1991). O teste, assim como em Cardoso-Martins, foi aplicado individualmente, onde cada criança era solicitada, da mesma forma, a identificar qual palavra começava ou terminava como determinada palavra-estímulo, ou cujo “meio” era igual ao meio de determinada palavra-estímulo. E cada série foi, também nesse caso, administrada duas vezes.

Cielo (1996) investiga, além da habilidade metafonológica, o nível de habilidade em recodificação. Para isso, utiliza fichas contendo palavra, frase ou oração. Esse teste de recodificação (TR) foi elaborado pela própria pesquisadora com base em um teste de triagem para a habilidade em pré-leitura de autoria de Lundberg, Frost e Petersen (1988). Trata-se de um instrumento para verificar a habilidade em recodificação de crianças, no início e durante a fase de alfabetização pelo método silábico.

O Teste de Recodificação de Cielo (1996) é composto de palavras utilizadas na pré-escola e na 1^a. série, a fim de que, na avaliação inicial, ocorrida no início da alfabetização, a criança não falhasse totalmente, apresentando, portanto, um bom desempenho pelo menos quanto às palavras da pré-escola (Anexo 2).

Esse teste é composto por 12 fichas com o seguinte material escrito:

- 3 fichas contendo, cada uma, uma palavra de duas letras (fichas 1,2 e 3);
- 3 fichas contendo, cada uma, uma palavra de três letras (fichas 4, 5 e 6);
- 4 fichas contendo, cada uma, uma frase simples de três a quatro palavras (fichas 7, 8, 9 e 10);
- 1 ficha contendo uma frase simples de sete palavras (ficha 11), e
- uma única ficha contendo um período de 12 palavras, com uma oração subordinada (ficha 12).

Com as fichas contendo uma palavra apenas, o examinador solicitava, com uma ficha de cada vez, que a criança lesse a palavra. Se a criança não lia, o examinador acrescentava: *“Leia só as partes que você sabe”*.

E, com as fichas que continham frases, o examinador solicitava diretamente à criança: *“Leia aquilo que você sabe”*.

A avaliação do nível de recodificação deu-se em dois momentos distintos:

- ✓ a avaliação inicial, ocorrida no início do ano letivo, garantindo um nível de habilidade em recodificação baixo ou nulo, e
- ✓ a avaliação final, feita após a aplicação de um programa de atividades de sensibilização fonológica.

O Programa de Atividades Específicas de Sensibilização fonológica (PESF) de Cielo (1996) foi aplicado ao grupo experimental da amostra definitiva, durante um

período de 15 dias da semana. O grupo recebeu a aplicação dessas atividades específicas de sensibilização fonológica durante 5 dias da semana, em período de 15 a 20 minutos.

As atividades foram selecionadas e elaboradas com base nos resultados apresentados por programas desenvolvidos por outros autores consultados, porém não citados explicitamente pela pesquisadora.

Segundo Cielo (1996), o procedimento de conceituação e discriminação de sons verbais e não verbais não constava nos programas consultados, mas foi incluído na pesquisa, devido sua importância em termos fonoaudiológicos, mas também devido sua importância também para a consciência lingüística.

O programa foi desenvolvido dentro da sala de aula pela professora, previamente treinada, com base nos seguintes procedimentos:

- 1) conceituação e discriminação de sons verbais e não-verbais (o que são sons verbais e não-verbais e identificação e discriminação auditiva dos mesmos, por exemplo o som não-verbal do motor de um carro e o som verbal de uma cantiga de ninar);
- 2) reconhecimento e produção de rimas (o que é uma rima) (por ex: “Balão” rima com “feijão”, “coração”, entre outros);
- 3) isolamento de sons pré-especificados em determinada posição da palavra (por ex: Como fica a palavra “mesa” quando se retira o seu som inicial? Fica “esa”);
- 4) pareamento de palavras conforme determinado som (por ex: “porta” começa com o mesmo som que “peixe?”);
- 5) recombinação de sílabas dadas isoladamente – síntese silábica (por ex: “ca” – palma – “sa” = casa);

- 6) divisão de palavras dadas em sílabas – análise silábica (por ex: “panela” = “pa” – palma – “ne” – palma “la”);
- 7) recombinação de fonemas dados isoladamente – síntese fonemática (por ex: “f” – pausa – “a” – pausa – “c” – pausa – “a” = “faca”);
- 8) divisão de palavras dadas em fonemas – análise fonemática (por ex: “mesa” = “m” – pausa – “e” – pausa – “z” – pausa – “a”);
- 9) contagem de sílabas e fonemas (por ex: durante a análise silábica, contar quantos “pedacinhos” tem a palavra que está sendo trabalhada);
- 10) pronúncia da forma restante da palavra após a deleção de um fonema (por ex: Como fica a palavra “cocada” quando se retira o som “c” do meio da palavra?);
- 11) substituição fonêmica (por ex: Como fica a palavra “mato” quando se troca o som “m” pelo “p”?);
- 12) comparação entre o tamanho das palavras, independentemente do referente (por ex: Qual a palavra é maior: mosquito” ou “trem”?).

A aplicação do programa de atividades de sensibilização fonológica ocorreu de forma predominantemente oral, segundo Cielo (1996). E, não foram relatados, pela autora, outros pormenores metodológicos das atividades do programa.

Retomando o item 1.3.5 (Treinamento da Consciência Fonológica) em que são apontados aspectos levantados por Santos (1996) para avaliação dos efeitos do treino sobre o desenvolvimento da consciência fonológica, reconhece-se a viabilidade

da proposta de treino apresentada por Cielo (1996), pois, parece que se trata de um treinamento específico que não requer nenhum tipo sofisticado de equipamento ou preparação trabalhosa de materiais e se apresenta como uma possibilidade de desenvolvimento da consciência fonológica. O programa assume a tarefa de chamar a atenção das crianças para o som das palavras e pode, possivelmente, assumir um caráter da brincadeira e do jogo nas atividades. Além disso, pode ser uma atividade preventiva com relação às crianças em situação de risco quanto à aprendizagem da língua escrita e, ao mesmo tempo, servir para conscientizar professores, da pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental, de que o sucesso na aprendizagem depende muito do nível de desenvolvimento da consciência metalingüística, que inclui a consciência fonológica. No entanto, vale esclarecer da não possibilidade de outras observações a respeito do programa por outros detalhes não terem sido revelados e/ou acessíveis.

Coimbra (1997) utilizou como instrumento, em seu trabalho, um conjunto de sub-testes apresentados às crianças na forma de 4 jogos, cada jogo sendo formado por 20 perguntas (Anexo 3).

No começo do jogo, a criança era apresentada a dois fantoches: Dindo, que falava tudo sempre certo, e Sapeca, que falava as palavras de uma forma “engraçada”. Na versão em inglês do instrumento, os fantoches adquiriram nomes americanos, Dick e Spot, respectivamente, mas preservaram as mesmas características.

Depois de bem familiarizadas com esses dois bonecos, a criança era apresentada ao fantoche narrador, Bingo (em inglês, Hubert). Esse boneco fazia perguntas do tipo: “*Adivinhe quem fala ‘pato’ ([patu] com p aspirado) desse jeito? Dindo ou Sapeca?*”.

Dessa forma, a criança participava de uma série de 8 perguntas feitas por Bingo, através das quais ela aprendia a jogar o jogo proposto por Coimbra (1997). E,

depois de familiarizadas com a brincadeira, a criança passava a responder cada uma das 20 perguntas feitas pelo fantoche narrador colocando um objeto de cada vez na caixinha de um ou outro, Dindo ou Sapeca.

Para cada jogo, um conjunto diferente de objetos numerados (de 1 a 20) era apresentado à criança. E, desse modo, ela manipulava os objetos e interagia de forma positiva à sessão de 80 perguntas.

As versões em português e em inglês dos sub-testes seguiam exatamente os mesmos padrões.

Coimbra (1997) seguiu os critérios abaixo para coletar os dados de sua pesquisa:

- a) Cada criança foi testada individualmente e sentada confortavelmente em frente de um toca fitas com auto falantes voltados para si;
- b) Os 4 jogos foram apresentados pela entrevistadora através de fita gravada e da manipulação ao vivo dos fantoches;
- c) À medida que cada item lexical era testado, um desenho padronizado representando o item lexical era apresentado simultaneamente à pergunta do fantoche narrador;
- d) Todas as crianças foram apresentadas a 8 itens de prática antes do início da contagem de escores;
- e) Dos 20 itens testados, 10 continham a pronúncia correta da palavra e 10 continham a pronúncia modificada ou “engraçada”, sendo que a ordem de distribuição dos itens falados com modificação foi aleatória;

f) Para responder a cada um dos quatro jogos, a criança foi apresentada a 4 conjuntos diferentes de objetos numerados de 1 a 20 especialmente manufaturados para essa atividade.

g) Os dois conjuntos de jogos ou sub-testes (em português e em inglês) foram baseados em uma análise contrastiva entre o português e o inglês a nível fonêmico e de traço distintivo. Dentre as quais foram escolhidas, pela pesquisadora, as seguintes oposições:

1) Vogal nasal X Vogal oral

Para testar essa oposição em português, esse sub-teste (P1) foi apresentado às crianças do grupo BM e BP contendo apagamento da nasalidade da vogal. (Palavras como “Dumbo” e “onda” eram pronunciadas por Sapeca como [dubo] e [oda]).

E, para o teste dessa oposição em inglês, sub-teste E1, foi apresentado às crianças dos grupos AM e BI contendo, também, o apagamento da nasalidade da vogal. (Palavras como “moon” e “pin” foram pronunciadas por Spot como [mu] e [pi]).

2) Fricativa interdental surda X Oclusiva interdental surda

Para testar essa oposição em português, o sub-teste P2 foi apresentado às crianças dos grupos BM e BP contendo a oclusiva interdental surda /t/ em início de palavra produzida como fricativa interdental surda /θ/. (Palavras como “torre” e “tapete” foram pronunciadas por Sapeca como [θoRi] e [θɔpetʃi]).

E, para testar essa oposição em inglês, o sub-teste E2 apresentado às crianças dos grupos AM e BI que continham a fricativa interdental surda /θ/ em início de palavra produzida como oclusiva interdental surda /t/ (palavras como “thumb” e “thirsty” foram produzidas por Spot como [t̰mb] e [t̰rsti]).

3) Travamento nasal X Ausência de travamento nasal

Para testar essa oposição em português, o sub-teste foi apresentado às crianças dos grupos BM e BP contendo palavras com a nasal final produzida com travamento nasal. (Palavra como “nuvem” foi pronunciada por Sapeca como [nuveym], com a consoante nasal final plenamente articulada).

E, para o teste dessa oposição em inglês, o sub-teste E3 foi apresentado às crianças dos grupos AM e BI por palavra contendo nasais em oposição de coda sem o travamento nasal. (Palavras como “bean” e “pine” foram pronunciadas por Spot como [bi] e [paj]).

4) Oclusiva aspirada X Oclusiva não-aspirada

Para testar essa oposição em português, o sub-teste P4 foi apresentado às crianças dos grupos BM e BP contendo palavras com a oclusiva em início de palavras com a oclusiva em início de palavra produzida com aspiração (palavra como “pato” foi produzida por Sapeca como [patu], com a oclusiva /p/ aspirada).

E, para testar essa oposição em inglês, o sub-teste E4 foi apresentado às crianças dos grupos AM e BI contendo palavras

iniciais não aspiradas (palavras como “table” e “car” foram produzidas por Spot como [teibl] e [kar] sem aspiração).

O critério de sucesso no TCF de Coimbra (1997) foi estabelecido, a princípio, para o mínimo de 14 acertos em 20 possibilidades em cada sub-teste. Mas, foi também analisado pela autora o critério de sucesso baseado em 13 acertos para as 20 possibilidades.

Santos e Pereira (1997) adaptaram um teste de consciência fonológica para o português, a partir do trabalho de Hatcher (1994). Esse teste consiste de 6 tarefas fonológicas: síntese silábica, síntese fonêmica, identificação de rimas, segmentação fonêmica, exclusão fonêmica e transposição fonêmica (Anexo 4).

Na tarefa de síntese silábica, o examinador fala as sílabas de uma palavra com um segundo de intervalo entre elas e a criança deve reconhecer e falar a palavra formada por aquelas sílabas. O mesmo ocorre na síntese fonêmica, só que, nesse caso, o examinador fala cada fonema da palavra.

Na identificação de rimas, o examinador fala 3 palavras e a criança deverá identificar qual é a palavra que não combina com as outras. Já, na tarefa de segmentação fonêmica, a criança deverá identificar e emitir os fonemas das palavras que o examinador falar. Na exclusão fonêmica, o examinador solicita à criança que elimine um determinado som da palavra, e identifique dizendo que outra palavra é formada sem aquele fonema. Na tarefa de transposição fonêmica, o examinador fala uma palavra e a criança deverá falar esta mesma palavra de trás para frente e verificar que outra palavra é formada.

O teste é composto de 6 tarefas em que para cada item, a criança deve responder oralmente cada um. Com exceção das tarefas de segmentação fonêmica e

transposição fonêmica, que apresentam respectivamente 3 e 4 exemplos, todas as outras tarefas trazem 2 itens de exemplo e 5 itens experimentais.

As tarefas são aplicadas oralmente e, apenas a de segmentação fonêmica tem a utilização de recursos materiais: 4 moedas. Além disso, as autoras utilizam folhas de registro do teste.

Como instrução, Santos e Pereira (1997) orientam que o teste seja interrompido caso a criança falhe em 8 itens consecutivos. Porém, não são dadas outras informações que melhor esclareçam essa orientação, apenas que se trata de evitar que a criança falhe desnecessariamente.

Para garantia de uma avaliação objetiva e qualitativa do desempenho de cada falante, as autoras orientam que o examinador deve estar atento não somente aos erros e acertos da criança, mas também a como ela realiza as tarefas, pois o examinador pode obter informações que podem influenciar no diagnóstico e na proposta de trabalho a ser realizada com essa criança, a fim de melhorar seu desempenho em habilidades metafonológicas. Por exemplo, é prudente, para as autoras, observar: se a criança parece esperta; se é atenta; se faz contato visual; se comporta-se de forma extrovertida ou tímida; se a compreensão das tarefas é rápida ou se o examinador precisa repetir várias vezes, ou acrescentar outros exemplos; se realiza a tarefa com lentidão ou não; se percebe que errou ou se dá respostas aleatórias ou se, achando difícil, imediatamente desiste, etc.

As autoras Santos e Pereira (1997) definem que a computação do número de acertos para cada tarefa deve ser feita de acordo com o quadro abaixo:

T1	Síntese silábica	5 acertos
T2	Síntese fonêmica	5 acertos
T3	Rima	5 acertos
T4	Segmentação fonêmica	5 acertos
T5	Exclusão fonêmica	5 acertos
T6	Transposição fonêmica	≥ 4 acertos

Assim sendo, do total geral de 30, a criança deve acertar 29 ou 30 pontos. Pois, obtendo escores inferiores a isso, é sugerido que seja submetida a um trabalho de estimulação fonoaudiológica, incluindo o treino das habilidades de consciência fonológica associado a atividades de leitura e de escrita.

Menezes (1999), para coleta dos dados de sua pesquisa, aplicou, em uma 1^a. entrevista, o instrumento para Avaliação Fonológica da Criança, proposto por Yavas, Hernandonera e Lamprecht (1991). Esse instrumento, com o objetivo de coletar amostra mais representativa possível da fala da criança através da nomeação espontânea, é composto por 5 desenhos temáticos com os títulos: “veículos”, “sala”, “banheiro”, “cozinha” e “zoológico”. Esses desenhos estimulam a produção de 125 itens que formam uma lista de palavras capazes de apresentar:

- 1) Uma representação equilibrada do sistema fonológico alvo;
- 2) Mais de uma ocorrência dos mais diferentes tipos de alvos possíveis;
- 3) Sons em diferentes posições nas palavras que são diferentes quanto à estrutura silábica e quanto ao número de sílabas.

A amostra de fala coletada por esse instrumento serviu, primeiramente, para a triagem dos sujeitos que realmente apresentavam desvios fonológicos evolutivos (DFE) entre aquelas que foram indicadas pelas escolas.

As entrevistas para aplicação desse instrumento, sob responsabilidade da pesquisadora, foram efetuadas individualmente, realizadas nas escolas, com o auxílio de gravador. Foram realizadas a partir dos desenhos temáticos, em que a entrevistadora entregava para o sujeito uma folha pautada onde ele deveria escrever os nomes das figurinhas que produzisse oralmente. Nesse momento, era explicado para a criança que ela deveria falar em voz alta os nomes das figuras, um a um, e escrevê-los no papel. As fitas com as entrevistas gravadas foram transcritas foneticamente e registradas em folhas de transcrição.

Quanto à avaliação da consciência fonológica, Menezes (1999) utilizou o teste proposto por Cardoso-Martins (1991). Esse teste foi aplicado individualmente e gravado para que não se perdesse nenhuma resposta dada pelo pesquisado.

O Teste de Consciência do Próprio Desvio de Fala (TPDF) foi elaborado pela pesquisadora e sua orientadora com o objetivo de fazer com que a criança ouvisse e julgasse os desvios existentes em sua própria fala (Anexo 5).

Para execução do teste, a pesquisadora ouviu a fita com a amostra da fala das crianças, e selecionou, para cada informante, 10 palavras produzidas por ele mesmo com desvios. Essas palavras foram gravadas isoladamente em uma outra fita, de modo que não aparecessem os diálogos da pesquisadora com o informante. As palavras foram apresentadas ao informante descontextualizadas a fim de dificultar que cada um percebesse que se tratava de palavras produzidas por ele mesmo durante a 1^a. entrevista.

As 10 palavras isoladas produzidas pela criança foram apresentadas a ela para que ela ouvisse e julgasse. E, a fim de evitar que a criança tivesse dificuldade em

identificar a palavra-alvo, foram selecionadas figuras correspondentes às palavras que compunham o teste de cada um dos informantes, as quais eram mostradas para as crianças no momento da aplicação. Dessa forma, foi montado um instrumento específico, individual para cada sujeito, a partir da observação do seu sistema fonológico.

Para que fatores emocionais não interferissem, a criança em momento algum foi avisada de que se tratava de palavras produzidas por ela mesma. A pergunta feita para a criança era: “*Essa criança está falando ‘direitinho’ a palavra?*”.

A criança ouvia uma palavra de cada vez (no máximo duas vezes cada palavra) e devia dizer se tinha sido produzida “direitinho” ou não. Antes de acionar o gravador para que a criança ouvisse a palavra, a pesquisadora mostrava a figura da palavra (e mostrava a figura). E perguntava: “*A criança falou ‘direitinho’?*”.

Para avaliar a consciência do próprio desvio da escrita, a partir das palavras escritas pela criança na aplicação do Instrumento para a coleta da fala e da escrita da criança, a pesquisadora e sua orientadora criaram um teste para que os sujeitos pesquisados julgassem os desvios produzidos em sua própria escrita (Anexo 6).

Para isso, a pesquisadora selecionou, para cada um dos informantes, 5 palavras escritas por ele mesmo, na 1^a. entrevista, de forma incorreta e digitou-as, formando uma lista. Foram selecionadas apenas 5 palavras devido ao fato de que alguns informantes não possuíam mais do que esse número de palavras gravadas incorretamente.

A criança recebia essa lista com as 5 palavras digitadas, que haviam sido escritas por ela mesma. Porém, para que fatores emocionais não interferissem, ela não era informada de que se tratava de sua produção escrita. A entrevistadora mostrava

gravuras correspondentes às palavras que estavam escritas e a criança deveria ler e marcar, ao lado de cada uma, as palavras que estavam grafadas corretamente ou não.

Menezes (1999) avaliou, em seu trabalho, a consciência fonológica de 20 crianças com DFE, com o teste proposto por Cardoso-Martins (1991), e a Consciência do Próprio Desvio de Fala e do Próprio Desvio de Escrita, com instrumentos elaborados por ela e por R. Lamprecht.

Para melhor visualizar a composição das propostas de avaliação da consciência fonológica apresentadas em cada um dos trabalhos analisados, faz-se interessante retomar o objetivo geral de cada um deles. Cardoso-Martins (1991), buscando elucidar o papel da consciência fonológica na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, apresenta o TCF - Cardoso-Martins (1991) com três tarefas explorando os três níveis de consciência fonológica. Santos e Pereira (1997) procuram conhecer como as crianças se comportam diante de tarefas metafonológicas, quando cursando as séries iniciais de aprendizagem da língua escrita, propõem o TCF - Santos e Pereira (1997) composto por seis tarefas e também explorando os três níveis de consciência fonológica. Já Coimbra (1997), tendo como objetivo mostrar que crianças da pré-escola, com cerca de 5 anos de idade, podem mostrar habilidade metafonológica no nível do fonema e do traço distintivo, apresenta o TCF - Coimbra (1997) composto por 4 jogos, formados por 20 perguntas cada um, todos com tarefas de consciência fonológica no nível do fonema. O estudo de Cielo (1996) apresenta como objetivo verificar a existência de relação entre a consciência fonológica e a fase inicial de aprendizagem da leitura. Assim, propõe a utilização do TCF - Cardoso-Martins (1991) associado ao Teste de Recodificação (TR) e mais ao Programa de Atividades Específicas de Sensibilização Fonológica (PESF). E, Menezes (1999), desejando investigar a existência de possível relação entre o nível de consciência fonológica de crianças com DFE em fase de letramento, junta ao TCF -

Cardoso-Martins (1991), o Teste de Consciência do Próprio Desvio de Fala (TCPDF) e o Teste de Consciência do Próprio Desvio de Escrita (TCPDE).

Dessa forma, têm-se como propostas para avaliação metafonológica:

<i>Estudo</i>	Objetivo Geral	<i>Proposta de Avaliação</i>
Cardoso-Martins, 1991.	Elucidar do papel da Consciência Fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita.	TCF – Cardoso-Martins, 1991.
Cielo, 1996.	Verificar relação entre Consciência Fonológica e aprendizagem da leitura, a partir de atividades de treinamento.	TCF – Cardoso-Martins, 1991, TR – Cielo, 1996, PESF – Cielo, 1996.
Santos e Pereira, 1997.	Estabelecer parâmetros para avaliação da linguagem e do processamento auditivo central.	TCF – Santos e Pereira, 1997.
Coimbra, 1997.	Mostrar que crianças de 5 anos apresentam habilidade metafonológica no nível do fonema e do traço distintivo.	TCF – Coimbra, 1999.
Menezes, 1999.	Verificar relação entre nível de Consciência Fonológica em crianças com DFE em fase de letramento e a incidência ou não dos DFE na escrita.	TCF – Cardoso-Martins, 1991, TCPDF – Menezes e Lamprecht, 1999, TCPDE – Menezes e Lamprecht, 1999.

Quadro 11: Objetivos X Propostas de avaliação da consciência fonológica.

3. 5. Tarefas de Consciência Fonológica.

Coimbra (1997), tratando da avaliação de habilidades metafonológicas, apresenta como um entrave nessa questão diferenças de abordagens metodológicas entre os estudos com testes ou procedimentos avaliativos, entendendo que tem sido comum a falta de padronização das tarefas, dada a considerável variação quanto exigências cognitivas, tipos e tamanhos de *corpus* ou amostras dos estudos, quantidade e grau de dificuldade de tarefas utilizadas, etc. Sugere, assim como Roazzi e Dowker (1989), que a escolha indevida de uma tarefa pode afetar o resultado da investigação proposta, bem como a discussão sobre a relação de causalidade entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita.

Rueda (1995) afirma que os procedimentos e as tarefas existentes para avaliação da consciência fonológica são abundantes e variados. A pesquisadora apresenta três classificações de tipos de tarefas de consciência fonológica. São elas as¹³:

a) Categorias de Content (1985): Segmentação forçada; Segmentação livre, Contagem dos elementos, Manipulação de segmentos e Categorização de segmentos.

b) Categorias de Lewkowicz (1980): Reconhecimento de fonema, Percepção ou reconhecimento de palavras que compartilham um mesmo som, Reconhecimento de rima, Isolamento de som, Segmentação de palavras, Contagem de fonemas, Combinação de sons, Eliminação de fonema, Identificação de som eliminado e Substituição de fonema.

c) Categorias de Yopp (1988): Discriminação auditiva, Combinação de fonemas, Contagem de fonemas, Omissão, Segmentação, Produção de rima, Isolamento de fonemas, Emparelhamento de palavras e Inversão de fonemas.

Percebe-se, então, uma grande variedade de tarefas propostas para avaliação das habilidades de consciência fonológica. Assim também, verifica-se como problemática a avaliação e a comparação do desempenho nas tarefas de habilidades metafonológicas sem atentar com clareza para os vários e diferentes tipos de respostas solicitadas, os diferentes processos cognitivos exigidos, além das unidades linguísticas exploradas (Roazzi e Dowker, 1989; Rueda, 1995; Coimbra, 1997).

¹³ Para maiores detalhes sobre essas classificações, consultar Rueda, 1995. Aqui, essas são citadas apenas para explicação e exemplificação de uma outra proposta de classificação de tipos de tarefas.

Considerando-se a investigação do desempenho metafonológico, avalia-se que uma tarefa do tipo da de segmentação livre (Content, 1985) seja de grande dificuldade para a criança, pois é exigido que os falantes pronunciem uma dada expressão ou palavra em suas várias categorias de unidades lingüísticas, de forma isolada e independente de suporte de apoio, indo das sílabas aos fonemas (Rueda, 1995). Trata-se de uma tarefa de habilidade de segmentação do fluxo da fala em todas as unidades lingüísticas: sílaba, unidades intra-silábicas e fonemas. É uma só tarefa de análise que explora as três unidades lingüísticas, ou seja, que exige domínio dos três níveis de consciência fonológica em um mesmo comando.

Já as tarefas de reconhecimento de rima e de reconhecimento de fonemas (Lewkowicz, 1980) fazem parte de um mesmo tipo de tarefa ou categoria de habilidade metafonológica (identificação ou reconhecimento), diferenciadas apenas pela unidade do fluxo da fala – unidade intra-silábica ou fonema, portanto são ambas tarefas que avaliam um mesmo tipo de habilidade apenas diferenciando o nível de consciência explorado. Interpreta-se ainda que a discriminação auditiva (Yopp, 1988) seria adequadamente descrita apenas como uma habilidade auditiva, embora o seu desempenho positivo ou negativo tenha conseqüências significativas e por demais importantes no desempenho de tarefas de habilidades de consciência fonológica.

Percebe-se assim a necessidade de discussão dos tipos de tarefas de consciência fonológica. E, elege-se, portanto, nessa abordagem critérios de caracterização das tarefas metafonológicas, sendo eles: o tipo de habilidade metafonológica, a unidade lingüística explorada, o grau de complexidade da tarefa, as operações cognitivas exigidas.

3.5.1 Habilidades metafonológicas

Assim como a habilidade metalingüística, a habilidade metafonológica ou de consciência fonológica indica situações de caráter precisamente reflexivo e intencional em que o falante é capaz de manipular as unidades do fluxo da fala. Daí, são consideradas, neste trabalho, oito possibilidades de manipulação consciente dessas unidades.

Seis tipos dessas habilidades são apresentadas com base em Moojen et al (2000): análise ou segmentação, síntese ou agrupamento, identificação ou reconhecimento, apagamento ou exclusão, produção de unidade e transposição, e acrescenta-se a habilidade de substituição ou troca e a de acréscimo ou aglutinação.

Compõem, então, a classificação de habilidades de consciência fonológica oito categoria, a seguir¹⁴:

1. **Análise ou segmentação** – habilidade de segmentar a palavra em suas unidades fonológicas, ou seja, separar a palavra em sílabas, em unidades intra-silábicas ou fonemas. Permite que o falante perceba que as palavras ou sílabas são compostas por partes menores que podem ser segmentadas.

¹⁴ Pensa-se que os vários tipos de habilidade metafonológica devem abarcar, pelo menos, as operações mais comuns e freqüentes no processo de aprendizagem da língua escrita, através dos quais o falante aprendiz percebe como podem ocorrer as diversas formas de manipulação de sílabas, unidades intra-silábicas e de fonemas. São operações / habilidades que possibilitam ampla manipulação das unidades lingüísticas a fim de garantir a total capacidade de compreensão da relação estabelecida entre a língua falada e a língua escrita, o que beneficia a aprendizagem e o domínio do código escrito.

Por exemplo: faça: *fa – ça*

fa: *f – a*; ça: *S – a*

faça: *f – a – ç – a*

2. **Síntese ou agrupamento** – habilidade, contrária a anterior, requer agrupar, reunir as unidades lingüísticas, formando assim unidades maiores ou palavras. O falante tem oportunidade de perceber que segmentos menores formam sílabas, palavras.

Por exemplo: ca – ne – co: *caneco*

S – ó: *só*

F – a – v – a: *fava*

3. **Identificação ou reconhecimento** – habilidade de identificar ou reconhecer determinada unidade, verificando que uma mesma unidade pode compor inúmeras palavras. Para haver o reconhecimento, obrigatoriamente, o falante deverá manter na memória o segmento dado para ter o parâmetro de identificação.

Por exemplo: CA: *casa, bacalhau, maloca*

mamÃO, cisco, pavÃO: *mamão, pavão*

Sapo, Suco, macaco: *sapo, suco*

4. **Produção de unidade** – habilidade de produzir uma palavra a partir de uma unidade dada. Reconhecendo que o falante deve

manter na memória a unidade dada para possibilitá-lo a produzir o que se pede. Trata-se de uma tarefa, assim como a de identificação, que possibilita a verificação de que uma mesma unidade pode aparecer em várias palavras e em várias posições.

Por exemplo: MA: *Maria, camada, coma*

RR: *ramo, carro*

ÃO: *grão, mão*

U: *murro, patU*

5. **Substituição ou troca** – habilidade de substituir uma unidade presente em determinada palavra por outra unidade, percebendo que alguns signos lingüísticos são formados a partir da simples troca ou substituição de certas unidades em outros signos. O falante deve manter na memória o segmento dado, bem como o segmento a ser substituído.

Por exemplo: Janela – ja / ca: *canela*

Xá – x / s: *Sá*

sou – ou / eu: *seu*

sala – s / f: *fala*

6. **Transposição** – habilidade de reorganizar os segmentos de uma dada palavra ou pseudopalavra, mostrando ao falante que algumas palavras podem ser fruto da inversão de certas unidades em outros signos, bastando para tal apenas reorganizá-las.

Por exemplo: Naper: *perna*

aí: *ia*

7. **Apagamento ou Exclusão** – habilidade de excluir um dado segmento de uma palavra determinada, entendendo que a exclusão de uma unidade lingüística em uma palavra pode formar uma nova palavra. O falante deve manter na memória o segmento a ser excluído e identificá-lo na palavra.

Por exemplo: macaco / *co*: *maca*

rapé / *ra*: *pé*

vela / *v*: *ela*

mas / *S*: *má*

8. **Acréscimo ou Aglutinação** – habilidade, contrária a de apagamento ou exclusão, que consiste em acrescentar a uma palavra ou segmento a uma outra dada. Trata-se de uma variação da habilidade de síntese ou agrupamento em que se verifica que novos signos podem surgir a partir do acréscimo de um segmento a um outro signo lingüístico.

Por exemplo: caco / *ma*: *macaco*

rapé / *ra*: *pé*

Reconhece-se, portanto, nesse trabalho oito tipos de habilidades metafonológicas utilizados para categorizar as tarefas apresentadas nos vários TCF. Daí faz-se o re-agrupamento das tarefas citadas por Rueda (1995):

Tipo de habilidades	Agrupamento das tarefas de apresentadas por Rueda(1995)		
	Content (1985)	Lewkowicz (1980)	Yopp (1988)
ANÁLISE	Segmentação forçada; Segmentação livre; Contagem dos elementos.	Isolamento de som; Segmentação de palavras; Contagem de fonemas; Identificação de som eliminado.	Contagem de fonemas; Segmentação; Isolamento de fonemas.
SÍNTESE		Combinação de sons	Combinação de fonemas
IDENTIFICAÇÃO	Categorização de segmentos.	Reconhecimento de fonema; Percepção ou reconhecimento de palavras que compartilham um mesmo som; Reconhecimento de rima	Emparelhamento de palavras
PRODUÇÃO	Manipulação de segmentos (?)		Produção de rima
SUBSTITUIÇÃO	Manipulação de segmentos (?)	Substituição de fonema	
APAGAMENTO	Manipulação de segmentos (?)	Eliminação de fonema	Omissão
ACRÉSCIMO	Manipulação de segmentos (?)		
TRANSPOSIÇÃO	Manipulação de segmentos (?)		Inversão de fonemas

Quadro 12: Tipos de habilidades metafonológicas

Considera-se aqui que tarefa de manipulação de segmentos (Content, 1985) pode ser uma tarefa de habilidade de Análise, Síntese, Produção, Substituição, Exclusão, Acréscimo ou Transposição, visto que “manipular” pode sugerir segmentar, agrupar, comparar, acrescentar, omitir, inverter posição, substituir segmentos, etc.

Conclui-se que manipulação é uma expressão indefinida, em se tratando de tarefas de habilidades metafonológicas, pois, na realidade, denomina um conjunto de possíveis habilidades. Daí a necessária exigência de definição e explicitação do tipo de tarefa proposta.

Já a tarefa de contagem de segmentos (Contet, 1985; Lewkowicz, 1980; Yopp, 1980) é classificada como habilidade de análise, pois para sua execução, obrigatoriamente, é preciso a segmentação da palavra nas unidades lingüísticas exploradas, além da identificação da quantidade delas. E, a tarefa de categorização de segmentos (Contet, 1985) é classificada como habilidade de identificação porque categorizar é uma forma de identificar segmentos semelhantes ou reconhecê-los como diferentes.

No TCF – Cardoso-Martins (1991), e também, obviamente, no de Cielo (1996) e no de Menezes (1999), as três séries de tarefas avaliam apenas um tipo de habilidade metafonológica: a identificação ou reconhecimento. É solicitado que a criança reconheça uma das unidades lingüísticas, tendo a posição determinada no início, no meio ou no final da palavra. Cardoso-Martins (1991) não testa, portanto, os outros sete tipos de habilidades metafonológicas apontados: as habilidades de análise, síntese, produção, substituição, apagamento, acréscimo e nem transposição. E, o mesmo acontece no TCF - Coimbra (1997) que, também, testa apenas a habilidade de identificação (no caso, identificação fonêmica), nos parâmetros de aceitabilidade fonológica. Nesse teste não é determinada a posição do fonema a ser identificado.

Já no TCF – Santos e Pereira (1997) são testadas as habilidades de análise, síntese, identificação, apagamento e transposição. Assim, das sete habilidades metafonológicas discutidas, apenas as do tipo de produção, de acréscimo e de substituição não são testadas por Santos e Pereira (1997).

3.5.2 Níveis de consciência explorados.

Quanto aos níveis da consciência fonológica eles estão diretamente relacionados com as maneiras de se dividir palavras em unidades sonoras menores. Assim sendo, são três as maneiras de segmentar uma palavra em seus constituintes sonoros e essas correspondem a três níveis de consciência fonológica: a consciência de sílaba, a consciência de unidades intra-silábicas e a consciência de fonema (Menezes, 1999).

Concebe-se, então, que as tarefas de habilidades metafonológicas podem ser executadas com cada uma das três unidades lingüísticas. Daí, têm-se a tarefa de análise no nível da sílaba, no nível das unidades intra-silábicas e no nível do fonema, assim também ocorre com os demais tipos de tarefas.

A sílaba é a unidade menos problemática para a execução das habilidades metafonológicas, por ser, provavelmente, a forma mais óbvia de divisão de uma palavra, conseqüência de ser essa a unidade de segmentação da fala mais acessível que as outras unidades lingüísticas (Haase, 1990; Salles, Mota, Cechella e Parente, 1999; Menezes, 1999). Nisso resulta que a sílaba se presta com uma certa facilidade à execução de todas as tarefas de habilidades metafonológicas.

Tarefas	Exemplos	
ANÁLISE	Bamba	<i>Bam – ba</i>
SÍNTESE	Pi / pó / ca	<i>Pipoca</i>
IDENTIFICAÇÃO	MI: pilha, dica, milha	<i>Milha</i>
PRODUÇÃO	CA	<i>Casa, maca</i>
SUBSTITUIÇÃO	Janela – ja / pa	<i>Panela</i>
APAGAMENTO	Mimita / ta	<i>Mimi</i>
ACRÉSCIMO	Pago / de	<i>Pagode</i>
TRANSPOSIÇÃO	Ô-va	<i>Avô</i>

Quadro 13: Exemplo de tarefas com sílabas.

Com relação às unidades intra-silábicas, que correspondem a um nível de consciência fonológica intermediário, percebe-se que algumas habilidades com essas unidades são adquiridas como um tipo de consciência fonológica global ou holística (Haase, 1990; Rueda, 1995). Trata-se, por exemplo, do fato da rima e da aliteração serem facilmente identificadas, o que leva a se considerar a habilidade de identificar rima e aliteração o primeiro e mais elementar nível da gradação do fenômeno da consciência fonológica, admitindo-se ser esse, provavelmente, o primeiro que se adquire (Rueda, 1995).

Verifica-se que algumas habilidades são mais precocemente executadas nesse nível, como a identificação e a produção, possivelmente, facilitadas pelo auxílio de jogos e brincadeiras tão comuns no universo infantil como, por exemplo, música, poema, parlenda, trava-língua, etc. Admite-se que as tarefas de habilidades de identificação ou reconhecimento e as de produção com as unidades intra-silábicas são tarefas executadas com certa facilidade, inclusive por não letrados (Menezes, 1999). No entanto, as outras (como as de transposição), exigem um maior grau de atenção e de descentração ou reificação, como lembra Scliar-Cabral (2003).

Tarefas	Exemplos	
ANÁLISE	Fo	<i>f - o</i>
SÍNTESE	v - ô	<i>Vô</i>
IDENTIFICAÇÃO	TR: bronca, tranca, prato ÂO: grão, mau, bom	<i>tranca</i> <i>grão</i>
PRODUÇÃO	S	<i>Sapo, assado</i>
SUBSTITUIÇÃO	Xá - x / s:	<i>Sá</i>
APAGAMENTO	Sal / S	<i>Al</i>
ACRÉSCIMO	Eu / m	<i>Meu</i>
TRANSPOSIÇÃO	Seu	<i>Eus</i>

Quadro 14: Exemplos de tarefas com unidades intra-silábicas.

Por fim, tem-se a unidade lingüística mais encaixada na escala dos níveis de consciência fonológica – o fonema – que é explorada por tarefas de habilidades metafonológicas que exigem alto grau de consciência, de atenção e de descentração.

Nessas tarefas, o falante lida com unidades abstratas, encaixadas em um segmento sonoro contínuo que dificulta a percepção individual dos sons (Menezes, 2004).

Tarefas	Exemplos	
ANÁLISE	As	<i>s - a</i>
SÍNTESE	v- ó	<i>Vó</i>
IDENTIFICAÇÃO	U: boca, patota, pato	<i>Pato</i>
PRODUÇÃO	S	<i>Sapo, assado</i>
SUBSTITUIÇÃO	Vó – v / S	<i>Só</i>
APAGAMENTO	Sol / S	<i>Ol</i>
ACRÉSCIMO	Ó / s	<i>Só</i>
TRANSPOSIÇÃO	Sal	<i>Aus</i>

Quadro15: Exemplos de tarefas com fonemas.

Muitas tarefas de habilidade metafonológica podem não ser facilmente caracterizadas quanto ao nível de consciência fonológica que estão testando: ou das unidades intra-silábicas ou do fonema, pois muitas vezes para não se elaborar um teste cansativo e até mesmo repetitivo, é comum que sejam apresentadas algumas tarefas de exploração do fonema em número maior ou em detrimento da apresentação de tarefas explorando as unidades intra-silábicas. Fato justificado por conta do fonema ser uma unidade mais encaixada e, conseqüentemente, ser o nível que exige maior grau de consciência fonológica. Um TCF requer, ao ser concebido, respeito:

- a experiência lingüística da criança – que é certamente ainda muito limitada –,
- às características do sistema fonológico da língua – que define as combinações possíveis na língua falada – e
- a não interferência do sistema de escrita nas tarefas – lembrando que se trata de um teste de consciência fonológica, ou seja, um

teste de consciência da segmentação e manipulação do fluxo da fala, a fim de se estabelecer a relação entre língua falada e língua escrita.

Fica, dessa forma, a concepção do TCF com uma margem relativamente restrita de possibilidades de combinações de segmentos lingüísticos possíveis e coerentes para formulação das tarefas. Por exemplo, alguns casos de propostas tornam-se inaceitáveis para um TCF do português do Brasil: solicitar que o falante faça inversão de posição dos fonemas da unidade “ca”. Coloca-se a criança em situação vexatória quando nem mesmo o mais experiente dos falantes do português consegue, com facilidade, pronunciar o fonema /k/ isoladamente.

Assim também se deve atentar para as propostas tais como solicitar que a criança faça a segmentação de uma sílaba tendo no *onset* a consoante plosiva /p/, por exemplo: “pó”. Ou, pedir que a criança segmente ou faça transposição das unidades intra-silábicas do segmento “plo”. Pronunciar este *onset* complexo isolado é tarefa além das possibilidades não só de um jovem falante.

Parece ser de maior sensatez a exploração das unidades intra-silábicas em tipos de sílabas mais próximas do padrão CV ou CVC, mais comuns no repertório das crianças e, certamente, de aquisição mais simples – como sílabas com o *onset* simples ou, até mesmo, sílabas com o *onset* complexo, mas de maior presença no repertório das crianças no português do Brasil, como a ordem de sucessão dos grupos: “tr”; “pr, br, gr”; “kr, fl”; “fr, pl, kl”; etc (Ribas, 2004, p.152).

Coimbra (1997) aponta como exigência indispensável, em estudo experimental de avaliação de habilidades metafonológicas, o TCF ser apropriado, significativo e útil para o cumprimento do objetivo proposto, referindo-se especificamente ao fato do instrumental avaliar a característica de interesse do estudo

sem interferências desnecessárias. Se a tarefa pretende avaliar determinada habilidade que é metafonológica, deve ter uma elaboração que assegure que a real e eficaz avaliação da dita habilidade esteja realmente sendo avaliada.

Quatro, dos cinco TCF que compõem a amostra dessa pesquisa, avaliam os três níveis de consciência fonológica. Apenas o TCF - Coimbra (1997) se detém exclusivamente no nível de consciência do fonema, por delimitação dos objetivos daquele estudo. O TCF – Cardoso-Martins (1991), que também é utilizado por Cielo (1996) e Menezes (1999), apresenta três tarefas solicitando o reconhecimento da palavra-teste que apresente unidade igual a unidade destacada na palavra-estímulo. As unidades (sílabas, unidades intra-silábicas e fonema) são apontadas, ao longo das três tarefas propostas, para identificação entre as palavras-teste.

No entanto, observa-se que a exploração das unidades não ocorre na mesma proporção entre elas. Verifica-se que na 1ª. série de tarefas, dos seis itens de testagem apenas o primeiro explora a sílaba e o sexto, uma unidade intra-silábica, o *onset*. Os demais itens (itens 2, 3, 4 e 5) exploram o fonema.

Na 2ª. série de tarefas, tem-se situação idêntica porque apenas o item 1 explora a sílaba e o item 2, uma unidade intra-silábica (rima), os outros (itens 3, 4, 5 e 6) exploram o fonema. Porém, na observação dos itens de exemplificação dessas duas séries de tarefas, percebe-se que, na primeira, o exemplo explora a sílaba e, na segunda, uma unidade intra-silábica (rima). Daí detecta-se uma proposta de avaliação metafonológica questionável quando é apresentada, como demonstração à criança, uma tarefa de exemplo com a sílaba (1ª. série) e nos itens de testagem a exploração é centrada no fonema. O mesmo que ocorre na 2ª. série. Supõe-se, então, que se a criança, a ser avaliada, observando com bastante atenção o item de exemplificação nessas duas

séries e seguindo-o rigorosamente não encontrará respostas para 5 dos 6 itens ou errará 5 deles.

Já na 3^a. série de tarefas, reconhece-se que o TCF – Cardoso - Martins (1991) apresenta o item de exemplificação coerente aos seis itens de testagem, pois todos exploram a sílaba, unidade inserida, em todos os itens, em palavras trissílabas, o que facilita a localização da unidade já que a posição ocupada é a do meio. Ainda se destaca que, com exceção de apenas uma, todas as palavras são paroxítonas, sendo esse mais um ponto positivo e facilitador para a criança.

Das seis tarefas propostas em TCF – Santos e Pereira (1997), a sílaba é explorada em duas delas (T1 e T6), o fonema em três (T2, T4 e T5) e, em apenas uma (T3), a rima, unidade intra-silábica. Verifica-se uma proporcionalidade melhor na distribuição das unidades lingüísticas nas seis tarefas do teste. Inclusive, alguns TCF exploram em maior número de tarefas o fonema, em comparação com a exploração das unidades intra-silábicas, por ser ele a unidade mais encaixada no fluxo da fala, mais abstrata - portanto de maior esforço para sua consciência – e por, muito freqüentemente, assumir a posição de unidade intra-silábica, quando em sílaba de padrão CV, por exemplo. Aqui, vale lembrar apenas que das unidades intra-silábicas, apenas a rima é explorada, o *onset* ou ataque da sílaba não é explorado em nenhuma das tarefas de Santos e Pereira (1997).

Com relação ao TCF – Coimbra (1997), a autora não explora a sílaba, nem as unidades intra-silábicas por opção de delimitação do seu estudo. Coimbra (1997) se propõe a explorar apenas o nível de consciência fonológica do fonema, portanto explora apenas essa unidade nos quatro jogos apresentados, tanto os apresentados em português como os apresentados em inglês.

Tem-se nos TCF a exploração das unidades lingüísticas assim identificadas:

TCF	Itens de testagem ¹⁵	Tarefas com sílaba	Tarefas com unidades intra-silábicas	Tarefas com fonema
Cardoso-Martins (1991)	18	8	2	8
Coimbra (1997)	20	-	-	20
Santos e Pereira(1997)	30	10	05	15

Quadro 16: Comparativo das unidades exploradas.

Cardoso-Martins (1991) explora a sílaba na mesma proporção que o fonema e explora as unidades intra-silábicas em proporção quatro vezes menor, o que pode ser aceito pelo fato do nível de consciência das unidades intra-silábicas ser um nível intermediário entre o da sílaba e o do fonema e, portanto, as habilidades de testagem da consciência do fonema pressupõem maior exigência de reificação, daí garantia de melhor compreensão da relação língua falada e língua escrita e conseqüentemente garantia de posse da consciência fonológica.

O TCF – Santos e Pereira (1997) traz uma proporcionalidade entre as unidades lingüísticas exploradas aceitável, oferecendo 10 itens de testagem da sílaba, 5, das unidades intra-silábicas e 15 itens da unidade fonema. Tem-se, então, 10 itens de teste no nível de consciência mais acessível, 5 no nível dito intermediário e, provavelmente, bastante acessível - pelo menos em algumas habilidades para as crianças que convivem com os jogos e brincadeiras infantis (item 1.3.2.2), apesar de esse mesmo nível exigir maior abstração em habilidades mais trabalhosas, como a substituição, por exemplo. E, por fim, 15 itens de testagem do fonema, nível de consciência fundamental para a compreensão da relação oralidade X escrita em sistema alfabético.

Melhor observando as habilidades testadas e as unidades lingüísticas exploradas nos estudos, visualiza-se:

¹⁵ Das 3 séries de tarefas de Cardoso-Martins (1991), cada uma com 6 itens, tem-se 18 itens de testagem. Das 6 tarefas com 5 itens em Santos e Pereira (1997), tem-se 30 itens de testagem. E, em Coimbra (1997), 20 itens de testagem correspondem a 20 perguntas feitas a cada criança (em português ou em inglês a quantidade é a mesma).

		<i>Habilidades Metafonológicas</i>																							
TCF	Total itens	Análise			Síntese			Identificação			Produção			Substituição			Apagamento			Acréscimo			Transposição		
		S	I-S	F	S	I-S	F	S	I-S	F	S	I-S	F	S	I-S	F	S	I-S	F	S	I-S	F			
Cardoso-Martins, 1991.	18	-	-	-	-	-	-	8	2	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
		-			-			18			-			-			-			-			-		
		18																							
Coimbra, 1997.	20	-	-	-	-	-	-	-	-	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
		-			-			20			-			-			-			-			-		
		20																							
Santos e Pereira, 1997.	30	-	-	5	5	-	5	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	5	-		
		5			10			5			-			-			5			-			5		
		30																							

Quadro 17: Quantidade de habilidades metafonológicas exploradas nos TCF.

No geral, verifica-se no TCF – Santos e Pereira (1997), 5 itens de testagem para cada uma das habilidades de análise, identificação, apagamento e transposição e 10 itens de teste da habilidade de síntese. É interessante observar que para a criança em fase de aprendizagem da língua escrita, precisamente estabelecendo a relação fala X escrita, quanto maior for sua habilidade metafonológica nos mais diferentes tipos de tarefas e explorando todas as unidades lingüísticas, mais simples parece ser a compreensão da relação entre o código oral e o código escrito. Daí, tendo como objetivo auxiliar a compreensão dessa relação e evitar ou sanar dificuldades nesse processo é interessante o exercício, ou seja, o treino do maior número de habilidades metafonológicas. E essas autoras têm como objetivo analisar a avaliação da linguagem e do processamento auditivo central, visando a orientação de fonoaudiólogos quanto ao tratamento de crianças com dificuldades de aprendizagem da língua escrita e distúrbio do processamento central.

3.5.3 Operações cognitivas e Grau de complexidade das tarefas.

As dificuldades das tarefas de habilidades metafonológicas dependem tanto do nível de consciência fonológica que pretendem avaliar quanto dos processos cognitivos que a criança põe em prática na execução das tarefas (Rueda, 1995; Coimbra, 1997) e que as diferencia em tarefas simples ou complexas.

Coimbra (1997) defende que as tarefas podem ser classificadas quanto ao número de operações cognitivas exigidas e Rueda (1995) discorre sobre alguns desses processos cognitivos implicados em tarefas metafonológicas. Assim, analisando alguns exemplos de tarefas de habilidades metafonológicas, apresenta-se o quadro abaixo com o intuito de exemplificar processos cognitivos implicados em algumas tarefas de habilidades de consciência fonológica.

Habilidade	Tarefas	Operações cognitivas
Análise	Segmentar a palavra “cabelo” em sílabas.	1º. segmentar a palavra em sílabas: “ca – be – lo”; 2º. responder a tarefa.
Síntese	Agrupar as sílabas: “sa”, “pe”, “ca”.	1º. agrupar as sílabas: “sapecas”; 2º. responder a tarefa.
Identificação	Identificar no grupo de palavras: “barco”, “faca”, e “sapo”, qual a palavra que tem a sílaba “sa”.	1º. manter na memória a sílaba “sa”; 2º. segmentar as palavras “barco”, “faca” e “sapo”; 3º. localizar a sílaba “sa” entre as sílabas das palavras dadas; 4º. identificar a palavra pedida; 5º. responder a tarefa.
Substituição	Substituir o fonema /f/ pelo fonema /v/ na palavra “faca”.	1º. manter na memória os fonemas /f/ e /v/; 2º. segmentar a palavra “faca”; 3º. localizar o fonema /f/; 4º. substituir o fonema /f/ pelo fonema /v/; 5º. responder a tarefa.

Apagamento	Excluir a sílaba “ma” da palavra “Maneco”.	1º. manter na memória a sílaba “ma”; 2º. segmentar a palavra “Maneco”; 3º. localizar a sílaba “ma” na palavra dada; 4º. excluir a sílaba “ma” da palavra dada; 5º. responder.
Acréscimo	Acrescentar a sílaba “pa” ao início da palavra “taca”.	1º. aglutinar a sílaba “pa” no início da palavra dada; 2º. julgar a nova palavra; 3º. responder a tarefa.
Transposição	Inverter as sílabas da palavra “sola” formando nova palavra.	1º. segmentar a palavra “sola” em sílabas; 2º. inverter a ordem das sílabas da palavra; 3º. julgar a nova palavra “laço”; 4º. responder.
Produção	Produzir palavra que comece com o fonema “R”.	1º. manter na memória o fonema dado; 2º. buscar no repertório lingüístico, acionando a memória de longo prazo, palavra que comece com o fonema dado; 3º. responder a tarefa.

Quadro18: Processos cognitivos exigidos em diversas tarefas de consciência fonológica.

Os diferentes tipos de habilidades metafonológicas apresentam maior ou menor grau de complexidade a partir do esforço cognitivo exigido pela tarefa. É, a partir desse critério, que Coimbra (1997) distingue dois tipos de tarefas:

a) as **simples**, que exigem somente a realização de uma operação acompanhada de resposta.

Exemplo: Segmentação de palavra em sílabas: cobra: **co – bra**.

b) as **complexas**, que exigem a realização de duas ou mais operações – manter uma unidade na memória ao tempo em que realiza outra operação que requer certo tipo de manipulação.

Observa-se que o grau de complexidade das tarefas metafonológicas precisa ser considerado a fim de se analisar as tarefas propostas. No entanto, parece que a complexidade de uma tarefa indica que ela seja mais trabalhosa cognitivamente, especificamente no que diz respeito ao acionamento da memória, mas não necessariamente é mais difícil para o falante.

Considerando o Quadro 18, tem-se por esse critério, do grau de complexidade das tarefas: segmentar a palavra (habilidade de análise), agrupar as sílabas (habilidade de síntese), acrescentar sílaba (habilidade de acréscimo) e inverter as sílabas (habilidade de transposição) como tarefas simples. E, as tarefas de identificar palavra (habilidade de identificação), de substituir fonema (habilidade de substituição), de excluir sílaba (habilidade de apagamento) e de produzir palavra (habilidade de produção) são consideradas tarefas complexas.

Analisando o TCF – Cardoso-Martins (1991) (Cielo, 1996 e Menezes, 1999) e o TCF – Coimbra (1997), que exploram apenas a habilidade de identificação ou reconhecimento, pode-se apontar que o teste apresenta tarefas complexas, de acordo com a classificação de Coimbra (1997). Essa habilidade exige que a criança mantenha na memória um dado segmento e execute um outro processamento para responder a tarefa.

Assim, em Cardoso-Martins (1991), a criança, após ouvir o comando da tarefa, deverá manter na memória o segmento do início, do final ou do meio da palavra-estímulo e executar outras operações cognitivas, como: segmentar as palavras-teste; localizar a unidade a ser identificada, presente em uma das palavras-teste; identificar a palavra que contenha a unidade a ser identificada e responder a tarefa.

O que é percebido em Cardoso-Martins (1991) é que o comando de buscar a unidade marcada no começo, no fim ou no meio de uma das palavras-teste, certamente

pode comprometer o desempenho da criança, principalmente aquelas com nível cognitivo e experiência com a língua escrita ainda em fase inicial. Isso porque é dito que a criança deve identificar a palavra-teste que comece, finalize ou tenha no meio o mesmo segmento da palavra-estímulo e não é explicitado com clareza, na demonstração da série, que unidade será explorada, pois, como já dito, o exemplo é dado explorando a sílaba e os itens exploram na maioria absoluta o fonema. A própria autora reconhece, pelo menos no que diz respeito ao desempenho da criança com pouca experiência com a língua escrita que “a habilidade para classificar palavras quanto ao som final ou a sílaba do meio revelou-se particularmente difícil” (Cardoso-Martins, 1991, p.47).

No que se refere a habilidade de reconhecimento do som inicial, Cardoso-Martins (1991) justifica o desempenho das crianças a partir dos métodos de instrução da língua escrita a que elas estão submetidas, detendo-se mais no percurso da decodificação e da codificação de palavras desconhecidas do que no desempenho da tarefa de identificação do som inicial. Seria então prudente investigar se o fato da posição da unidade determina ou não um melhor desempenho das crianças nos TCF quando comparando com o desempenho delas com as unidades em outras posições. E se há ou não maior dificuldade manter na memória o começo da palavra, demonstrando a unidade inicial sendo uma sílaba e, no momento de execução da tarefa, exigir o reconhecimento de uma outra unidade. Para acertar a tarefa a criança não pode seguir a risca o exemplo, precisa trabalhar com as outras unidades, o que implica dizer que ela tem que acionar a memória para uma unidade menor e trabalhar com uma unidade menor, portanto diferente.

Em TCF – Coimbra (1997), a tarefa de identificação propõe que a criança, ouvindo o fantoche narrador, identifique qual dos outros dois fantoches fala conforme a pronúncia feita pelo narrador (“*Adivinhe quem fala ‘pato’ ([patu] com p aspirado)*”).

desse jeito? Dindo ou Sapeca?”). Esse TCF explora a habilidade de identificação ou reconhecimento, sendo, portanto, também considerada uma tarefa complexa. No entanto as operações diferem um pouco das operações cumpridas no TCF – Cardoso-Martins (1991). Esse teste exige que a criança mantenha na memória um dado segmento e execute um outro processamento para responder a tarefa. A criança deve guardar na memória a palavra ouvida e, ao mesmo tempo, deve identificar, buscando também na memória, qual o fantoche que fala daquela forma. Sendo assim ela pode responder a tarefa.

Quanto ao TCF – Santos e Pereira (1997), as autoras trabalham com tarefas dos dois graus: simples e complexas.

Simple	Complex
Segmentação	Identificação
Síntese	Apagamento
Transposição	

Assim, pode-se ter as tarefas de segmentação, de síntese e de inversão ou transposição como tarefas simples porque exigem operação cognitiva direta seguida da resposta.

Tarefa	Operações
Segmentação da palavra vá em fonemas.	1º. segmentar a palavra em fonemas: “v – a”; 2º. responder a tarefa.
Síntese das sílabas ‘por’ – ‘ta’.	1º. agrupar as sílabas ‘por’ + ‘ta’; 2º. responder a tarefa.
Inverter as sílabas da palavra ‘ova’.	1º. segmentar a palavra “ova” em sílabas; 2º. inverter a ordem das sílabas da palavra; 3º. julgar a nova palavra “avô”; 4º. responder

Quadro 19: Exemplos de operações cognitivas das tarefas simples de Santos e Pereira (1997)

Já as outras tarefas apresentadas pelas autoras são consideradas complexas, sendo representadas em dois momentos:

Tarefa	Operações 1	Operações 2
Identificar no grupo de palavras qual aquela que não combina com a outra, ou seja, a que não rima.	1º. manter na memória as palavras citadas;	2º. segmenta-las; 3º. identificar as palavras que rimam; 4º. identificar a palavra que não rima; 5º. responder a tarefa.
Excluir o som /s/ da palavra ‘resto’.	1º. manter na memória o fonema /s/;	2º. segmentar a palavra ‘resto’; 3º. localizar o fonema /s/ na palavra ‘resto’; 4º. excluir o fonema /s/ da palavra ‘resto’; 5º. julgar a nova palavra e 6º. responder a tarefa.

Quadro 20: Exemplos de operações cognitivas das tarefas complexas de Santos e Pereira (1997).

Sintetizando, pode-se verificar que entre os testes analisados Cardoso-Martins (1991), que inclui aí Cielo (1996) e Menezes (1997), e Coimbra (1999), têm a maioria das tarefas propostas consideradas tarefas de complexidade, segundo Coimbra (1997).

<i>TCF</i>	Tarefas simples	Tarefas complexas
Cardoso-Martins (1991)		Todo o teste composto por tarefa de identificação.
Coimbra (1997)		Todo o teste composto por tarefa de identificação.
Santos e Pereira(1997)	4 tarefas simples: análise, síntese e inversão.	2 tarefas complexas: identificação e apagamento.

Quadro 21: Comparativo do grau de complexidade das tarefas.

3.5.4 Interferência do Sistema alfabético.

O português do Brasil tem o seu sistema fonológico composto por sete fonemas vocálicos¹⁶ e dezenove fonemas consonantais¹⁷. As vogais altas /i/ e /u/ realizam-se, respectivamente, como semivogais (ou *glides*) [j] e [w], quando formam ditongo com outras vogais. E, é permitido que as sílabas sejam iniciadas por seqüências de consoantes, constituindo encontros consonantais que podem ser formados apenas de consoante plosiva unida a consoante líquida (/r/ ou /l/) e consoante fricativa labial também unidas a consoante líquida (/r/ ou /l/).

A estrutura silábica básica do português é CV, uma estrutura considerada não marcada porque é comum em todas as línguas do mundo e por ser precocemente adquirida pelo falante nos mais diferentes sistemas lingüísticos. A sílaba pode ser formada de três segmentos (*onset*, núcleo e coda), sendo o núcleo o único elemento obrigatório e necessariamente ocupado por uma vogal. As margens silábicas são ocupadas por fonemas consonantais - nas posições de *onset* e/ou coda - sendo possível

¹⁶ São os fonemas vocálicos do português do Brasil: (/a/, /e/, /ɜ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/).

¹⁷ São os fonemas consonantais: (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /m/, /n/, /ɲ/, /l/, /ʎ/, /R/ e /r/).

quatro dessas posições, considerando-se a estrutura da sílaba e da palavra: *onset* absoluto, *onset* medial, coda medial e coda final. A posição de *onset* medial tem a manifestação do maior número de fonemas consonantais, já que os fonemas /r/, /ʎ/ e /ɲ/ não ocupam a posição de *onset* absoluto e a posição de coda somente pode ser ocupada por quatro consoantes: /l/, /r/, /S/, /N/ (Matzenauer, 2004).

A partir desses elementos primeiros e primários do sistema fonológico são constituídos os princípios do sistema alfabético do português do Brasil, que, na realidade, são de extrema complexidade, mas que quando incorporados pelo falante se transformam na ferramenta principal para recortar conscientemente a cadeia da fala em unidades menores que a sílaba (Scliar-Cabral, digitado, 2000).

A interferência do sistema de escrita na formulação dos TCF deve ser averiguada, já que algumas tarefas podem ser inviabilizadas devido a características do sistema fonológico do português do Brasil. Por exemplo, uma tarefa que solicite a segmentação de fonema como (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/), consoantes oclusivas que não podem ser articuladas isoladamente. “Carecem, pois, de legitimidade, todas as baterias que tentam “testar” a consciência fonológica sobre tais unidades, baseadas na análise ou síntese (...) quer solicitando ao sujeito que as pronuncie isoladamente, quer (...) o examinador pensar que as pronuncia isoladamente” (Scliar-Cabral, no prelo/ digitado, 2000).

No TCF – Cardoso-Martins (1991) todas as tarefas são de identificação em que o falante deve reconhecer, entre as palavras-teste, aquela que começa, termina ou tem no meio unidade igual a unidade dada na palavra-estímulo. Portanto, não é solicitado do falante nem o examinador se coloca a pronunciar qualquer fonema da língua de forma isolada. O mesmo ocorre no TCF – Coimbra (1997), em que o falante

deve ouvir, julgar, identificar palavras, para então responder, também não tendo, nem ele nem o examinador, que pronunciar fonemas isolados.

Já no TCF – Santos e Pereira (1997), na tarefa de síntese fonêmica, é apresentada a palavra “mão” como item de testagem composto por apenas dois fonemas: “m” e “ao”, desconsiderando a semivogal /w/, apesar das autoras terem chamado atenção para a semivogal no exemplo “sal”. Na tarefa de transposição fonêmica, Santos e Pereira (1997) colocam dois itens de exemplo: “me” e “Ari” e afirmam que a transposição do primeiro resulta na palavra “em”, o que não ocorre, pois, os fonemas são /e/, /m/ e não /ẽ/ e /ỹ/.

Além disso, as autoras sugerem que o examinador deve colocar como exemplo, para melhor compreensão do que é pedido na tarefa de transposição fonêmica, o nome do próprio examinador e o nome da criança examinada para demonstração da tarefa. Um risco a correr quando se pode ter como sujeito informante uma criança de nome extenso e de difícil segmentação e transposição, como por exemplo: “Jaqueline”, “Socorro” ou “Ariosvaldo”. Essa tarefa traz ainda item problemático como a palavra “Roma” que deve passar por transposição dos fonemas formando, segundo as autoras, “amor”.

3.6 Condições para avaliar a Consciência Fonológica.

As tarefas de habilidades metafonológicas, aqui tratadas como TCF quando organizadas em conjunto, comumente buscam avaliar a consciência fonológica a partir de propostas de situação de entretenimento ou instrução (Rueda, 1995). São, portanto, considerados instrumentos que possibilitam mensurar e comparar desempenhos em

habilidades metafonológicas de forma objetiva. Para isto, Haase (1990, p. 165) coloca dois critérios que definem a execução de uma tarefa como uma habilidade metafonológica, ou seja, como sendo de consciência fonológica. Estes critérios são os de que a tarefa deve:

a) Ser testada em situação formal, ou seja, em situação de experimentação controlada a fim de se garantir maior fidelidade da avaliação da atividade cumprida pelo sujeito. Segundo o autor, não se deve aceitar uma observação de comportamento verbal espontâneo supondo-se identificar aí um certo grau de consciência fonológica.

b) Ser antecedida de explanação verbal das propriedades fonológicas da unidade testada. Segundo Haase (1990), não sendo possível, o que é comum em se tratando de crianças, aceita-se a demonstração de transferência de aprendizagem de uma experiência para outra.

Um outro critério acrescentado, agora por Coimbra (1997), trata da importância de a tarefa ser administrada individualmente a cada criança, a fim de garantir uma observação particular sem a interferência ou ajuda de outros sujeitos.

Considera-se que para um TCF ter validade suficiente para garantia de que a consciência fonológica seja de fato testada, pelo menos três itens devem ser considerados no que diz respeito ao sujeito avaliado (Coimbra, 1997):

a) Percepção da fala – o estímulo deve ser percebido e a unidade explorada deve ser discriminada adequadamente, pois há de se

considerar que boa parte da consciência fonológica depende da simples percepção da língua falada.

b) Memória – de curto prazo. Mas aqui também abordando também a memória de trabalho, ou seja, o sistema de memória para retenção e manipulação temporária de informações durante o desempenho de uma gama de tarefas cognitivas (Zimmer,1999. A criança tem que lembrar do estímulo e ser capaz de operar nele.

c) Habilidade cognitiva geral – a criança deve raciocinar bem o suficiente para que seja capaz de pensar no estímulo e operá-lo, executando a tarefa solicitada.

Deve-se, então, observar, pelo menos, dois aspectos gerais que dão condições para uma avaliação metafonológica a partir da utilização de um TCF:

Aspectos Gerais	Critérios
Relacionados à aplicação do TCF	Aplicação em situação formal
	Cada tarefa ser antecedida de explanação verbal ou de demonstração
	Aplicação ser individual
Relacionados ao sujeito avaliado, que deve ter boa avaliação em	Percepção de fala
	Memória
	Habilidade cognitiva geral

Quadro 22: Aspectos importantes para a validade de um TCF.

Considerando as condições de avaliação da consciência fonológica colocadas por Haase (1990, p. 165), dois critérios devem ser verificados na aplicação dos testes: a situação formal de aplicação e a explanação verbal antecedendo a execução de cada tarefa. E, analisando os TCF que compõem a amostra desse estudo, observa-se

que todos eles foram aplicados em situação formal: em escolas ou em clínicas. Foram, portanto, aplicados em situação de experimentação controlada, não foi aceita nenhuma averiguação de comportamento verbal espontâneo. Isso garante fidelidade da avaliação da atividade metafonológica cumprida pelo sujeito.

Todos os TCF também foram aplicados tendo cada uma das tarefas antecedidas por explanação verbal. Apenas o TCF – Cardoso-Martins (19991) apresenta certo grau de incoerência entre a explanação feita, a exemplificação demonstrada e os itens de testagem propostos. E, quanto a aplicação do teste ser individual, também todos os TCF analisados cumpriram esse critério. Tem-se, portanto, assegurada a importância de a tarefa ser administrada individualmente a cada criança, e, com isso, a garantia de uma observação particular de cada sujeito sem a interferência ou ajuda de outros sujeitos.

Coimbra (1999) coloca critérios para garantia de que a consciência fonológica seja de fato testada, respeitando a avaliação dos sujeitos quanto à percepção de fala, memória e habilidade cognitiva de um modo geral. Verifica-se que dos cinco estudos, três explicitam controle da variável desenvolvimento intelectual - Cardoso-Martins (1991), Cielo (1996) e Coimbra (1997) –, garantindo assim que a criança raciocina bem o suficiente para que seja capaz de pensar no estímulo e operá-lo, executando a tarefa metafonológica solicitada.

A memória e a percepção de fala pode-se dizer que foram controladas através de testes que avaliam o nível de prontidão para alfabetização. Uma tentativa de verificar se a consciência fonológica estaria mesmo sendo avaliada, sem interferência de inadequada percepção da língua falada e/ou da capacidade de uso da memória.

Comparando as propostas de TCF, pode-se diferenciar o TCF - Coimbra (1997) dos TCF – Cardoso-Martins (1991) e TCF – Santos e Pereira (1997) quanto a

proposta metodológica de aplicação dos testes. Coimbra (1997) apresenta os itens de testagem através de bonecos fantoches com a fala gravada em laboratório, dessa forma a autora garante que todos os seus sujeitos tenham a oportunidade de ouvirem as mesmas realizações das palavras, preservando a uniformidade do estímulo recebido pelos sujeitos. E, o fato das palavras serem apresentadas por bonecos forçou que as crianças concentrassem esforços na percepção da fala sem apoio visual. O mesmo não ocorre com a aplicação do TCF – Cardoso-Martins (1991) e Santos e Pereira (1997), não há garantia de que os sujeitos tiveram a uniformidade dos estímulos recebidos na aplicação dos TCF, devendo ser considerada a presença de variação lingüística, obviamente. Fica o alerta ainda mais forte para o trabalho de Santos e Pereira (1997) que pretende orientar fonoaudiólogos para a avaliação da consciência fonológica e que não faz observação explícita sobre as questões relacionadas às diferenças de falares no território brasileiro.

3.7 Outros Instrumentos de Avaliação.

Cardoso-Martins (1991) tem como objetivo elucidar do papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita e para isso a autora utiliza como instrumento de seleção de seus informantes o Teste de Matrizes Progressivas de Raven e uma avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita. E, para avaliar a consciência fonológica faz aplicação do TCF – Cardoso-Martins (1991). Dessa forma, não lança mão de outro instrumento para desenvolver seu estudo.

Cielo (1996) tem como objetivo verificar a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, a partir de atividades de treinamento. Seleciona

seus sujeitos também com o Teste de Matrizes Progressivas de Raven e com a Bateria Preditiva de Inizan. E, para o desenvolvimento do estudo, utiliza o TCF Cardoso-Martins (1991), o Teste de Recodificação (1996) e o Programa de Atividades Específicas de Sensibilização Fonológica (1996), ambos da própria autora.

Cardoso-Martins (1991) faz uma avaliação da leitura e da escrita dos sujeitos de sua pesquisa usando palavras isoladas, mas não apresentando em seu trabalho maiores informações sobre o instrumento utilizado, Cielo (1996) apresenta o teste de recodificação composto por 6 palavras isoladas, 5 frases simples e 1 período contendo uma oração subordinada. O instrumental foi aplicado em dois momentos, inicial e final do estudo, a fim de relacionar os resultados deste com os resultados do TCF e o Programa de treinamento.

O Programa de Atividades Específicas de Sensibilização Fonológica foi aplicado nos cinco dias de aula na semana, durante 15 semanas, ou seja, durante 3 meses e 3 semanas, em um período de 15 a 20 minutos. É composto por atividades que abrangem o treino de diversas habilidades metalingüísticas e, percebe-se que as atividades vão desde o exercício que auxilia a compreensão:

- a) da oposição som X fonema (conceituação e discriminação de sons verbais e não-verbais),
- b) da superação da fase do chamado realismo nominal, compreendendo a oposição significado X significante verbal, retomando Bezerra, 1982 e Carraher e Rego, 1984 (comparação entre o tamanho das palavras, independentemente do referente) e
- c) de algumas das habilidades metafonológicas, como por exemplo:

análise ou segmentação: (divisão de palavras dadas em sílabas; divisão de palavras dadas em fonemas; contagem de sílabas e fonemas; isolamento de sons especificados em determinada posição da palavra),

síntese ou agrupamento: (recombinação de sílabas dadas isoladamente; recombinação de fonemas dados isoladamente),

identificação ou reconhecimento: (reconhecimento de rimas; pareamento de palavras conforme determinado som),

produção: (produção de rima),

substituição: (substituição fonêmica) e

apagamento ou exclusão: (pronúncia da forma restante da palavra após a deleção de um fonema).

Comparando o programa de treinamento da consciência fonológica e o teste utilizado para avaliação da mesma no estudo de Cielo (1996), verifica-se que o TCF avalia uma só habilidade metafonológica (identificação), enquanto o programa exercita, além de seis delas, duas, pode-se dizer, habilidades metalingüísticas: a compreensão da oposição som X fonema e da oposição significante X significado. Percebe-se que para a compreensão da relação língua falada e língua escrita o programa de treino da consciência fonológica, por abarcar seis tipos de possibilidades de manipulação das

unidades lingüísticas, parece beneficiar consideravelmente a aprendizagem do código escrito. E, evidentemente, possibilita o cumprimento do objetivo maior do estudo de Cielo (1996) que é a verificação da relação consciência fonológica e aprendizagem da leitura tendo como determinante o programa de atividades de treino da consciência fonológica.

Coimbra (1997) se preocupa em mostrar que crianças de 5 anos já apresentam habilidade metafonológica no nível do fonema e do traço distintivo e utiliza como instrumento de avaliação apenas o TCF – Coimbra (1997). Santos e Pereira (1997) buscam estabelecer parâmetros para avaliação da linguagem e do processamento auditivo central e também utilizam apenas o TCF – Santos e Pereira (1997). Já, Menezes (1999) tem como objetivo verificar a relação entre o nível de consciência fonológica em crianças com DFE em fase de letramento e a incidência ou não dos DFE na escrita. A autora seleciona seus sujeitos com entrevista diagnóstica feita por fonoaudióloga para julgar a existência de DFE e ainda a aplicação de uma avaliação fonológica (Yavas, Hernandorena e Lamprecht) para coleta tanto da fala como da escrita das crianças. E, para o cumprimento dos objetivos do estudo, Menezes (1999) utiliza, além do TCF – Cardoso-Martins (1991), um Teste de consciência do próprio desvio de fala e um outro de consciência do próprio desvio de escrita, de autoria de Menezes e Lamprecht (1999). A autora propõe nos dois instrumentos que utiliza uma avaliação da produção fonológica e da produção de escrita dos próprios sujeitos da pesquisa, verificando a capacidade de julgar a própria produção.

3.8 Conclusões dos Estudos.

A pesquisa de Cardoso-Martins (1991) revela que a consciência fonológica é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita em ortografia alfabética. E, os resultados demonstram que as crianças que são instruídas pelo método silábico apresentam índices relativamente superiores aos das crianças instruídas pelo método fonético, sugerem, pois, que o método silábico pode favorecer mais o desenvolvimento da consciência fonêmica do que o método fonético.

Parece para Cardoso-Martins (1991), a partir dos resultados obtidos, que o método silábico é mais eficaz do que o método fonético quanto ao desenvolvimento da consciência de fonemas. A autora expressa que o método fonético deveria conduzir mais rapidamente a consciência de fonemas, porque busca desde o início do processo ensinar a correspondência entre as letras e os fonemas. No entanto, a dificuldade apresentada por crianças em tarefas de segmentação de fonema resulta do fato de muitos deles não poderem ser pronunciados isoladamente (item 3.5.4). Já, a sílaba representa a unidade sonora distinta e métodos iniciais baseados nela facilitam a aprendizagem de que ortografias alfabéticas representam unidades sonoras. Fica sugerido que a descoberta do princípio alfabético – e da estrutura da fala – fica mais fácil depois da compreensão de que a língua escrita representa a falada em segmentos sonoros que podem ser compostos ou decompostos.

É assumido também que quanto mais acelerado o desenvolvimento da consciência de fonema, menor é o impacto de diferenças iniciais na consciência de fonemas sobre o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, é razoável supor que o desenvolvimento da consciência de fonema é influenciado pela natureza da instrução da língua escrita. Assim, de uma maneira geral, Cardoso-Martins (1991)

aponta que as variações na consciência fonológica, observadas no início da alfabetização, podem ser menos importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita quando o método é silábico.

O trabalho de Cielo (1996) mostrou que o nível de sensibilidade fonológica das crianças em fase de alfabetização foi aumentado artificialmente através de atividades específicas. Tal como o nível de recodificação também foi aumentado indiretamente através da aplicação das mesmas atividades de sensibilização fonológica. E, fica, portanto, evidente que houve uma correlação significativa entre o nível de sensibilidade fonológica, ou seja, da consciência fonológica, e a fase de recodificação da leitura.

A autora alerta que os dados de seu trabalho são provenientes de um estudo de determinada e limitada amostra e sugere que a generalização dos resultados deve ser analisada a partir de novas pesquisas, que venham a investigar amostras maiores bem como a aplicação de outros programas de estimulação da consciência fonológica.

Coimbra (1997) confirma que crianças de 5 anos são sim capazes de fazer julgamentos metafonológicos sobre semelhanças e diferenças fonéticas e fonológicas no nível do fonema e do traço distintivo. Os sub-testes captaram o julgamento metalingüístico de forma estatisticamente significativa em todos os 4 grupos de Coimbra (1997). O fato das bilíngües não obterem desempenho melhor que as monolíngües sugere que a metodologia proposta não parece ser adequada para testar bilíngües que não sejam expostas à L2 com sotaque dos pais, afirma a autora. Essa é uma questão que merecem maior investigação.

O instrumento desenvolvido por Coimbra (1997) foi capaz de mostrar que a criança na faixa de 5 anos apresenta habilidade metafonológica a um nível de granularidade pequeno (fonema e traço distintivo) mesmo antes de ser alfabetizadas. A

escolha e o “design” de um experimento podem em muito influenciar os resultados de uma pesquisa. É possível supor que um conhecimento tão especializado quanto o metafonológico, no nível do fonema e do traço distintivo, não seja uma habilidade que as pessoas precisem desenvolver para lidar com os problemas da vida diária. Ter acesso a esse conhecimento parece ser uma habilidade que não está ligada unicamente ao desenvolvimento cognitivo.

Coimbra (1997) defende que nos níveis sub-silábicos, como o fonema e o traço distintivo, dois requisitos devem ser preenchidos para que a criança possa desenvolver habilidade metafonológica: 1) a criança precisa ter adquirido a forma lingüística em questão - Uma criança só pode tornar-se consciente de algo que já adquiriu inconscientemente. À medida que o desenvolvimento fonológico acontece e a criança domina inconscientemente os diferentes níveis da fonologia, níveis específicos de habilidade metafonológica podem ser acionados como resultado de certas demandas sociolinguísticas e pragmáticas. 2) a necessidade de haver uma demanda específica que gere o pensar conscientemente sobre a língua, isso prevê que uma criança precisa, (1º.) adquirir um certo fonema ou traço distintivo no seu sistema fonológico; (2º.) precisa estar exposta a alguma demanda que a incite a prestar atenção no fonema e/ou traço distintivo adquirido. Como essa demanda só parece ocorrer quando a criança entra para a escola, é comum que seja sugerido que a criança só desenvolve a habilidade metafonológica no nível do fonema quando entra em contato com a leitura e a escrita. A criança precisa enfrentar o desafio de desenvolver a habilidade metafonológica a fim de aprender a ler e escrever o português e o pesquisador, para ajudá-la, precisará medir essa habilidade para poder fazer previsões.

A escola precisa criar ambiente que não apenas propicie à criança mostrar, mas desenvolver sua habilidade metafonológica. O estudo de Coimbra (1997) conseguiu

demonstrar que é possível captar com sucesso tal habilidade em crianças pré-alfabetizadas. Um instrumento adaptado à realidade lingüística e cognitiva de crianças mostrou ser a chave para esse resultado mais positivo. Assim, as unidades sub-silábicas mais inacessíveis, como o fonema e o traço distintivo, podem ser evidências de uma habilidade metafonológica emergente em crianças de 5 anos.

Santos e Pereira (1997) indicam que a habilidade de identificar um som dentro da palavra não só distingue crianças com dificuldade de aprendizagem da linguagem escrita, como também, a partir do desempenho da criança nesta atividade, pode-se prever seu progresso na leitura e na escrita. A avaliação da consciência fonológica deve ser incluída na avaliação fonoaudiológica do processamento auditivo central, ou mesmo na avaliação global da linguagem. E, o seu treino deveria ser incluído no trabalho de estimulação do processamento auditivo central. Defendem que o programa de treinamento das habilidades de consciência fonológica deve ser desenvolvido para crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura. Segundo as autoras, as pesquisas constataam que os treinamentos mais efetivos são aqueles associados com atividades de leitura e escrita.

Menezes (1999) buscou verificar e demonstrou a relação entre o nível de consciência fonológica possuído e o desempenho na escrita. A pesquisadora aponta que um bom nível de consciência fonológica é necessário, mas não suficiente, para o bom desempenho na escrita. Fica entendido que a consciência fonológica parece ser um facilitador para aquisição da escrita, mas outros fatores internos e externos podem interferir nessa aquisição. Crianças com DFE podem ter consciência do sistema fonológico considerado normal, uma vez que todos os sujeitos da pesquisa de Menezes (1999) mostraram algum nível de consciência fonológica sobre o sistema fonológico normal. As crianças percebem de forma adequada os sons, mas não conseguem produzi-

los corretamente e demonstraram ter consciência de seus próprios desvios de fala e de escrita.

Os Testes de consciência do próprio desvio de fala e do próprio desvio de escrita comprovaram a existência da consciência quanto ao próprio desvio e do comportamento distinto dos sujeitos quanto aos desvios de fala e de escrita. Existem sim níveis de consciência do próprio desvio diferentes para a fala e para a escrita. Além disso, a consciência do próprio desvio parece também interferir no desempenho da escrita de crianças com DFE.

Menezes (1999) verificou a relação entre a existência de desvios na fala e a existência de desvios na escrita. A maioria dos sujeitos reproduziu na escrita grande parte de seus desvios de fala. Pôde-se observar que os erros de escrita apresentados por crianças com DFE são semelhantes aos observados em crianças com desenvolvimento fonológico normal, por isso os erros observados na escrita das crianças podem ser encarados como uma busca na superação das dificuldades que o sistema impõe. Crianças com DFE, assim como crianças com o desenvolvimento fonológico normal, passam por um processo de reflexão, atividade e construção da linguagem escrita.

Alguns sujeitos da pesquisa escreveram palavras sem a incidência dos desvios fonológicos, o que mostra que crianças com DFE são capazes de não registrar na escrita seus desvios de fala. Fatores que podem contribuir para isso são a existência de consciência fonológica e consciência do próprio desvio. Os níveis de consciência fonológica, de consciência do próprio desvio de fala e de consciência do próprio desvio de escrita podem estar relacionados ao desempenho, na escrita de crianças com DFE. A consciência fonológica pode auxiliar a aprendizagem da escrita por crianças com DFE, bem como a terapia fonoaudiológica e o domínio do código escrito, propiciando um aumento das capacidades metafonológicas e, possivelmente, contribuindo para a

superação dos desvios fonológicos. O desenvolvimento da consciência relacionada à fala e à escrita, quando bem trabalhado, pode contribuir para a superação dos desvios fonológicos na fala e na escrita de crianças com DFE.

Observando as conclusões a que chegaram os cinco estudos analisados, verifica-se que todos eles apontam a consciência fonológica como um importante fator na compreensão da relação entre língua falada e língua escrita, inclusive os dois estudos que não explicitam nos seus objetivos a relação direta entre a consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita: Coimbra (1997) diz que, comumente, somente quando a criança entra para a escola, e imposto pelo contato com a leitura e a escrita, é que surge a demanda para desenvolvimento da habilidade metafonológica no nível do fonema, a criança precisa enfrentar esse desafio a fim de aprender a ler e escrever o português. O trabalho de Santos e Pereira (1997) revela que o desempenho da criança na atividade metafonológica pode prever seu progresso na leitura e na escrita, portanto a avaliação da consciência fonológica deve ser incluída na avaliação fonoaudiológica do processamento auditivo central, ou mesmo na avaliação global da linguagem e o seu treino, no trabalho de estimulação do processamento auditivo central.

Quanto aos três estudos que relacionam diretamente em seus objetivos a consciência fonológica com a aprendizagem da leitura e da escrita, Cardoso-Martins (1991) marca que a consciência fonológica é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita em ortografia alfabética e que crianças instruídas pelo método silábico apresentam-se relativamente superiores às crianças instruídas pelo método fonético, já que o método silábico parece favorecer mais o desenvolvimento da consciência fonêmica do que o método fonético. Cielo (1996) diz que o nível de sensibilidade fonológica pode ser aumentado artificialmente através de atividades específicas, assim como, indiretamente, pode ser aumentado também o nível de recodificação. E, Menezes

(1999) afirma que um bom nível de consciência fonológica é necessário, mas não suficiente, para o bom desempenho na escrita, porque a consciência fonológica parece ser um facilitador para aprendizagem da escrita, mas outros fatores internos e externos podem interferir nessa aprendizagem. As crianças com DFE podem ter consciência do sistema fonológico considerado normal, pois percebem de forma adequada os sons, mas não conseguem produzi-los corretamente, mas e demonstram sim ter consciência de seus próprios desvios de fala e de escrita. As crianças com DFE, assim como crianças com o desenvolvimento fonológico normal, passam por um processo de reflexão, atividade e construção da linguagem escrita. E, a consciência fonológica pode auxiliar a aprendizagem da escrita por crianças com DFE, contribuindo para a superação dos desvios fonológicos.

CONCLUSÃO

Elegeu-se como objetivo geral desse trabalho analisar, após exígua descrição, cinco testes de consciência fonológica para o português do Brasil. Para isso foram definidos como objetivos específicos descrever os TCF, destacando os objetivos a serem alcançados, algumas concepções, a amostra de cada estudo, o conjunto de tarefas, as atividades de estimulação e as conclusões a que chegaram. Objetivou-se ainda constatar que habilidades eram exploradas nesses testes, comparar os TCF e determinar a existência de interferência do sistema alfabético nos testes analisados. O trabalho teve como amostra as pesquisas de Cardoso-Martins (1991), Cielo (1996), Coimbra (1997), Santos e Pereira (1997) e Menezes (1999).

Quanto aos objetivos verificou-se dentre as pesquisas analisadas, que apenas Santos e Pereira (1997) e Coimbra (1997) não objetivam investigar uma relação direta entre a consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita. Cardoso-Martins (1991), Cielo (1996) e Menezes (1999) têm preocupação relacionada à aprendizagem da leitura ou da escrita ou de ambas.

Das concepções presentes nos estudos considerou-se relevante a compreensão da relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da língua escrita. Para Cardoso-Martins (1991) e para Coimbra (1997), a consciência fonológica intercede e interfere na aprendizagem da língua escrita, embora essa aprendizagem acentue a consciência fonológica. Santos e Pereira (1997) defendem que a consciência fonológica é anterior à aprendizagem da língua escrita, mas essa aprendizagem também proporciona maior consciência e para Cielo (1996) e Menezes (1999) há uma inter-relação entre consciência fonológica e aprendizagem da língua escrita, pois elas se

desenvolvem de forma recíproca. Portanto, reconhece-se que nos estudos analisados que a consciência fonológica está de fato relacionada com a aprendizagem da língua escrita, havendo uma inter-relação entre elas, sendo que a consciência fonológica parece ter indícios de seu surgimento antes da aprendizagem da língua escrita, mas é impulsionada e desenvolvida por essa aprendizagem.

As amostras trabalhadas nas pesquisas apresentam uma variação de 20 a 58 crianças. A pesquisa de Menezes (1999) apresenta menor número de informantes, porque constitui sua amostra por sujeitos que apresentam DFE formalmente diagnosticados e que têm capacidade de escrever palavras isoladas. Ao contrário de três dentre os outros estudos, a autora não trabalha com crianças que seguem o curso considerado normal no desenvolvimento da linguagem oral. E, quanto a Santos e Pereira (1997), essas autoras elegem sujeitos que apresentam algumas dificuldades quanto à escolaridade e ao processamento auditivo central. Diferentemente dos demais estudos da amostra, esse último trabalho parece prejudicado pela falta de controle de algumas variáveis que podem ser significativas para a investigação científica da consciência fonológica, como: anos de escolaridade, experiência ou contato com a leitura e a escrita, nível sócio-cultural, etc.

Coimbra (1997) e Santos e Pereira (1997), que não relacionam diretamente a investigação dos trabalhos com a aprendizagem da língua escrita, concluem, respectivamente, que crianças de 5 anos podem apresentar conhecimento metafonológico especializado, embora esta não seja uma habilidade ligada unicamente ao desenvolvimento cognitivo e nem explicitamente relacionada ao desenvolvimento, nessa idade, fora do cotidiano escolar (Coimbra, 1997), e que a habilidade de identificar um som dentro da palavra distingue crianças com dificuldade de aprendizagem da linguagem escrita, podendo prever o progresso na leitura e na escrita (Santos e

Pereira,1997). Ambos os trabalhos, mesmo não objetivando discutir consciência fonológica diretamente relacionada com a aprendizagem da língua escrita, fazem em várias passagens referência a essa provável relação, evidenciando ainda mais o grau de importância da metafonologia no processo de aprendizagem da escrita alfabética.

Os demais estudos analisados concluem que a consciência fonológica é necessária para a compreensão da relação língua falada e língua escrita, que o método de instrução da leitura e da escrita pode acelerar essa compreensão (Cardoso-Martins, 1991) e que a estimulação artificial da consciência fonológica aumenta os níveis de consciência e, indiretamente, o nível de recodificação (Cielo, 1996). Concluem também que a consciência fonológica pode auxiliar a aprendizagem da escrita por crianças com DFE, contribuindo para a superação dos desvios fonológicos (Menezes, 1999). Assim, verifica-se que os estudos indicam que a consciência fonológica é determinante para a compreensão da relação estabelecida entre o código oral e o código escrito em uma escrita alfabética, como a do português do Brasil, principalmente no processo de aprendizagem da língua escrita.

Quanto aos testes, estes impõem ao falante uma atividade metafonológica, a fim de verificar e avaliar o desempenho em habilidades de consciência fonológica, verificou-se que o TCF – Santos e Pereira (1997) é a proposta que explora o maior número de habilidades metafonológicas, o TCF - Cardoso-Martins (1991), e também Cielo (1996) e Menezes (1999), exploram apenas a habilidade de identificação. E, relacionando cada um dos TCF com seus objetivos, constata-se que Coimbra (1997) é bastante coerente, pois propõe investigar a capacidade de julgamento da aceitabilidade do fonema e traços distintivos, ou seja, o reconhecimento ou a identificação destes. Cardoso-Martins (1991), Cielo (1996) e Menezes (1999), que querem relacionar consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita, testam apenas a

habilidade de identificação, descartando dos TCF outras habilidades importantes para a compreensão da relação estabelecida entre língua falada e língua escrita. Cielo (1996) acentua ainda mais essa incoerência porque estimula outras habilidades no programa de treinamento, mas não as avalia no teste. Coimbra (1997) e Santos e Pereira (1997) são os TCF mais coerentes em termos de habilidades testadas de acordo com seus objetivos.

Somente Cielo (1996) apresenta programa de estimulação da consciência fonológica, os resultados desse estudo demonstram a viabilidade e a significação da proposta de estimulação metafonológica, no entanto há necessidade de critérios mais específicos para essa maior garantia dessa constatação porque o TCF – Cardoso-Martins (1991), utilizado na pesquisa de Cielo (1996), testa apenas a habilidade de identificação, enquanto o treinamento exercita outras importantes habilidades metafonológicas.

No que diz respeito às interferências do sistema alfabético, na proposta de Santos e Pereira (1997), algumas interferências comprometem uma avaliação mais segura e objetiva da consciência fonológica. Já, as incoerências entre a explanação verbal e a demonstração das tarefas no TCF – Cardoso-Martins (1991) dificultam o entendimento e a execução da atividade por parte das crianças. Todas as propostas exploraram os três níveis de consciência, com exceção do TCF – Coimbra (1997) que delimita sua investigação no nível do fonema.

A proposta de investigação da consciência fonológica de Coimbra (1997) e de Menezes (1991) apresentam diferencial das demais por pesquisarem, respectivamente, a consciência fonológica no nível do fonema em crianças de 5 anos, bem como a relação entre a consciência fonológica e a consciência do próprio desvio de fala e do próprio desvio de escrita de crianças com DFE.

Espera-se aprofundar e elastecer a proposta de estudo apresentada neste trabalho, sabendo da sua exigüidade diante do universo que o perpassa, desejando

contribuir para a construção do conhecimento sobre consciência fonológica, especialmente sobre sua avaliação. Coloca-se o presente estudo aberto a críticas, sugestões e possíveis acréscimos através de estudos ainda mais criteriosos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia e MARQUES, Maria Lúcia. Orgs. **Alfabetização hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

BEZERRA, Vilma Maria de Lima. Reflexão Metalingüística e Aquisição da leitura em crianças de baixa renda. In: **Concurso Nacional de Pesquisa em Educação**. Curitiba. Imprensa Oficial – Pr, 1982.

BYNER, Brian. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e alfabetização** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.76, p.41-49, São Paulo, fev. 1991.

_____; DUARTE, G. A. **Significado e propriedades fonológicas da fala em pré-escolares**. Educação em Revista (UFMG), Belo Horizonte, v. 18, p. 59-67, 1993.

_____. **A consciência de unidades supra-segmentares e o seu papel na aquisição da leitura**. TEMAS EM PSICOLOGIA: DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGUAGEM E APRENDIZAGEM, RIBEIRAO PRETO, v. 1, p. 103-111, 1993.

_____. **Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese**. READING RESEARCH QUARTERLY, v. 30, p. 808-828, 1995.

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

CARRAHER, Terezinha Nunes e REGO, Lúcia. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, SP. Brasil, 1971, fevereiro, 1981, no. 36-39.

CARRAHER, Terezinha Nunes e REGO, Lúcia. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP, 149, jan./abr. 1984.

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

Problemas de aquisição de leitura e escrita: Efeitos de déficit de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 1, p. 29-52, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S. ; CAPOVILLA, F. C. **Otimizando a aquisição da linguagem escrita: comparação entre os métodos fônico e global de alfabetização.** Cadernos de Psicopedagogia (UNISA), São Paulo, SP, v. 2, n. 3, p. 68-97, 2002.

CIELO, Carla Aparecida. **A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura.** Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

COIMBRA, Miriam. **Metaphological Ability to Judge Phonetic and Phonological Acceptability in Five-year-old Monolingual and Bilingual Children.** Porto Alegre, 1997. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

COIMBRA, Miriam. A habilidade metafonológica em crianças de cinco anos. In: **Letras de hoje.** Porto Alegre, v.32, no. 4, p. 61 – 79, dezembro, 1997.

DAVIDOFF, L. **Introdução à Psicologia.** São Paulo, Pearson Education, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2. Revista e aumentada. Ed. Nova Fronteira. Rio de Janeiro, 1986.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez. Editores Associados. 7. ed. 1986.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso - Porto Alegre:Artes Médicas Sul, 1999.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição fonológica do português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

GATHERCOLE, Susan e BADDELEY, Alan. **Working memory and language.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993

GOMBERT, Jean Emile. General considerations. In: **Metalinguistic development**. Chicago, University of Chicago, 1992

GOSWAMI, Li e BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hillsdale: Harlbraum, 1990.

GOUGH, Philip, LARSON, Kevin e YOPP, Hallie. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Consciência fonológica e alfabetização** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAASE, Vitor. **Consciência fonêmica e neuromaturação**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

HARRIS E HODGE, **Dicionário de Alfabetização: Vocabulário de leitura e escrita**. Trad. Beatriz Viégas - Faria – Porto Alegre, 1999.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

_____; MOREIRA, N. R. Alfabetização: estudos psicolingüístico. In: KATO, M. A, MOREIRA, N. A; TARALLO, F. (orgs). **Estudos em Alfabetização: retrospectivas nas áreas de Psico e da Sociolingüística**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KATO, Mary, MOREIRA, Nadja e TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização**. Pontes: Campinas, 1998.

LUNDEBERG, Inguar et al. **Effects on extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children**. Reading Research Quaterly, v.23, n. 3, 1988.

MATZENAUER, Carmem Lúcia Barreto. Bases para o entendimento da aquisição fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição fonológica do português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAYER, Richard E. **Cognição e aprendizagem humana**. Trad. Luiz Roberto S. S. Matta. Editora Cultrix. São Paulo, 1997.

MENEZES, Gabriela Ribeiro Castro. **A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

MENN, Lise e STOEL-GAMMON, Carol. Desenvolvimento fonológico, In: FLETCHER, Paul e Mac WHINNEY, Brian. **Compêndio da Linguagem da criança**. Trad. Marcos A. G. Domingues. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEZZOMO, Carolina Lisboa e RIBAS, Letícia Pacheco. Sobre a aquisição das líquidas. In: LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição fonológica do português – perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MICHAELIS: **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MOOJEN, Sonia, GUARDA, Elisabet, LAMPRECHT, Regina, MENEZES, Gabriela, SANTOS, Rosângela. **Avaliação metafonológica**. (versão no prelo), 2000.

MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. e BERTELSON, P. Does awareness of speech as phones arise spontaneously? **Cognition**. n. 24, p. 45-69, 1979.

MORAIS, J., BERTELSON, P., CARY, L., ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. **Cognition**, n. 24, 1986.

NEWCOMBE, Nara. **Desenvolvimento infantil: Abordagem de Mussen**, (8a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

PIAGET, J. e GARCIA, R. **Psicogenesis y historia de la ciência**. México, Siglo XXI, 1983.

REGO, Lúcia Lins Browne. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. In: **Psicologia: Teoria e Prática**, Brasília, v. 11, n. 1, p.51-60, 1982.

ROAZZI, Antonio e DOWKER, Ann. Consciência fonológica, rima e aprendizagem da leitura. In: **Psicologia: Teoria e Prática**, Brasília, v.5, n.01, p. 31-55, 1989.

RUEDA, Mercedes, **La lecturura – acquisition, dificultades e intervencion**. Amarú, Salamanca, 1995.

SALLES, MOTA, CEHELLA e PARENTE, Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda séries. In: **Pró-Fono**. Revista de Atualização Científica. Vol.11/2, 1999.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos; NAVAS, Ana Luíza Gomes e PEREIRA, Liliane Desgualdo. Estimulando a consciência fonológica, In: PEREIRA, L. D. e SCHCHAT, E. **Processamento Auditivo Central – manual de avaliação**. São Paulo: Ed. Lovise, 1997.

SANTOS, Maria Thereza Mazorra dos e PEREIRA, Liliane Desgualdo. Teste de consciência fonológica, In: PEREIRA, Liliane Desgualdo e SCHCHAT, Eliane. **Processamento Auditivo Central – manual de avaliação**. São Paulo: Ed. Lovise, 1997.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. **Anais VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia**, Rio de Janeiro, jun. 1999.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003

SIGNORINI, Ângela. La consciência fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación completa. In: **Lectura y vida – Revista latino americana de lectura**, Ano 19, setiembre, 1998.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TEBEROSKY, Ana e TOLCHINKY, Liliana. **Além da alfabetização – a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. Trad. Stela Oliveira. São Paulo: Ática. 4. ed, 2000.

YAVAS, Mehmet, HERNANDORENA, Carmem Lúcia e LAMPRECHT, Regina. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZANINI, Fádía Gonzalez. Aquisição da linguagem e alfabetização. In: **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Maria Tasca, José Marcelino Poersch (coord.) - 2 ed. Porto Alegre: Sagra, p. 136, 1990.

ZIMMER, Márcia Cristina. **A relação entre a memória de trabalho e a recodificação leitora em crianças de 1^a série**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da língua escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

ANEXOS

ANEXO A - Teste de Consciência Fonológica (TCF) - Cardoso-Martins (1991).

1ª. Tarefa – Som Inicial

Conj.	Palavra estímulo	Palavras – teste		
Ex	PICOLÉ	BALA	PIRES	RODO
1	PAPAI	GATA	PATA	LATA
2	TELEVISÃO	CAPA	MAPA	TAPA
3	SUCO	CHAVE	SOLA	FIGO
4	FOGÃO	FACA	MACA	VACA
5	BULE	FADA	DOCE	BICO
6	BRAÇO	GRUDE	BRUXO	FRUTA

2ª. Tarefa – Som Final

Conj.	Palavra estímulo	Palavras – teste		
Ex	PASTEL	SOGRO	HOTEL	LEQUE
1	LOBO	JACA	MATE	CABO
2	GIRASSOL	FAROL	SINAL	MOTEL
3	CHAVE	SOCO	PELE	FIGO
4	RODA	PELE	MULA	CALO
5	BOLO	COVA	REDE	FOGO
6	ARROZ	ANZOL	MULHER	NARIZ

3ª. Tarefa – Sílabo do Meio

Conj.	Palavra estímulo	Palavras – teste		
Ex	PALMITO	FORMIGA	BIGODE	MULATO
1	COCADA	GILETE	MACACO	ESMOLA
2	BEBIDA	CABIDE	FOFOCA	MULATO
3	PERERÊ	CAPETA	CARETA	CANECA
4	BONECO	CADELA	CANELA	CAPELA
5	PERIGO	BARATA	CARECA	TARIFA
6	SOLADO	MULATA	GILETE	PALITO

ANEXO B - Teste de Recodificação (TR) - Cielo (1996).

Fichas	Palavra, Frase ou Oração.
1	AI
2	OI
3	EU
4	OVO
5	ANA
6	LUA
7	O PAPAÍ COME PÃO.
8	GUIDO ACHOU UMA FLOR.
9	A BONECA DORME.
10	A ROSA É AMARELA.
11	MARTA VIU UMA BORBOLETA PERTO DA ÁRVORE.
12	LAILA CAIU DA BICICLETA E NÃO SE MACHUCOU, MAS SUJOU SUA BLUSA.

ANEXO C - Teste de Consciência Fonológica (TCF) – Coimbra (1997).**Em Português**

SAPECA	DINDO
P1: Vogal nasal X Vogal oral	
Elefante	Correndo
Presente	Bomba
Pendurado	Dormindo
Tinta	Mingau
Onda	Dentro
Rinoceronte	Tempestade
Ventilador	Pingo
Tombo	Doente
Escrevendo	Comendo
Dumbo	Sentado
P2: Fricativa interdental surda X Oclusiva interdental surda	
Tomate	Telha
Tênis	Talher
Tucano	Torpedo
Testa	Tapar
Toalha	Tábua
Televisão	Tapa
Tocar	Tomar
Torto	Terra
Turma	Teia
Tosse	Torta
P3: Travamento nasal X Ausência de travamento nasal	
Carruagem	Canguru
Jardim	Banco
Trem	Bombeiro
Laranja	Índia
Criança	Tronco
Bombom	Patim
Batom	Fantasma
Garagem	Quente
Balanço	Brinquedo
Cinza	Silêncio
P4: Oclusiva aspirada X Oclusiva não-aspirada	
Telefone	Pesado
Porco	Queijo
Tartaruga	Cachorro
Peru	Telhado
Touro	Pipoca
Porta	Camelo
Tubarão	Cama

Cadeira	Carro
Palhaço	Pirulito
Caminhão	Pé

Em Inglês

SPOT	DICK
E1: Vogal nasal X Vogal oral	
Dolphin	Mailman
Woman	Game
Indian	Fan
Lion	Muffin
Drum	Pan
Valentine	Policeman
Bedroom	Mitten
Pumpkin	Button
Clown	Dragon
Watermelon	Kitchen
E2: Fricativa interdental surda X Oclusiva interdental surda	
Thunder	Thief
Thirsty	Throat
Theater	Three
Thanksgiving	Thick
Think	Thin
Thirteen	Throw away
Thermometer	Throne
Thank you	Thing
Through	Thigh
Thursday	Thorn
E3: Travamento nasal X Ausência de travamento nasal	
Phone	Pen
Crown	Train
Can	Kitten
Plane	Snowman
Penguin	Sun
Raccoon	Melon
Ice cream	Green
Hen	Brown
Spoon	Balloon
Pine	Rain
E4: Oclusiva aspirada X Oclusiva não-aspirada	
Table	King
Tiger	Tooth
Car	Tomato
Peanut	Puppy

Pie	Tent
Turtle	Purse
Cow	Key
Camera	Tea
Tie	Cake
Telephone	Toe

ANEXO D - Teste de Consciência Fonológica (TCF) – Santos e Pereira (1997).

Tarefa 1 (T1)

SÍNTESE SILÁBICA: Na tarefa de síntese silábica, o examinador fala as sílabas de uma palavra com um segundo de intervalo entre elas e a criança deve reconhecer e falar a palavra formada por aquelas sílabas.

Diga: *Eu vou fingir que sou um robô que só pode falar palavras de um jeito engraçado. Eu quero que você tente adivinhar o que eu estou dizendo.*

Pronuncie a palavra “pato” com 1 segundo de intervalo entre cada sílaba: pa – to. Ajude a criança se ela não conseguir. Apresente o próximo exemplo do mesmo modo: ma – ca – co.

Diga: *O que você acha que o robô está tentando dizer agora? Escute com cuidado.*

ITENS	RESPOSTA CORRETA	
	SIM	NÃO
Por – ta		
A – be – lha		
Sa – pó		
Te – le – vi – são		
Sa – pa – to		
TOTAL		/ 5

Tarefa 2 (t2)

SÍNTESE FONÊMICA: Na tarefa de síntese fonêmica, o examinador fala os fonemas de uma palavra com um segundo de intervalo entre elas e a criança deve reconhecer e falar a palavra formada por aquelas sílabas.

Pronuncie os fonemas com um intervalo de 1 segundo entre cada um deles. Fonemas com /m/ devem ser pronunciados como “mmmm” e não como ‘mã’. A pronuncia de consoantes plosivas como ‘c’ precisa ser curta senão elas se tornam sílabas ao invés de fonemas.

Diga: *O robô agora vai falar alguns sons curtos. Veja se consegue juntá-los para formar palavras; r – u – a.*

Ajude a criança se ela não pode fazê-lo. Apresente o próximo exemplo do mesmo jeito: s – a – l (não esqueça que este “l” é pronunciado como semi-vigal).

Diga: *O que você acha que o robô está tentando falar agora?*

ITENS	RESPOSTA CORRETA	
	SIM	NÃO
P – é		
M – ao		
S – o – p – a		
Ch – u – v – a		
R – a – t – o		
TOTAL		/ 5

Tarefa 3 (T3)

IDENTIFICAÇÃO DE RIMA: Na identificação de rimas, o examinador fala três palavras e a criança deverá identificar qual é a palavra que não combina com as outras.

Diga: *Você já ouviu o verso: “Batatinha quando nasce esparrama pelo chão, mamãezinha quando dorme põe a mão no coração”? Chão, mão e coração são palavras diferentes, mas elas têm uns sons bem parecidos, quase iguais.*

Escute: mão – chão, coração – mão. Você se lembra de uma outra palavra que tenha o som igual a “mão”? E a palavra “pão” parece com “mão”? E “cão”? E “João”?

E a palavra “pé”? “pé” tem o som parecido com “mão” ou “João”?

Dê reforços às crianças depois das respostas delas, mas não diga a elas para prestarem atenção à rima ou ao último som.

Diga: *Eu vou falar 3 palavras e eu quero que você me diga qual delas soa mais diferente.*

Pronuncie as palavras abaixo com igual ênfase, com intervalo de 1 segundo; cal – mal – foi.

Se a criança errou, diga: *Não, “foi” é a palavra que soa mais diferente. Escute de novo: cal – mal – foi. Agora tente estas: deu, boi, seu.* Apresente os conjuntos de

palavras abaixo e antes de cada um diga: *Me diga qual a palavra que tem o som mais diferente.*

ITENS	RESPOSTA CORRETA	
	SIM	NÃO
Mel, céu, viu		
Fé, nó, pó		
Rua, pau, lua		
Vem, cai, sai		
Vou, dou, com		
TOTAL		/ 5

Tarefa 4 (T4)

SEGMENTAÇÃO FONÊMICA: Na tarefa de segmentação fonêmica, a criança deverá identificar e emitir os fonemas das palavras que o examinador falar.

Diga: *Agora é sua vez de falar como um robô. Como você acha que o robô falaria “oi”?*

Se necessário ajude a criança usando 2 moedas. Empurre 1 moeda para frente ao mesmo tempo em que pronuncia cada som. Se a criança se sentir mais segura e preferir usar as moedas, deixe-a usá-la para o exemplo seguinte e para os 5 itens do teste.

Como você acha que o robô diria “gás”? E “fita”?

Ajude a criança, se necessário.

Diga: *Certo. Veja se você consegue falar estas palavras como o robô falaria.*

ITENS	RESPOSTA CORRETA	
	SIM	NÃO
Vá		
Sol		
Suco		
Bola		
Gato		
TOTAL		/ 5

Tarefa 5 (T5)

EXCLUSÃO FONÊMICA: Na exclusão fonêmica, o examinador solicita à criança que elimine um determinado som da palavra, e identifique dizendo que outra palavra é formada sem aquele fonema.

Diga: *Agora nós vamos falar uma palavra como “sal”. Depois nós vamos dizê-la novamente, mas sem um de seus sons. Como ficaria a palavra “sal” sem o /s/? Que palavra você ouviria? Sal, s- al, s – al, s – al. Se nós tirarmos o som /s/ de “sal”, ficaria a palavra “au”. E se nós tirássemos o som /b/ da palavra ‘boi’?*

Ajude a criança, se necessário, como acima.

Diga: *Agora, veja se você consegue fazer estas. Que palavra fica se a gente tirar fora o:*

ITENS	RESPOSTA CORRETA	
	SIM	NÃO
Som /ʒ/ de gela?		
Som /s/ de resto?		
Som /r/ de sair?		
Som /m/ de melhor?		
Som /k/ de casa?		
TOTAL		/ 5

Tarefa 6 (T6)

TRANSPOSIÇÃO FONÊMICA: Na tarefa de transposição fonêmica, o examinador fala uma palavra e a criança deverá falar esta mesma palavra de trás para frente e verificar que outra palavra é formada.

Diga: *Nesta última parte nós vamos dizer uma palavra como “me”, esta tem dois sons m – e. Diga-os. Se você disser os sons da palavra “me” de trás para frente, e – m, nós vamos achar outra palavra. Qual é a palavra?*

Se necessário, ajude dizendo: Fale os sons de “me” como o robô falaria. Agora fale-os de trás para a frente. Que palavra eles formam? Vamos tentar uma outra. Que palavra nós teríamos se falássemos os sons de “ira” de trás para frente? “Ari”, isso mesmo.

Ajude, se necessário, brincando de escrever seu nome e o da criança de trás para frente em uma folha de papel, e vendo que palavras engraçadas elas formam. Mas na testagem não use apoio visual e reforce que palavras reais deverão ser formadas.

Diga: *Certo. Vamos tentar estas. Que palavra nós formaríamos se nós falássemos os sons destas palavras de trás para frente?*

ITENS	RESPOSTA CORRETA	
	SIM	NÃO
Roma (amor)		
Missa (assim)		
Rias (sair)		
Sem (mês)		
Ova (avó)		
TOTAL		/ 5
TOTAL GERAL		/ 30

ANEXO E - Teste de Consciência do Próprio Desvio de Fala – Menezes e Lamprecht (1999)

Teste de Consciência do Próprio Desvio de Fala (TCPDF)

Foi criado pela pesquisadora e pela orientadora com o objetivo de fazer com que a criança ouvisse e julgasse os desvios existentes em sua própria fala.

Para cada informante foram selecionadas 10 palavras produzidas por ele com desvios. Essas palavras foram gravadas isoladamente em outra fita, de modo que não aparecessem os diálogos com a pesquisadora.

As palavras foram apresentadas de maneira descontextualizada, com o objetivo de dificultar que cada um percebesse que se tratava de palavras produzidas por ele mesmo na 1ª. entrevista. Para evitar que a criança tivesse dificuldade em identificar a palavra-alvo, foram selecionadas figuras correspondentes às palavras que compunham o teste de cada um dos informantes e eram mostradas para as crianças no momento da aplicação.

Foi montado um instrumento específico para cada sujeito a partir da observação do seu sistema fonológico.

A pesquisadora explicava para a criança que ele iria escutar 10 palavras faladas por outra criança e deveria julgar: quais estavam sendo produzidas de forma correta e quais de forma inadequada. A pergunta feita era: *Essa criança está falando direitinho?* A criança ouvia 1 palavra por vez (no máximo 2 vezes cada palavra) e devia dizer se tinha sido produzida direitinho ou não. E, antes de acionar o gravador, a pesquisadora mostrava a figura da palavra que seria elicitada e dizia: *Tu irás ouvir essa palavra. A criança falou direitinho?*

A pesquisadora ia marcando em uma folha para cada sujeito o julgamento feito por ele.

Após o julgamento das 10 palavras, a pesquisadora explicava que a criança ia ouvir mais uma vez cada uma das palavras e julga-las novamente. E, o procedimento era repetido.

ANEXO 6 - Teste de Consciência do Próprio Desvio de Escrita – Menezes e Lamprecht (1999)

Teste de Consciência do Próprio Desvio de Escrita (TCPDE)

Foi criado pela pesquisadora e pela orientadora, com o objetivo que as crianças julgassem os desvios produzidos em sua própria escrita. Foram selecionados, para cada sujeito, 5 palavras escritas por ele na 1ª. entrevista de forma incorreta e digitadas, formando uma lista. A criança recebia a lista, mas não era informada de que as palavras tinham sido escritas por ela.

A pesquisadora mostrava gravuras correspondentes às palavras que estavam escritas e a criança deveria ler e marcar, ao lado de cada palavra, se ela estava grafada de forma correta ou não. (foram observados e diferenciados erros ortográficos de erros fonológicos).

O levantamento de dados foi feito a partir das fitas gravadas e das produções escritas das crianças.

1. As fitas foram ouvidas e as palavras produzidas foram transcritas foneticamente e registradas em folha de transcrição. A partir daí, realizou-se um levantamento das palavras produzidas com desvios.
2. Essas palavras foram selecionadas e agrupadas, para cada um dos informantes, em uma “Lista das palavras produzidas com desvio – registro oral e escrito” – somente as palavras produzidas com desvios orais estavam na lista.
3. A lista das palavras produzidas com desvio apresenta a produção oral das palavras, os desvios observados em cada uma delas, a produção escrita dessas palavras e a análise da escrita com relação aos desvios de fala. Essa lista tem o objetivo de observar a escrita das palavras produzidas com desvio pelos informantes, a fim de verificar se os desvios existentes na fala são reproduzidos na escrita ou não. Para isso, foi observado na escrita somente o registro correto ou incorreto do desvio observado na fala, ou seja, não foram considerados outros “erros” de escrita que porventura tenham ocorrido, como os ortográficos. As palavras escritas, de forma correta quanto à parte em que se

verificara desvio de fala, foram consideradas **SD** (sem desvio), já aquelas que reproduziram o desvio oral foram consideradas **CD** (com desvio).

4. Para o levantamento das palavras produzidas com desvio, foram consideradas as formas adultas das palavras (o alvo adulto ao qual os sujeitos estão expostos).

5. No final de cada lista de palavra produzidas com desvio, para cada informante, foram computados os números totais de produções, desvios de fala, palavras escritas e desvios de escrita. A partir do número total de registro escrito, ou seja de **SD** e **CD**, foram calculadas as porcentagens que mostram como foi a escrita das crianças em relação a seus desvios de fala, se elas escreveram a maioria das palavras com ou sem a incidência dos desvios.