

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras



Dissertação de Mestrado

Consciência Fonológica e sua relação com a escrita: pistas de consciência fonológica da rima silábica na escrita de crianças estudantes de terceiro ano do Ensino Fundamental

ZULMIRA ALESSANDRA BARCKFELD DUARTE

Pelotas, 2017

ZULMIRA ALESSANDRA BARCKFELD DUARTE

Consciência Fonológica e sua relação com a escrita: pistas de consciência fonológica da rima silábica na escrita de crianças estudantes de terceiro ano do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pelotas, parcial como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof. Dr. Cíntia da Costa Alcântara

Coorientadora: Prof. Dr. Susie Enke Ilha

Pelotas, 2017

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

D812c Duarte, Zulmira Alessandra Barckfeld

Consciência fonológica e sua relação com a escrita :
pistas de consciência fonológica da rima silábica na escrita
de crianças estudantes de terceiro ano do ensino
fundamental / Zulmira Alessandra Barckfeld Duarte ; Cíntia
da Costa Alcântara, orientadora ; Susie Enke Ilha,
coorientadora. — Pelotas, 2017.

130 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade
Federal de Pelotas, 2017.

1. Fonologia. 2. Aquisição da escrita. 3. Consciência
fonológica. I. Alcântara, Cíntia da Costa, orient. II. Ilha,
Susie Enke, coorient. III. Título.

CDD : 469.5

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figas Machado CRB: 10/1612

ZULMIRA ALESSANDRA BARCKFELD DUARTE

**Consciência Fonológica e sua relação com a escrita: pistas de consciência fonológica
da rima silábica na escrita de crianças estudantes de terceiro ano do Ensino
Fundamental**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestra em
Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado, Área de Concentração
Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pelotas.

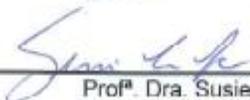
22 de junho de 2017

Banca examinadora:



Prof^ª. Dra. Cintia da Costa Alcântara
Orientadora/Presidente da Banca

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



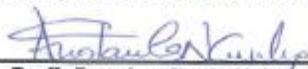
Prof^ª. Dra. Susie Enke Ilha
Coorientadora/Membro da Banca

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



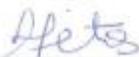
Prof^ª. Dra. Luciana Pilatti Telles
Membro da Banca

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Prof^ª. Dra. Ana Paula Nobre da Cunha
Membro da Banca

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas



Prof^ª. Dra. Leticia Fonseca Richthofen de Freitas
Membro da Banca

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Ao meu esposo e amigo Luis Otavio Duarte que sempre me apoiou em meus estudos. Ao meu filho Otávio Barckfeld Duarte que é a razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, sem dúvida, a DEUS que me guia e me protege nos caminhos da Vida;

À professora Cíntia da Costa Alcântara, minha orientadora, que com sua gentileza e sabedoria, guiou-me nos caminhos acadêmicos;

À professora Susie Enke Ilha, minha co-orientadora, pelo auxílio e dedicação, que certamente me ajudaram a seguir nos caminhos do aprendizado e da pesquisa;

Ressalto que sou extremamente grata a essas duas professoras, orientadora e co-orientadora, que antes de qualquer contribuição acadêmica ensinaram e mostraram o quanto ser HUMANO é o mais importante em qualquer caminho e principalmente nos caminhos acadêmicos.

À minha colega e amiga, Paola Oliveira dos Santos, por suas palavras de amizade e auxílio nos momentos de angústia;

À minha colega e mais nova amiga, Francine Rodrigues Domingues Miranda, pelas boas risadas e contribuições ao longo da jornada;

Aos colegas e amigos, que confiaram no trabalho e que de alguma forma contribuíram para realização do mesmo.

O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.

(José de Alencar)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Estrutura Silábica – Elementos da Sílabas (SELKIRK, 1982, p. 341).....	19
Figura 2:	Representação do Molde silábico do Inglês (SELKIRK, 1982, p. 346).....	20
Figura 3:	Representação da sílaba no português segundo Câmara Jr. (CÂMARA, 1959, p. 83).....	21
Figura 4:	Representação da sílaba no Português segundo Bisol – Elementos composicionais da sílaba (BISOL, 1999, p. 2).....	22
Figura 5:	Representação da sílaba no Português (BISOL, 1999, p. 4).....	23
Figura 6:	Representação de nós e de traços no modelo da Geometria de Traços (CLEMENTS e HUME, 1995, p. 249).....	25
Figura 7:	Espraiamento do nó vocálico (adaptado de MIRANDA, 2014, p. 65)...	26
Figura 8:	Exemplo de Assimilação completa ou total (BISOL, 2001, p. 52).....	27
Figura 9:	Regra de assimilação do ponto de articulação (nó ponto de C), na representação de canto (aN – an) (BISOL, 2001, p. 55).....	28
Figura 10:	Representação da sílaba na palavra “mar” conforme a Teoria Métrica da Sílaba.....	38
Figura 11:	Caracterização de <i>rima da sílaba</i> e <i>rima da palavra</i> (FREITAS, 2004b,p.181).....	43
Figura 12:	Relação de correspondência entre consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita.....	50
Figura 13:	Dado de escrita de um aluno Não Repetente – palavra <i>girassol</i>	75
Figura 14:	Dado de escrita de um aluno Repetente – palavra <i>girassol</i>	75
Figura 15:	Dado de escrita de um aluno Não repetente – palavra <i>lápiz</i>	75

Figura 16:	Dado de escrita de um aluno Repetente – palavra <i>chafariz</i>	76
Figura 17:	Dado de escrita de um aluno Repetente – palavra <i>tambor</i>	76
Figura 18:	Dado de escrita de um aluno Repetente – palavra <i>bar</i>	76
Figura 19:	Dado de escrita de um aluno Repetente – palavra <i>caracol</i>	77
Figura 20:	Processo de troca de ‘l’ por ‘u’.....	78
Figura 21:	Vocalização de // na palavra caracol → caraco[w]	80
Figura 22:	Dado de escrita de um aluno Repetente - palavra <i>capuz</i>	82
Figura 23:	Dado de escrita de um aluno Não repetente – palavra <i>avestruz</i>	84
Figura 24:	Processo de construção de epêntese da palavra <i>capuz</i> → <i>capusi</i>	89
Figura 25:	Dado de escrita de um aluno Não repetente – palavra <i>trator</i>	90
Figura 26:	Dado de escrita de um aluno Repetente – palavra <i>tambor</i>	91
Figura 27:	Processo de construção CV com a palavra <i>mar</i> → <i>matoro</i>	91
Figura 28:	Processo de construção de metátese da palavra <i>tambor</i> → <i>dãobro</i>	94
Figura 29:	Processo de construção de metátese da palavra <i>trator</i> → <i>trato</i>	95
Figura 30:	Processo de construção de epêntese da palavra <i>tambor</i> → <i>tobori/tubora</i>	96
Figura 31:	Processo de construção CV com a palavra <i>mar</i> → <i>matoro</i>	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Ordem de aquisição do ponto e modo de articulação (adaptado de BLANCO-DUTRA et al, 2012, pp. 78-79).....	29
Quadro 2:	Quadro 2: Ordem de aquisição das estruturas silábicas.....	30
Quadro 3:	Habilidade de Consciência Fonológica no nível da sílaba (FREITAS, 2004b, p.180-1).....	36
Quadro 4:	Habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico (FREITAS, 2004b, p. 182).....	38
Quadro 5:	Habilidades de consciência fonológica no nível dos fonemas (LAMPRECHT, 2012, p. 40).....	40
Quadro 6:	Palavras compostas por sílaba simples (CV)	68
Quadro 7:	Palavras terminadas em sílabas pesadas (CVC)	68
Quadro 8:	Representação das palavras <i>girassol</i> e <i>caracol</i>	69
Quadro 9:	Representação das palavras <i>trator</i> e <i>tambor</i>	69
Quadro 10:	Representação das palavras <i>avestruz</i> e <i>capuz</i>	70
Quadro 11:	Representação das palavras <i>bar</i> e <i>mar</i>	70
Quadro 12:	Representação das palavras <i>avental</i> e <i>jornal</i>	71
Quadro 13:	Representação das palavras <i>lápiz</i> e <i>chafariz</i>	71
Quadro 14:	Fenômenos observados na representação escrita da coda em //, /s/, /R/.....	74
Quadro 15:	Trocas da líquida lateral // por [w] na escrita dos alunos <i>Repetentes</i> e <i>Não repetentes</i>	81
Quadro 16:	Substituições do grafema 'z' por 's' em coda final.....	85
Quadro 17:	Epêntese de [i] em vocábulo com coda em /S/.....	88
Quadro 18:	Erros na escrita da coda final em /r/.....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Percentual de acertos dos alunos Repetentes e Não Repetentes – teste de Consciência Fonológica – CONFIAS.....	63
Gráfico 2:	Comparação de acertos em relação aos níveis I e II – sílaba e fonema.....	64
Gráfico 3:	Percentual de acertos dos alunos Repetentes e Não repetentes – atividade de liga das rimas.....	67
Gráfico 4:	Relação de acertos e erros da escrita das palavras dos alunos Repetentes e Não repetentes.....	72
Gráfico 5:	Ocorrências das trocas de ‘z’ por ‘s’ dos alunos Repetentes e Não repetentes.....	87
Gráfico 6:	Possibilidades de ocorrências na escrita – metáteses, epênteses e construção CV	93
Gráfico 7:	Porcentagens de acertos – CONFIAS, atividade de ligar figuras com rimas silábicas, escrita da coda da rima silábica e representação escrita das palavras – Alunos Repetentes.....	102
Gráfico 8:	Porcentagens de acertos – CONFIAS, atividade de ligar figuras com rimas silábicas, escrita da coda da rima silábica e representação escrita das palavras – Alunos Não Repetentes.....	102
Gráfico 9:	Porcentagens de acertos – CONFIAS, atividade de ligar figuras com rimas silábicas, escrita da coda da rima silábica e representação escrita das palavras – Alunos Repetentes e Não Repetentes.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Sujeitos da pesquisa.....	61
Tabela 2:	Relação de acertos dos alunos Repetentes.....	63
Tabela 3:	Relação de acertos dos alunos Não Repetentes.....	64
Tabela 4:	Atividade de ligar as rimas silábicas - <i>codas</i> finais em /S /, // e /r/ - e porcentagem de acertos.....	66
Tabela 5:	Ocorrências de erros e acertos na escrita das palavras com coda em //.....	77
Tabela 6:	Ocorrências de substituições de coda final: 'l' → 'u'.....	79
Tabela 7:	Ocorrências de erros e acertos na escrita das palavras com codas em /S/.....	82
Tabela 8:	Ocorrências de construções na escrita – substituições e epêntese.....	83
Tabela 9:	Percentual de ocorrências de substituições do grafema 'z' pó 's' em coda final.....	86
Tabela 10:	Ocorrências de erros e acertos na escrita das palavras com codas em /r/.....	90
Tabela 10:	Quantidade de ocorrências na escrita – metáteses, epênteses e construção CV.....	91
Tabela 11:	Possibilidades de ocorrências na escrita – metáteses, epênteses e construção CV.....	92
Tabela 12:	Relação de acertos nos testes de CF de liga das rimas silábicas com codas em /S/, // e /r/ e no teste escrita.....	100
Tabela 13:	Relação de acertos nos testes de CF de liga das rimas silábicas com codas em /S/, // e /r/ e no teste escrita.....	101

SUMÁRIO

RESUMO.....	13
ABSTRACT	14
1. INTRODUÇÃO	15
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 Teorias fonológicas da sílaba	18
2.1.1 Selkirk	18
2.2 Sílaba no Português.....	21
2.2.1 Câmara Jr.....	21
2.2.2 Bisol	22
2.3 Geometria de Traços.....	24
2.4 Consciência dos sons	28
2.4.1 Consciência Linguística	28
2.4.2 Consciência Fonológica	31
2.4.3 Níveis de Consciência Fonológica	35
2.4.3.1 Nível da Sílaba	35
2.4.3.2 Nível das unidades intrassilábicas	37
2.4.3.3 Nível dos fonemas.....	39
2.4.4 Importância do treino da Consciência Fonológica	41
2.4.5 Consciência Fonológica da rima	42
2.5 Processos de construção da escrita.....	44
2.5.1 Origem da escrita alfabética	44
2.5.2 Aquisição da escrita alfabética	45
2.6 Relação entre língua escrita e Consciência Fonológica	49
2.6.1 Língua escrita, leitura e Consciência Fonológica	49
3. METODOLOGIA.....	51
3.1. Estudo piloto	51
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	53

3.3 Coleta de dados.....	54
3.3.1 Primeira etapa: aplicação do teste de Consciência Fonológica	55
3.3.2 Segunda etapa: teste de CF - atividade de ligar as rimas silábicas	58
3.3.3 Terceira etapa: atividade de escrita	58
3.4 Análise dos dados.....	59
4. RESULTADOS.....	61
4.1 Descrição, discussão e análise dos dados	61
4.1.1 Descrição, discussão e análise da Primeira etapa: aplicação do teste de Consciência Fonológica (CONFIAS).....	62
4.1.2 Descrição, discussão e análise da Segunda etapa: teste de CF - atividade de ligar as rimas silábicas.....	65
4.1.3 Descrição, discussão e análise da Terceira etapa: atividade de escrita ..	67
4.1.3.1 Erros da palavra toda com <i>coda</i> final em //, /S/, /r/.....	73
4.1.3.2 Substituições (trocas) em Coda final em //	77
4.1.3.3 Codas finais em /S/	82
4.1.3.4 Substituições (trocas) do grafema ‘z’ por ‘s’ em coda final.....	84
4.1.3.5 Epêntese de [i] em vocábulos com coda em /S/.....	87
4.1.3.6 Codas finais em /r/	90
4.1.3.7 Metátese	93
4.1.3.8 Epêntese de [i] em vocábulos com coda em /r/.....	95
4.1.3.9 Construção CV – vocábulos com coda final em /r/	97
4.1.4 Comparação entre os testes de CF e atividades de escrita	99
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
ANEXOS.....	121
ANEXO 1.....	121
ANEXO 2.....	123
ANEXO 3.....	128
ANEXO 4.....	129
ANEXO 5.....	130

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar a consciência fonológica da rima silábica e sua relação com a escrita, a partir das pistas dessa consciência em dois grupos de crianças, repetentes e não repetentes, estudantes do 3º ano de uma escola pública da cidade de Pelotas/RS, estabelecendo, pois, um comparativo entre os níveis de CF de ambos os grupos. Para tanto, partiu-se da hipótese de que as crianças não repetentes tendem a apresentar melhor desempenho nas tarefas aplicadas. A metodologia foi composta por três etapas: (i) aplicação de teste de consciência fonológica, a partir do CONFIAS, Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial (MOOJEN *et al.*, 2003); (ii) atividade de ligar os pares das figuras que rimam; (iii) atividade de escrita das palavras que rimam ao lado de seus respectivos pares. Após a coleta, os dados foram transcritos e analisados na ordem em que foram coletados: a) teste de CF, b) liga da relação de palavra e c) escrita de palavras. Os dados referentes às três modalidades de coleta foram analisados individualmente para posterior comparação, à luz das teorias da Sílabas (SELKIRK, 1982) e da Geometria de Traços (CLEMENTS e HUME, 1995). Quanto à aplicação do CONFIAS, os resultados revelaram que ambos os grupos investigados demonstraram índices de acertos semelhantes, visto que a diferença entre um grupo e outro é pouco significativa. Em relação às tarefas do instrumento, observou-se que os sujeitos manifestaram maior dificuldade nas tarefas relativas ao nível do fonema, indo ao encontro da literatura da área (GOMBERT, 1992; FREITAS, 2004; SILVA e CAPELLINI, 2009, dentre outros). Sendo assim, as tarefas relativas ao nível intrassilábico são consideradas complicadas para ambos os grupos. Considerando-se os dados gerais, nas atividades de ligar os pares de rimas silábicas com codas em /R/, /l/ e /s/, constatou-se que os alunos não repetentes apresentaram escores de acertos mais elevados, se comparados aos repetentes. A análise dos dados apontou, ainda, que existe uma relação entre a CF e a aquisição da escrita, já que os alunos não repetentes revelaram um melhor desempenho no teste de CF e um menor número de erros na escrita. Concluiu-se, portanto, que as crianças não repetentes apresentam desempenho em CF superior aos repetentes, bem como o fato de que a consciência fonológica desempenha papel fundamental na aprendizagem da escrita.

Palavras-Chaves: fonologia; aquisição da escrita; consciência fonológica.

ABSTRACT

This research aims to investigate phonological awareness of syllabic rhyme and its relationship with writing, observing phonological awareness clues in writing of two groups of third year students (repeating and not repeating) of a public school in Pelotas city / RS, evaluating and comparing phonological awareness levels of these two groups. The methodology was composed of three steps: (i) application of phonological awareness test, from the CONFIAS, Phonological Consciousness Sequential Assessment Instrument (MOOJEN et al., 2003); (ii) activity of binding the pairs of rhyming figures; (iii) writing activity of words that rhyme alongside their respective peers. After data collection, description and analysis of the results were made in different samples. Description and analysis of the research are evaluated in the order that was made: phonological awareness test, word alloy and written word, and results of three data collection methods are analyzed individually for comparison. Description and analysis occur in light of Syllable Theory (SELKIRK, 1982) and Geometry Trace (CLEMENTS AND HUME, 1995). Regarding the application of CONFIAS, the results revealed that both groups investigated showed similar success indexes, since the difference between one group and another is not significant. Regarding the tasks of the instrument, it was observed that the subjects showed greater difficulty in the tasks related to the level of the phoneme (GOMBERT, 1992; FREITAS, 2004; SILVA and CAPELLINI, 2009, among others). Thus, tasks related to the intra-syllabic level are considered complicated for both groups. Considering the general data, in the activities of linking the pairs of syllabic rhymes with codas in /R/, /l/ and /s/, it was found that non-repeating students presented higher scores than the repeating ones. Data analysis also pointed out that there is a relationship between CF and writing acquisition, since non-repeating students showed a better performance in the CF test and a lower number of writing errors. It was concluded, therefore, that non-repeating children present higher CF performance than repeaters, as well as the fact that phonological awareness plays a fundamental role in writing learning.

Key Words: phonology, writing acquisition, phonological awareness

1. INTRODUÇÃO

O indivíduo é dotado da capacidade de refletir criticamente sobre o código linguístico, sendo capaz de desfrutar da linguagem de maneira consciente. A consciência fonológica (doravante CF) envolve diferentes manipulações orais do código linguístico.

A fala e a escrita são habilidades linguísticas que se relacionam de maneira estreita, uma vez que tanto a aquisição de uma quanto da outra são subáreas da aquisição da linguagem. A aquisição da fala está imbricada na aquisição da escrita, embora saibamos que configuram processos distintos.

A CF é um componente da Metalinguagem e reporta-se a “capacidade de refletir sobre os sons da fala, julgar e manipular a estrutura sonora das palavras” (FREITAS, 2009, p. 146). Tal habilidade emerge gradualmente, a partir dos diferentes níveis de complexidade, a saber: consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonêmica. Estudos já realizados na área (CARDOSO-MARTINS, 1991; CAPOVILLA e CAPOVILLA, 1998; 2000; COSTA, 2002; FREITAS, 2003; 2004, dentre outros) apontam que a CF desempenha papel fundamental na aquisição da linguagem escrita, justamente pela relação mútua estabelecida entre os sons da fala e os grafemas.

No intuito de melhor compreender a relação entre a consciência dos sons da fala e a aquisição da escrita, o presente estudo tem por objetivo principal investigar a CF da rima silábica e sua relação com a escrita, a partir das pistas dessa consciência em dois grupos de crianças, repetentes e não repetentes, estudantes do 3º ano de uma escola pública da cidade de Pelotas/RS, estabelecendo, pois, um comparativo entre os níveis de CF de ambos os grupos.

A realização do estudo se deu por meio de observações e de um estudo piloto realizado em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental. A partir dele, foi possível perceber o quanto os alunos possuem dificuldades em trabalhar com os sons da língua, ou seja, usar a CF como auxílio para a aquisição da escrita.

O teste piloto de CF, proposto por Capovilla & Capovilla (2000), permitiu observar o quanto as crianças têm dificuldades em trabalhar com a rima. Tendo em

vista que as turmas observadas apresentavam um alto índice de reprovação e, partindo do pressuposto de que a CF constitui um fator preditivo para a aprendizagem da escrita, foram levantados os seguintes questionamentos: (i) é possível que as crianças não repetentes tenham um nível de CF superior ao das crianças repetentes? (ii) é possível que exista uma relação entre a CF e a escrita nos dois grupos de crianças?

O trabalho terá por base responder aos questionamentos (i) e (ii), mediante o levantamento de dados orais obtidos por meio de testes de CF e escritos de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, cuja descrição e análise ocorreram à luz das teorias da Sílabas (Selkirk, 1982) e da Geometria de Traços (Clements e Hume, 1995).

A dissertação tem como objetivos específicos:

- Comparar o desempenho da CF a partir da aplicação do teste CONFIAS, Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial (MOOJEN *et al.*, 2003) e o desempenho na escrita dos dois grupos;

- Verificar e comparar o desempenho no teste de consciência fonológica da rima silábica dos dois grupos de crianças;

- Verificar se ocorrem semelhanças e/ou diferenças na consciência fonológica da rima silábica nos dois grupos de crianças.

A criança, na verdade, não tem só motivação fonética (fala) ao escrever, pelo contrário, na maioria das vezes essa motivação é fonológica, já que é na organização das estruturas que estão armazenadas no cérebro do que seja uma sílaba, um fonema, que a criança se pauta no momento do uso dos grafemas, sendo assim as hipóteses que fundamentam a pesquisa são:

- (i) é possível detectar na escrita pistas linguísticas que apontam para um domínio – maior ou menor – de CF pelas crianças;

- (ii) há uma relação entre a aquisição da escrita e aquele referente à CF da língua.

Portanto, para desenvolver os pontos citados acima, esse trabalho foi estruturado em cinco capítulos e apresenta, primeiramente, uma breve introdução sobre a temática e as motivações que fundamentaram o estudo. No segundo capítulo

será abordado o referencial teórico, que se encontra subdividido nas seguintes subseções: (a) Teorias Fonológicas da Sílabas (SELKIRK, 1982; CAMARA JR, 1970; BISOL, 1999); (b) Geometria de Traços (CLEMENTES e HUME, 1985); (c) a Consciência dos sons, que abordará a Consciência Linguística, bem como a CF e os seus diferentes níveis, (d) a importância do treino da CF; (e) a CF da rima; (f) os processos de construção da escrita; (g) a origem da escrita alfabética; (h) aquisição da escrita alfabética; (i) relação entre a língua escrita e a CF; (j) língua escrita, leitura e CF. O terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada para a coleta de dados e encontra-se subdividido em sete subseções, a saber: (a) o estudo piloto; (b) os sujeitos da pesquisa; (c) a coleta de dados; (d) primeira etapa: aplicação do teste de Consciência Fonológica; (e) segunda etapa: teste de CF - atividade de ligar as rimas silábicas; (f) terceira etapa: atividade de escrita; (g) a análise dos dados. O quarto capítulo discorre sobre os resultados da pesquisa e aborda primeiramente (a) descrição, discussão e análise dos dados; (b) descrição, discussão e análise da Primeira etapa: aplicação do teste de Consciência Fonológica (CONFIAS); (c) descrição, discussão e análise da Segunda etapa: teste de CF - atividade de ligar as rimas silábicas; (d) descrição, discussão e análise da Terceira etapa: atividade de escrita; (e) erros da palavra toda com coda em //, /S/, /r/; (f) substituições em Coda final em //; (g) codas finais em /S/; (h) substituições do grafema 'z' por 's' em coda final; (i) epêntese de [i] em vocábulos com coda em /S/; (j) codas finais em /r/; (k) aspectos relativos a metátese; (l) a epêntese de [i] em vocábulos com coda em /r/; (m) a Construção CV – vocábulos com coda final em /r/ e a (n) comparação entre os testes de CF e atividades de escrita. No quinto e último capítulo serão traçadas as considerações finais da pesquisa. Neste momento, serão retomadas as hipóteses e os questionamentos que fundamentaram o estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teorias fonológicas da sílaba

2.1.1 Selkirk

O conceito de sílaba foi ignorado na fonologia gerativa clássica. Seu renascimento ocorre com o advento da fonologia natural (STAMPE, 1973). Nesse período, discutia-se muito a respeito do papel desempenhado pela sílaba no sistema fonológico. Bisol (2001) coloca que foi somente a partir de trabalhos como os de Kahn (1976) e Hooper (1976) que o conceito de sílaba como unidade fonológica começou a ser aceito.

A teoria métrica da sílaba (cf. Selkirk, 1982), cujas bases são lançadas por Pike e Pike (1947) e Fudge (1969), assume que a unidade da sílaba possui uma estrutura interna de constituintes dividindo a sílaba em duas partes que são: *ataque* e *rima*. Assim sendo, uma sílaba (σ) é composta minimamente de dois constituintes A (ataque) ou O (*onset*) e R (rima). A rima domina um N (núcleo) e, opcionalmente, uma Cd (coda). Entretanto, somente a categoria N tem de ser preenchida, podendo as demais posições permanecer vazias.

Selkirk (1982, p.338) afirma que *a sílaba é um elemento de uma estrutura prosódica organizada hierarquicamente*. Vejamos na Figura 1 o molde silábico proposto por Selkirk (1982) para representar a possível estrutura silábica de uma determinada língua.

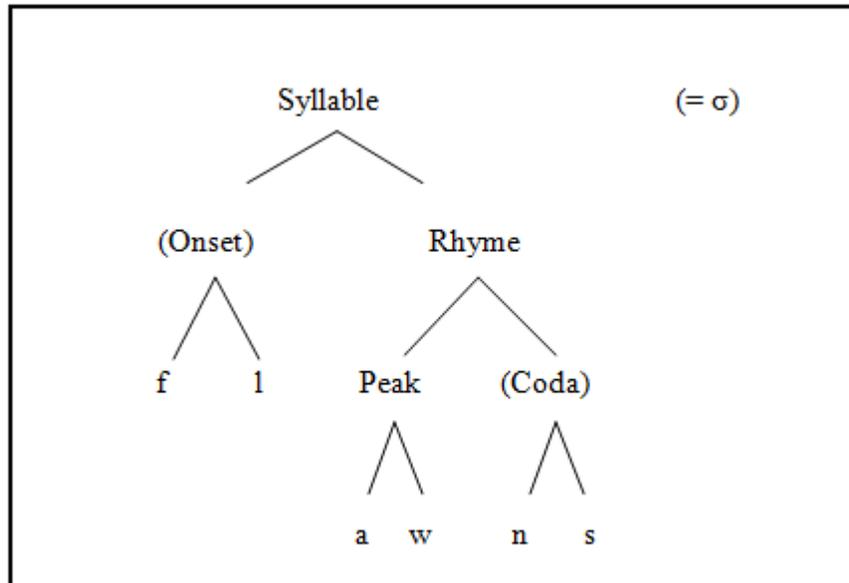


Figura 1. Representação da estrutura silábica (Selkirk 1982, p.341)

Entre parênteses estão os elementos opcionais. A estrutura da Figura 1 revela desde estruturas mais complexas como {CCV, VCC e CCVCC} até inventários básicos (= molde silábico) como {CV, VC, V, CVC}.

A autora coloca a importância de que a representação da estrutura silábica de uma língua não seja diferente do molde silábico. A Figura 2 ilustra a estrutura silábica da palavra *flounce* 'VOAR'. Observa-se que tal estrutura não é diferente do molde silábico do inglês, como veremos abaixo.

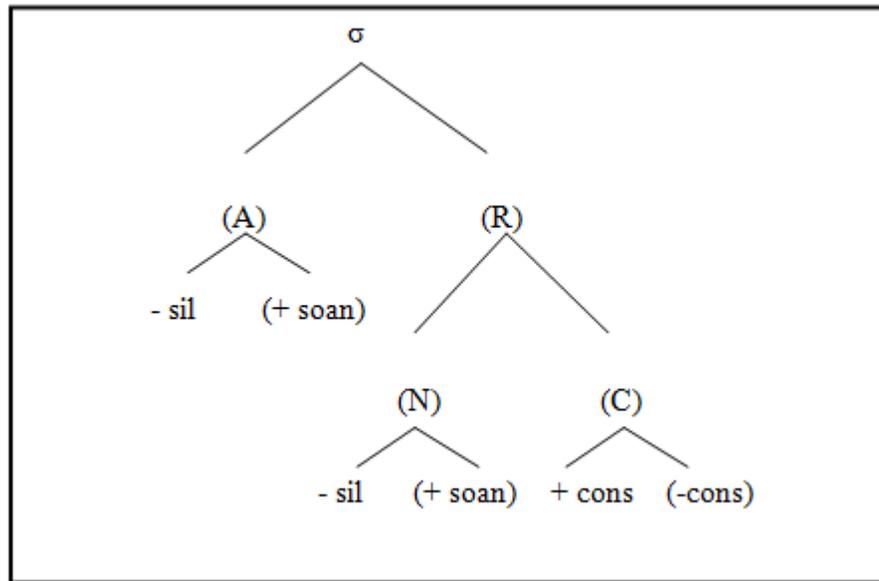


Figura 2. Representação do molde silábico do Inglês (Selkirk 1982, p.344)

O molde tem por finalidade apresentar as particularidades da estrutura silábica, contribuindo para a definição de boa formação da estrutura silábica das representações fonológicas. Essas características são relacionadas à composição da sílaba em termos de: tipos de segmentos; ordem desses segmentos na sílaba; relações de estrutura entre os segmentos; preferência de segmentos dentro da sílaba. Os traços de classe de tais segmentos são: [\pm silábico], [\pm soante] e [\pm consonantal].

Ilha (2004), sintetizando a teoria da sílaba, proposta por Selkirk (1982), destaca que

(a) a sílaba é um elemento de uma estrutura prosódica organizada hierarquicamente; (b) é postulado um molde silábico para as línguas em geral, constituído por ataque e rima, sendo a rima constituída por núcleo e coda; (c) a sílaba é descrita por meio do Princípio de Composição da Sílaba Base, de restrições colocacionais e de Princípios Universais como o de Maximização do Ataque e o de Preservação da Estrutura (ILHA, 2004, p.56).

O modelo métrico assume haver um relacionamento bem mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda, do que entre aquela e a consoante do ataque. O modelo a ser empregado na análise será a abordagem métrica de Selkirk (*op. cit.*).

2.2 Sílabas no Português

2.2.1 Câmara Jr.

Segundo Câmara Jr. (1970, p. 53), grandes estudiosos como Jakobson (1967), Saussure (1992), Stetson (1951), entre outros, tentaram definir o conceito de sílaba, cujo ponto em comum é o

Movimento de ascensão, ou crescente, culminando um ápice (o centro silábico) e seguido de um movimento decrescente, quer se trate do efeito auditivo, da força expiratória ou da tensão muscular (p.53).

O autor enfatiza que o som mais sonoro e de maior força expiratória geralmente é o da vogal, sendo que, a articulação é mais aberta com tensão muscular de maior firmeza. A vogal, para o pesquisador, funciona como centro de sílaba em todas as línguas, mas enfatiza que ocorrem casos em que algumas consoantes – sonantes – podem fazer parte da posição central.

O centro da sílaba, em português, é sempre uma vogal e Câmara Jr ([1970], 1991) coloca que a sílaba só existe se houver esse centro ou ápice. Os elementos marginais podem ser pré-vocálicos ou pós-vocálicos. A sílaba é considerada livre quando não há elemento pós-vocálico, e travada quando há um elemento pós-vocálico. Sendo assim, a sílaba livre termina por vogal e a travada por consoante, como por exemplo: R (**POR**-TO), S (**POS**-TO), L (**BAL**-DE), N (**PEN**-TE). Vejamos na Figura 3 a representação da sílaba segundo Câmara Jr.

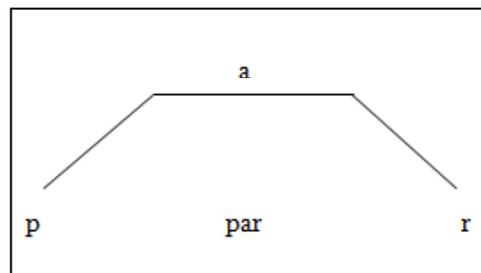


Figura 3. Representação da sílaba segundo Câmara Jr (1959, p.83)

A primeira parte da sílaba é crescente, sendo que a tensão máxima se dá no ponto vocálico, que é onde começa a parte decrescente da sílaba. Assim sendo, Câmara Jr (1959, p.83) afirma que a sílaba é “uma ascensão até um ápice, acompanhada de um declínio, quer se caracterizem uma e outro em termos de impulso de ar, de energia de emissão ou de sonoridade”.

2.2.2 Bisol

Bisol (1999) fundamenta suas análises, acerca da sílaba no português, em Kiparsky (1979), Selkirk (1982), Pike (1967), entre outros estudiosos da área.

Para a autora, a sílaba possui, obrigatoriamente, um núcleo – que constitui a essência deste elemento linguístico –, que pode ser seguido, ou não, por coda. Por sua vez, a coda forma a rima, que vem precedida pelo ataque que, na língua portuguesa, não é obrigatório. Veja-se a Figura 4.

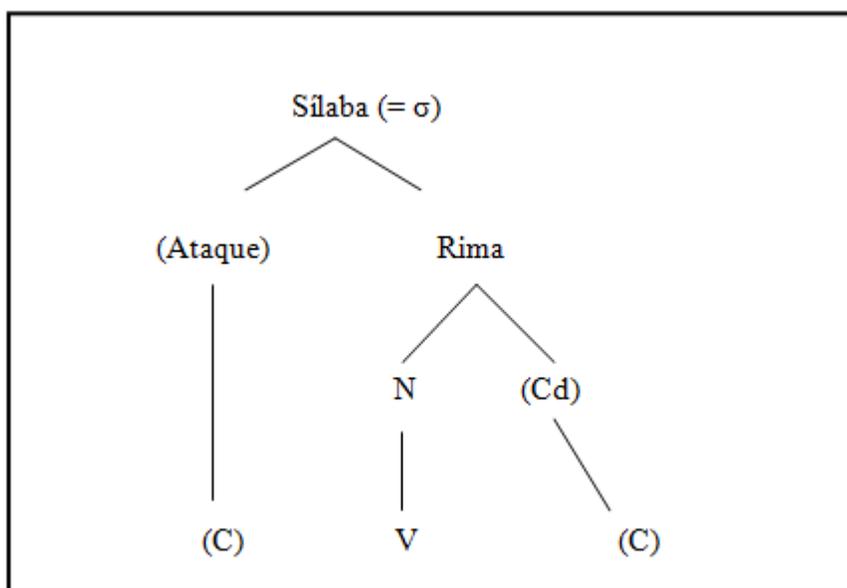


Figura 4. Elementos composicionais da sílaba (Bisol, 1999; p.2)

Segundo Bisol (1999, p.2) “essa estrutura gera o inventário básico {CV, VC, V, CVC}, com que se descreve grande parte das línguas do mundo. Estruturas mais complexas como {CCV, VCC, CCVCC} são dele derivadas”.

A autora trabalha com uma teoria que requer uma “estrutura hierarquizada, por árvore representável” (p.1). Ela diz que estudiosos como: Kiparsky (1979); Selkirk (1982); Harris (1983); Kenstowicz (1994); Pike and Pike (1947); Pike (1967) e Kurilowicz (1948) são defensores desta linha de trabalho, sendo que, as análises deste trabalho serão fundamentadas com esse modelo métrico.

Bisol (1999, p. 3), baseando-se nos princípios de Selkirk (1982), coloca que as regras que compõem a sílaba básica são “princípios expressáveis por meio de uma árvore de ramificação binária, os quais, em se tratando do português, geram o padrão canônico CCVC (C), em que C parentético é o resultado de uma regra particular”.

Vejamos o modelo de sílaba apresentado por Bisol (1999), na Figura 5.

Princípio de Composição da Sílaba Básica (PCSB)

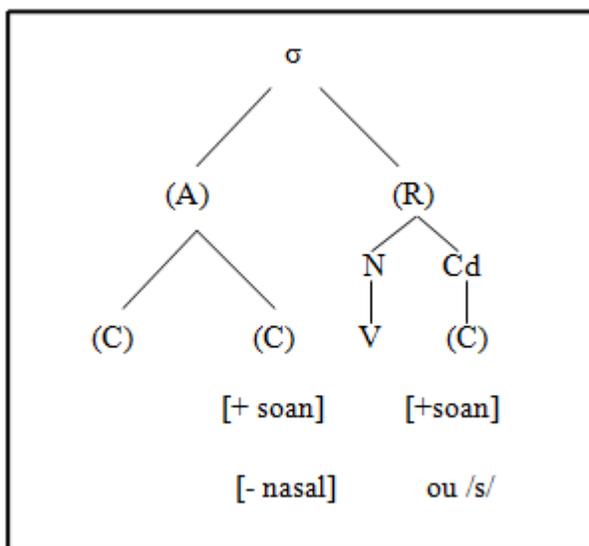


Figura 5. Representação da Sílaba no Português, Bisol (1999, p.4)

Para Bisol, é de fundamental importância esclarecer alguns aspectos do PCSB, tais como: (i) a sílaba é representada pelo ataque e a rima, tendo sua estrutura binária, cujo único constituinte obrigatório é a rima; (ii) a estrutura da rima é dividida em núcleo e coda, assim, o primeiro é sempre uma vogal e a segunda é uma soante, que indica a existência de uma vibração espontânea das cordas vocais, sendo que, a passagem do ar é livre, ou /s/; (iii) o ataque teria no máximo dois segmentos onde o segundo é uma soante não-nasal, ou seja, /r/ e // das palavras *prato* e *blusa*, por exemplo.

2.3 Geometria de Traços

A teoria da Geometria de Traços, proposta por Clements (1985), é um desdobramento da fonologia autosegmental de Goldsmith (1976). Os dois modelos, embora sejam, também, um desdobramento da fonologia gerativa padrão, apresentam diversas críticas a essa teoria.

A Geometria de Traços propõe uma organização interna para cada um dos segmentos das línguas, opondo-se, assim, ao modelo da Fonologia Gerativa Padrão, que representava cada segmento por meio de um conjunto de traços distintivos sem hierarquia de disposição na matriz de traços. E ainda, se diferencia da teoria fonológica padrão porque é capaz de determinar quais regras são mais comuns nas línguas e também quais regras não são atestadas.

O modelo da Geometria de Traços propõe que os traços estão organizados hierarquicamente. Os traços que funcionam juntos, como uma unidade em regras fonológicas, são agrupados, formando, pois, os constituintes. Neste modelo, há uma organização hierarquizada dos traços onde os segmentos são representados em termos de nós organizados hierarquicamente. Os nós terminais são valores de traços e os nós intermediários representam constituintes. Como podemos observar na representação arbórea, os traços são dispostos, conforme apresentado na Figura 6.

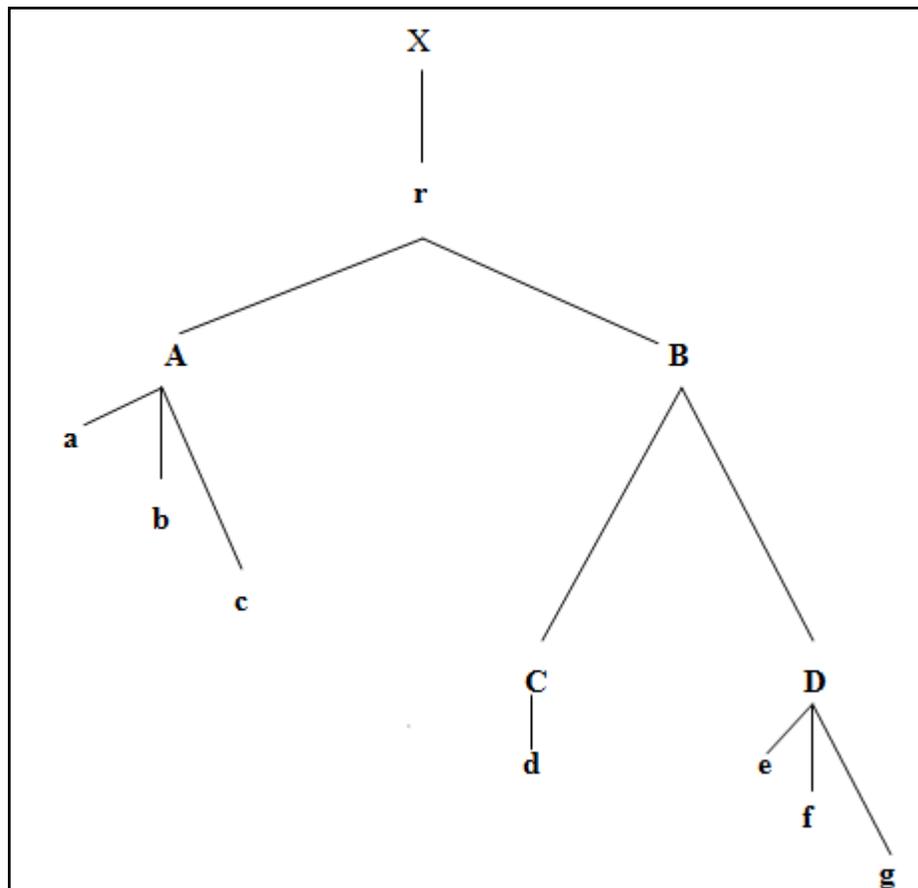


Figura 6. Representação de nós e de traços no modelo da Geometria de Traços (Clements e Hume, 1995, p. 249)

Conforme Hernandorena (2001), no diagrama acima temos

“r (do qual emanam todos os galhos) representa o nó de raiz, que corresponde ao segmento propriamente dito. Os nós **A**, **B**, **C**, **D** representam nós de classe, que dominam grupos de elementos que funcionam como unidades ou classes naturais em regras fonológicas. Os nós **C** e **D** são irmãos e ambos dependentes de **B**. Os nódulos terminais **a**, **b**, **c**, **d**, **e**, **f**, **g** são traços fonológicos. O nó de raiz (**r**) é dominado por uma unidade abstrata de tempo (**X**). Os nós são ligados por linhas de associação.” (Hernandorena, 2001, p.47).

A questão norteadora da teoria da Geometria de Traços é que quando a fala é produzida utilizam-se vários articuladores que funcionam independentemente e que exercem um papel fundamental na organização dos segmentos. Os traços dos articuladores, denominados também de traços de Ponto ou traços de Lugar, são

representados por nós dispostos em camadas (ou *tiers*) separados, que são, conforme menciona Ilha (2004), com base em Clements & Hume (1995)

labial: envolve os lábios como articuladores ativos; coronal: envolve a frente da língua como articulador ativo; dorsal: envolve o corpo da língua como articulador ativo. Os referidos traços são considerados como privativos (de um valor) ao invés de binários. Isso ocorre devido ao fato de não se encontrar regras fonológicas operando nos valores negativos destas categorias (ILHA, 2004, p. 42).

Pode-se afirmar, ainda, que um dos princípios fundamentais da teoria é que somente os conjuntos de traços que apresentam um nó de traço em comum podem funcionar juntos em regras fonológicas (CLEMENTES e HUME, 1985). Sendo assim, a teoria, ao adotar a configuração de uma estrutura arborea, expressa a naturalidade dos processos fonológicos, de modo que estes fenômenos podem ser representados por dois mecanismos: desligamento de uma linha de associação ou espraio de um traço.

A figura que segue ilustra o processo de espraio do nó vocálico. Em (a) observa-se o espraio do nó vocálico em direção ao Ponto de Consoante (PC). Em (b) verifica-se o resultado do mecanismo.

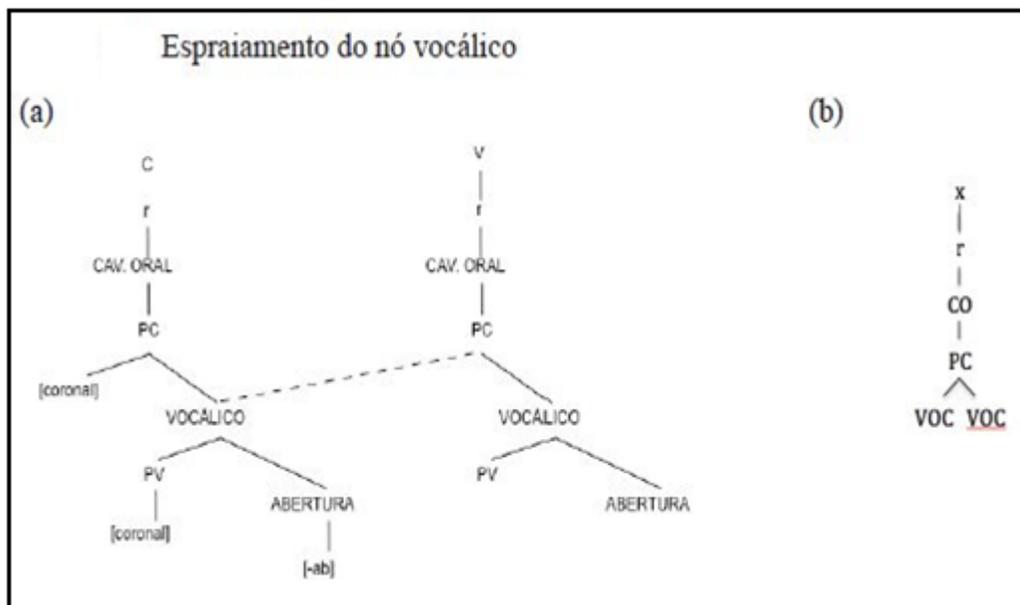


Figura 7: Espraio do nó vocálico (adaptado de MIRANDA, 2014, p. 65)

A teoria mostra, também, que é possível ocorrer processos de assimilação que se classificam em completo ou total e parcial ou incompleto. O primeiro dá-se no espriamento do nó de raiz e, nesse caso, o segmento que sofre o processo adquire todos os traços do segmento que se espriou (BISOL, 2001). No processo de assimilação total, ilustrado na Figura 8, observa-se o espriamento do nó de raiz (r) de uma posição para outra no esqueleto.

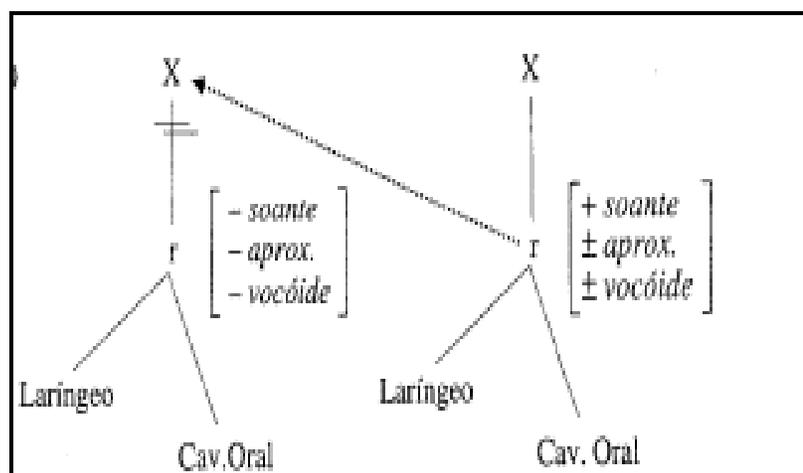


Figura 8: Exemplo de Assimilação completa ou total (BISOL, 2001, p. 52)

A figura que segue anterior exemplifica o processo de assimilação do nó ponto de consoante, no caso de canto (*aN* para *an*). De acordo com Bisol (2001, p. 55), “o nó pontos de consoante funciona como uma unidade nas regras de assimilação de ponto: os traços de ponto no trato vocal [labial], [coronal] e [dorsal] e seus dependentes espriam como um todo”. Nessa regra, o traço do nó Ponto de C espriam, seja o traço [labial], [coronal] ou [dorsal]. Tal regra pode ser observada nas consoantes nasais, que assimilam o ponto de articulação da plosiva que a segue.

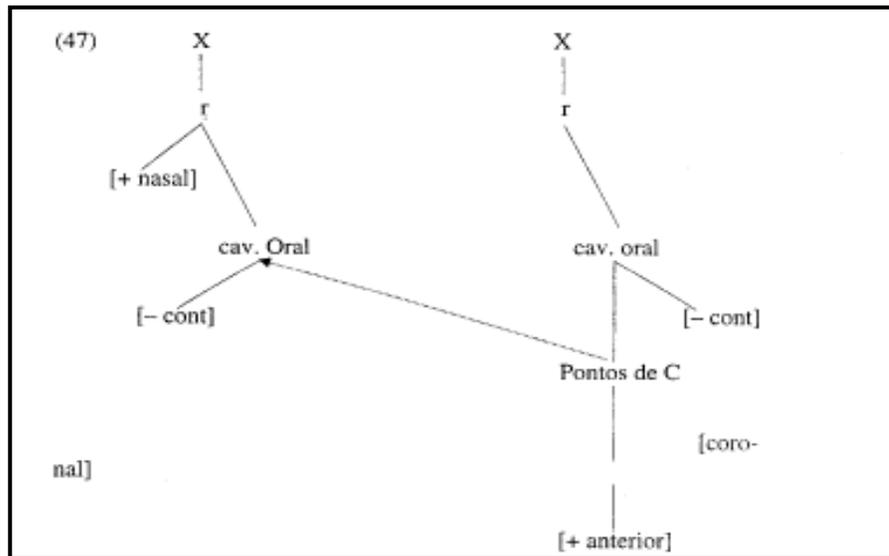


Figura 9: Regra de assimilação do ponto de articulação (nó ponto de C), na representação de canto (aN – an) (BISOL, 2001, p. 55)

2.4 Consciência dos sons

2.4.1 Consciência Linguística

Da primeira palavra à produção de frases complexas, a criança percorre um caminho cronologicamente importante no processo de aquisição da linguagem. Este percurso é caracterizado por diferentes períodos de desenvolvimento, os quais podem revelar muito do processamento linguístico efetuado pela criança. Em outras palavras, a criança, desde muito pequena, está exposta a diferentes estímulos linguísticos – fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos – e desenvolve, paulatinamente, a capacidade de refletir sobre eles (SANTOS, 2017). Essa forma de reflexão é denominada pela literatura da área de *Metalinguagem* ou *Consciência Linguística*.

No que tange ao desenvolvimento fonológico, Blanco-Dutra et al (2012) afirmam que existem idades e períodos específicos – que podem variar de criança para criança – para que determinadas categorias linguísticas (os fonemas, as

classes de sons e as estruturas silábicas) emergem no inventário linguístico do indivíduo. Debruçando-se sobre a aquisição dos fonemas, Lamprecht et al (2004) dissertam que o ponto e o modo de articulação são características que orientam o processo. No que se refere ao ponto de articulação, diz-se que os segmentos labiais [p, b, f, v, m, w] são os primeiros a surgir no inventário linguístico do aprendiz, seguidos dos alveolares [t, d, s, z, n, l, r, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ], dos palatais [ʎ, j, ɲ] e, por fim, dos velares [k, g, x, ŋ, w]. Em relação ao modo de articulação, afirma-se que as plosivas, nasais e glides [p, b, t, d, k, g, m, n, ŋ, w, y] são os primeiros sons a despontar no sistema fonológico do aprendiz, seguidos, pois, das africadas e fricativas [tʃ, dʒ, f, v, s, z, ʃ, ʒ, x] e das líquidas [l, R, r]. Observa-se, a partir das informações aqui relatadas, que as líquidas configuram os sons de maior complexidade de aquisição. O Quadro 1 sintetiza o exposto.

Ordem de aquisição do ponto de articulação		
1º	Labial	p, b, f, v, m, w
2º	Alveolar	t, d, s, z, n, l, r ʃ, ʒ, tʃ, dʒ
3º	Palatal	ʎ, j, ɲ
4º	Velar	k, g, x, ŋ, w
Ordem de aquisição do modo de articulação		
1º	Plosiva/nasal/glides	p, b, t, d, k, g, m, n, ŋ, w
2º	Africada/fricativas	tʃ, dʒ, f, v, s, z, ʃ, ʒ, x
3º	Líquidas	L, R, r

Quadro 1: Ordem de aquisição do ponto e modo de articulação (adaptado de BLANCO-DUTRA et al, 2012, pp. 78-79)

Já a aquisição das estruturas silábicas se dá na seguinte ordem: V, CV, CVC, CCV. Cabe salientar que o padrão CVC surge, primeiramente, com o travamento nasal, seguido da fricativa e das líquidas. O Quadro 2 esboça os pressupostos explanados.

Ordem de aquisição das estruturas silábicas			
1º	V/CV		
2º	CVC	1º	Travamento nasal
		2º	Fricativa
		3º	Líquidas
3º	CCV		

Quadro 2: Ordem de aquisição das estruturas silábicas

A consciência linguística envolve a reflexão consciente, análise ou controle intencional sobre vários aspectos da linguagem - fonologia, semântica, morfologia, discurso, pragmática. É um estágio que faz o intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização. Reporta-se, então, a capacidade que possibilita a manipulação consciente da língua fora do contexto comunicativo.

Alves (2012) afirma que os primeiros anos de vida são extremamente importantes para o desenvolvimento da inteligência, da afetividade, das relações sociais na vida do indivíduo e que elas determinam suas capacidades futuras, por isso, a partir desse período, as crianças passam a ver/tomar a língua como objeto de reflexão e são capazes de refletir sobre como os morfemas se organizam dentro de uma palavra ou como as palavras se organizam em sintagmas e, ainda, como as palavras se organizam pela cadeia de sons.

O indivíduo é dotado da capacidade de reflexão crítica e manipulação do código linguístico, então, debruça-se sobre a linguagem de forma consciente, o que caracteriza a consciência linguística. Conforme menciona Cielo (2001, p.7)

A habilidade linguística especial, designada como consciência linguística, permite refletir sobre a língua, tratá-la como objeto de análise e observação, focalizar a atenção nas suas formas, concentrar-se na expressão linguística, dissociando-a do conteúdo linguístico (...).

Portanto, o falante pode fazer uso de habilidades de reflexão e manipulação em diversos níveis: fonético, sintático, semântico e pragmático. Sendo que um aspecto que

constitui reflexão na língua é o componente sonoro, começa-se a abordar a discussão acerca da consciência fonológica.

2.4.2 Consciência Fonológica

A CF é uma reflexão consciente acerca do sistema de sons da língua, tendo o código linguístico como objeto de análise, o que permite ao indivíduo ser capaz de refletir criticamente acerca desse código.

O pensar consciente é de grande importância para o indivíduo entender o que lê e/ou ouve e também para o estabelecimento da mensagem que será transmitida, assim o falante poderá se concentrar na organização de morfemas, palavras, sintagmas, sons e nas relações entre eles.

O falante é capaz de refletir e manipular o código linguístico, então, percebe a linguagem como objeto de conhecimento. Ele pensa e opera com a linguagem, demonstrando sua consciência metalinguística. A CF é um conhecimento metalinguístico e, segundo Lamprecht et al (2009, p. 32)

Os processos metalinguísticos implicam tomar a língua como objeto de análise em seus diferentes níveis, ou seja, ter consciência dos sons das estruturas sintáticas (a organização dos termos no sintagma), e dos aspectos da semântica (o significado) e da pragmática (a adequação e o uso da linguagem em um determinado contexto).

A CF não deve ser vista apenas como um conhecimento acerca dos sons, ela corresponde, também, à capacidade que a criança tem de reconhecer que palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e que são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras (FREITAS, 2003). Um exemplo dessa manipulação seria solicitar à criança que tirasse da palavra 'mala' o som inicial e solicitar a pronúncia a partir da retirada do som, ou seja, o esperado seria a palavra *a/a* (LAMPRECHT, 2012).

A CF deve ser percebida como uma habilidade cognitiva que envolve diversos níveis linguísticos, tais como: sílabas, unidades intrassilábicas, fonemas. Esses níveis poderão ser testados por meio de diferentes atividades. Moojen et al (2003) nos diz que

A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (p. 11).

A identificação de rimas por crianças pequenas não alfabetizadas, por exemplo, pode indicar a existência de uma consciência implícita, ou seja, de uma sensibilidade às similaridades fonológicas. Por outro lado, julgamentos mais refinados, como o isolamento de fonemas de uma palavra, exigem que a criança apresente um nível explícito de CF, vindo a manipular conscientemente a estrutura sonora.

Conforme Lamprecht et al (2009), tanto a reflexão quanto a manipulação são conceitos-chave para a CF que pode se manifestar em um nível implícito ou explícito. Quando crianças pequenas e não alfabetizadas reconhecem palavras que rimam – *boneca* e *caneca*, por exemplo – pode ser a indicação da consciência implícita. Já em tarefas relacionadas ao isolamento de fonemas – tirar o // da palavra ‘aço (a resposta esperada seria aço), por exemplo, exige que a criança consiga manipular as estruturas sonoras, assim, apresentando o nível explícito de CF.

É a partir da unidade linguística a ser manipulada que os níveis de CF são definidos, ou seja, cada unidade linguística de análise relaciona-se a um nível de CF. São eles: a consciência no nível da sílaba, no nível das unidades intrassilábicas e no nível dos fonemas.

Autores abordam pontos de vistas atuais relacionados à CF, apresentando discussões relevantes com vertentes semelhantes e/ou diferentes acerca das relações entre consciência fonológica e aquisição da escrita, porém estudos apontam diferenças quanto à forma que ocorre essa relação. Trabalhos como os de Cardoso-Martins (1994 e 1991), Morais, Cary et al (1979), Bradley e Bryant (1983), Morais, Cary et al (1986), Lundberg, Frost et al (1988), Goswami e Bryant (1991), Cielo (2001) afirmam que existe uma relação mútua entre as habilidades de CF e aprendizagem da escrita e da leitura.

A primeira abordagem se refere à **consciência fonológica como promotora da aquisição da escrita**. Para autores com Bradley e Bryant (1983), Lunderbeg, Frost et al (1988), Cardoso-Martins (1994), a consciência fonológica seria um pré-requisito para as aprendizagens referentes a leitura e escrita. De acordo com os estudos de Lunderbeg, Frost et al (1988), a CF contribui para aquisição da escrita. Essa perspectiva aponta para importância do desenvolvimento e/ou estimulação da CF.

O primeiro trabalho a ser reportado é o de Bradley e Bryant (1983). Os pesquisadores avaliaram os efeitos da estimulação em CF para a aprendizagem da linguagem escrita. Para tanto, analisaram dois grupos de estudo: (i) crianças que receberam estimulação em CF e (ii) crianças que não receberam estimulação. Os resultados apontaram que as crianças que foram estimuladas em CF apresentaram melhor desempenho nas habilidades de leitura e escrita, quando comparadas ao grupo de crianças que não receberam estimulação. No que tange a consciência fonológica da rima, o estudo concluiu, portanto, que a habilidade de detectar rimas, entre os 4 e 5 anos de idade, está relacionada com o progresso na aprendizagem da leitura e da escrita, alguns anos mais tarde. Cardoso-Martins (1994) complementa que a sensibilidade à rima desempenha papel importante nos estágios iniciais de aquisição da escrita. Ressalta, também, a relevância do trabalho de estimulação da CF no estabelecimento da relação fonema/grafema. A autora salienta, ainda, que a sensibilidade à rima desempenha importante papel nos estágios iniciais de aquisição da escrita. Afirma, também, o quanto é importante trabalhar com a estimulação da CF com as crianças, pois a partir dela a correspondência fonema-grafema será mais bem apreendida durante a aquisição da escrita.

Já a segunda abordagem coloca a **aquisição da escrita como promotora das habilidades de consciência fonológica**. Essa linha de estudos acredita que a CF é uma consequência da aprendizagem da leitura e da escrita. inserido nesta linha de investigação, Goswami e Bryant (1991) apontam que a aquisição da escrita favorece o desenvolvimento da consciência fonológica e um dos trabalhos com crianças de maior e menor idade mostrou que quanto mais anos a criança tem de prática em leitura, maior facilidade em atividades de manipulação fonêmica.

Morais, Cary et al (1979) realizaram um estudo com adultos alfabetizados e não alfabetizados. Para tanto, partiram da hipótese de que os sujeitos não alfabetizados apresentariam desempenho em CF inferior aos alfabetizados. A avaliação da CF contou com seis tarefas, sendo elas a segmentação da fala, segmentação de melodia, segmentação progressiva de fala, detecção de sons alvos na fala, detecção de rima e memorização de figuras de palavras com rimas e sem rimas. Os resultados do estudo mostraram desempenhos em CF semelhantes em ambos os grupos, salvo nas tarefas de consciência fonêmica, quando os alfabetizados demonstraram um melhor desempenho. Diante o exposto, o estudo concluiu que a aprendizagem de uma escrita com o alfabeto ortográfico proporciona maior habilidade em consciência fonológica. Os autores colocam que o desenvolvimento da CF é desenvolvido principalmente pelo ensino formal do sistema alfabético.

A terceira linha de estudos apóia a **relação de reciprocidade entre CF e escrita**, ou seja, afirma que a “CF auxilia na aquisição da escrita e esta auxilia na CF” (SCHERER, 2011, p. 110). De modo mais específico, a relação entre CF e escrita ocorre a partir de um mecanismo de retroalimentação. Ou seja, a criança já possui determinadas habilidades em CF que as possibilitam dar início ao processo de aquisição da escrita. As habilidades linguísticas envolvidas no processo de aprendizagem da escrita, por sua vez, aperfeiçoam as habilidades de CF.

Morais, Cary et al (1986) e Rigatti-Scherer (2008), indicam que o falante, antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da língua escrita já possui habilidades de CF. Seus estudos confirmam a relação de reciprocidade existente entre a aquisição da escrita e a consciência fonologia.

Embora ocorram divergências por parte dos teóricos, esse ponto de vista já é aceito por grande parte dos estudiosos do assunto, inclusive, por parte desta pesquisa que considera a existência de reciprocidade entre aquisição da escrita e CF.

As habilidades de consciência fonológica trazidas pelas crianças devem ser trabalhadas juntamente ao processo de alfabetização. Cardoso-Martins (1995a) esclarece que é necessário que não haja dúvidas em relação à questão de que a

consciência fonológica é de fundamental importância para o aprendizado e para a leitura de línguas com ortografias alfabéticas.

2.4.3 Níveis de Consciência Fonológica

Estudiosos como Goswami e Bryan (1990) afirmam que pelo fato de haver diversas formas de segmentar as palavras e as sílabas em unidades sonoras menores há diferentes níveis de consciência fonológica.

A consciência no nível da sílaba é adquirida bastante cedo, anteriormente à alfabetização. A análise exige menos esforço por parte do falante do que a análise dos segmentos. Já a consciência no nível intrassilábico pode manifestar-se em tarefas de identificação e produção, através de atividades em que o falante é questionado a identificar ou a produzir palavras que rimem, ou ainda, reconhecer ou produzir palavras que iniciem com o mesmo som de uma palavra que lhe é dada. E, por último, a consciência no nível dos fonemas corresponde à capacidade de reconhecer e manipular as menores unidades de som que possuem caráter distintivo na língua (LAMPRECHT, 2009). Esses níveis serão abordados a seguir, com mais detalhes.

2.4.3.1 Nível da Sílaba

A consciência fonológica no nível da sílaba compreende a habilidade de segmentar palavras em sílabas, juntar sílabas para formar novas palavras e reconhecer que determinadas sílabas formam palavras. Esse nível exige menor esforço em comparação ao nível dos segmentos, por parte do falante. A sílaba é uma unidade facilmente distinta, sendo, no português, uma unidade natural de segmentação da fala. Freitas (2004) afirma que, se observarmos, na infância, alguns fatos relativos à sílaba, veremos a importância deste nível. A autora destaca dois fatos

O primeiro deles refere-se à aquisição da linguagem, que inicia por sílabas (Ex.: 'mamãe' → ['ma]; [ma'ma]). Além disso, já desde o balbúcio a criança apresenta estruturas CV e VC. O segundo fato que ressalta a importância da sílaba está relacionado à aquisição da escrita, quando a criança passa pela hipótese silábica de escrita, realizando uma análise silábica e escrevendo uma letra para cada sílaba de determinada palavra.

Trabalhos no Brasil, como os de Capovilla e Capovilla (1997) e Freitas (2004), entre outros, comprovam a agilidade de crianças em tarefas no nível silábico, sendo que não é possível fazer a mesma comprovação em atividades nos níveis intrassilábico e fonêmico, como veremos nas próximas seções.

No Quadro 3 temos os exemplos extraídos de Freitas (2004b, p. 180-1), acerca das habilidades de consciência fonológica no nível da sílaba.

Quadro 3: Habilidades no nível da sílaba

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
⇒ Contar o número de sílabas de uma palavra	ma-ca-co	3
⇒ Inverter a ordem da sílaba na palavra	va-ca	ca-va
⇒ Adicionar sílabas	corro	socorro
⇒ Excluir sílabas	sorriso	riso
⇒ Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra	ca-sa	casa
⇒ Segmentar em sílabas as palavras	prato	pra-to
⇒ Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada	pa	pato

A consciência fonológica no nível silábico não se destina apenas à habilidade de segmentar as palavras em sílabas, mas também, em concentrar sílabas para formar palavras e reconhecer que certas sílabas formam palavras.

O fato de o acesso às sílabas ser mais fácil do que o acesso a unidades linguísticas como os fonemas pode ser explicado pela existência de marcadores auditivos diretos, picos de energia acústica, correspondendo ao número de sílabas (MAGNUSSON, 1990, p. 132).

A sílaba é a unidade natural de segmentação da fala, sendo mais acessível do que as unidades intrassilábicas e os fonemas. Sendo assim, é possível perceber essa facilidade na identificação de sílabas pela criança, no início da escrita, quando a hipótese utilizada é a de que cada letra representa uma unidade silábica da fala, ou seja, na hipótese silábica descrita por Ferreiro e Teberosky (1985), onde o aprendiz utiliza 'O A' para a escrita da palavra 'BO LA', por exemplo.

2.4.3.2 Nível das unidades intrassilábicas

A CF de nível intrassilábico refere-se à habilidade de manipular e operar unidades que são menores do que uma sílaba e maiores do que o fonema, como foi dito anteriormente. Esse nível de consciência reporta-se ao ataque e a rima, indo ao encontro do modelo de estrutura silábica da Teoria Métrica da Sílaba, proposta por Selkirk (1982).

Vejamos o exemplo da Figura 10, a seguir, calcada na Teoria Métrica da Sílaba.

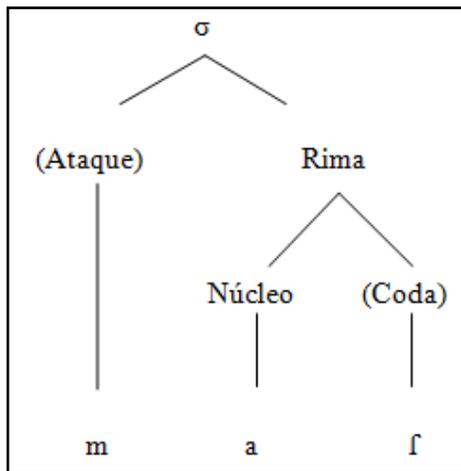


Figura 10. Representação da sílaba na palavra “mar” conforme a Teoria Métrica da Sílaba

O *ataque* da palavra monossílaba ‘mar’ é o /m/; o *núcleo* é a vogal /a/ e a coda o /r/. A consciência fonológica no nível intrassilábico é dividida em: consciência da rima e consciência das aliterações - que é a repetição do som no início da palavra, ou seja, que possui o mesmo ataque. Sendo assim, é possível afirmar que as palavras mar e par rimam, pois possuem a mesma rima silábica. Já a consciência das aliterações refere-se à capacidade de refletir e manipular as palavras que possuem o mesmo ataque (grande – grave). Entretanto, refletir e identificar rimas e aliterações constitui a consciência intrassilábica.

No Quadro 4 reportamos exemplos extraídos de Freitas (2004b, p. 182), acerca das habilidades de consciência fonológica no nível intrassilábico.

Quadro 4: Habilidades no nível intrassilábico

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
⇒ Apontar Aliterações	prato	preto
⇒ Apontar sílabas que rimam	bo-né	ca-fé

É importante o desenvolvimento da consciência das unidades intrassilábicas entre as crianças, já que desenvolver este nível contribuirá com o nível fonêmico, coloca Freitas (2004a).

Roazzi e Dowker (1989) pontuam que as crianças com menos de três anos já usam rimas e aliterações. Partindo dessa consideração, seria possível supor que entre a consciência de rimas e aliterações exista em um nível implícito antes do ensino da leitura e da escrita. Outro estudo a ser reportado é o de Cardoso-Martins (1994) e Freitas (2003). As autoras investigaram a sensibilidade às rimas e às aliterações em crianças falantes de português brasileiro. Como resultado, mostraram que as crianças pequenas tem maior sensibilidade a rima, no entanto, teriam mais facilidade/sensibilidade a aliterações do que a rimas.

2.4.3.3 Nível dos fonemas

Também chamada de consciência fonêmica, a consciência fonológica no nível dos fonemas representa a capacidade de segmentar as palavras e sílabas em unidades sonoras ainda menores que as unidades intrassilábicas, ou seja, os fonemas.

O fonema é a menor unidade de som que pode mudar o significado de uma palavra – uma unidade contrastiva. Assim sendo, no português /p/ e /b/ são fonemas – unidades mínimas que distinguem as palavras entre si – pois, a substituição de /p/ na palavra *pote* por /b/ acarreta uma distinção de significados, formando, então, a palavra *bote*. Outro exemplo seriam as palavras *bato* e *pato*, em que é possível verificar que se diferenciam apenas pelos fonemas iniciais.

É necessário que o falante consiga reconhecer/lidar com as menores unidades da língua para dominar a consciência do nível fonêmico, sendo considerado um nível complexo comparado aos anteriores: da sílaba e intrassilábico.

No Quadro 5 apresentamos exemplos extraídos de Lamprecht (2012, p. 40), acerca das habilidades de consciência fonológica no nível do fonema.

Quadro 5: Habilidades no nível do fonema

Habilidade	Estímulo	Resposta Esperada
⇒ Segmentar a palavra em sons	fala	[f] [a] [l] [a]
⇒ “juntar” sons isolados para formar uma palavra	[f] [a] [l] [a]	fala
⇒ Identificar palavras iniciadas com o mesmo som	mala	moça
⇒ Identificar palavras terminadas com o mesmo som	mala	roda
⇒ Excluir sons iniciais para formar outra palavra	casa	asa
⇒ Acrescentar sons para formar outra palavra	asa	casa
⇒ Apontar palavras distintas pelo fonema inicial	pia	Bia
⇒ Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra	[e] [v] [a] []	chave

Como foi mencionado, as habilidades de CF no nível do fonema são mais complexas em comparação aos níveis da sílaba e das unidades intrassilábicas. A percepção de um segmento exige maior habilidade do ouvinte/falante em comparação à percepção da sílaba, que representa a unidade de segmentação natural da fala. Vejamos Lamprecht (2012, p. 39)

O indivíduo que manifesta consciência no nível do fonema é capaz de: segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõem; juntar sons separados, isolados, de modo a formar uma palavra; identificar e enumerar palavras que acabam ou terminam com o mesmo som de uma outra palavra; e excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades.

O nível do fonema, sem dúvida, tem uma complexidade maior do que a dos outros níveis: da sílaba e intrassilábico. O nível fonêmico só se fará completo no período escolar quando a criança conseguir dominar a relação fonema/grafema de sua língua (GOMBERT, 1992; FREITAS, 2004; SILVA e CAPELLINI, 2009; ROSA et al., 2016).

2.4.4 Importância do desenvolvimento da Consciência Fonológica

A consciência fonológica é percebida como um conjunto de habilidades e refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular segmentos.

Por isso, quanto mais treinada for a capacidade cognitiva, mais elevado é o grau de sucesso, pois a dificuldade da aprendizagem, leitura e escrita pode estar associada a um fraco desempenho nas tarefas que evocam a consciência fonológica. A criança aos poucos vai tomando consciência do sistema sonoro da língua, sendo assim, das palavras, das sílabas e dos fonemas como unidades identificáveis (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2000b).

O trabalho com o treino da consciência fonológica certamente terá efeito de prevenção, no caso do insucesso na leitura e na escrita, sendo que é um trabalho que deve ser feito desde muito cedo à população infantil nas escolas. Segundo Freitas (2007, p.102)

O erro fonológico evidencia as hipóteses que as crianças realizam através do estabelecimento da relação entre o oral e o escrito, mostrando como elas tentam representar as formas fonológicas das palavras: em erro fonológico, as crianças têm consciência de determinados sons e tentam representá-los na escrita.

A partir da citação de Freitas (*op. cit*), é possível perceber o quanto é importante trabalhar com o treino da consciência fonológica, tendo em vista que tal tarefa não deverá ser realizada de forma isolada e sim como parte de um trabalho amplo com leitura e escrita.

Estudos de Capovilla e Capovilla (2003) comprovam a eficiência do trabalho com o treino da consciência fonológica. Os estudos compararam tal habilidade, na aquisição da leitura e escrita, antes e depois das atividades de treino. Comprovaram que as crianças apresentaram ganhos significativos após o treino. Esse tipo de atividade comprova a real necessidade de programas de ensino de leitura e de escrita que incluam atividades de consciência linguística nas escolas. E afirma, ainda, quanto o

treino, se bem aplicado, é um instrumento fundamental para trabalhar a consciência fonológica.

É de fundamental importância destacar que existem livros e trabalhos como os de Adams et al (2006); Almeida (2012); Ilha et al (2017), entre outros, voltados para atividades que auxiliam e mostram que o treino da consciência fonológica pode ser aplicado individualmente ou em grupos, sendo que os profissionais devem ser capacitados para tal atividade que é de suma importância para os alunos.

Almeida (2012) e Ilha et al (2017) apresentam atividades já testadas nos níveis silábico, intrassilábico e fonêmico. Com base nas atividades, é possível perceber a diversidade de atividades existentes para trabalhar a consciência fonológica nas escolas. Já Adams et al (2006) coloca que seu material foi testado em 23 salas de aula durante três anos, mostrando a eficiência do material para as salas de aulas das pré-escolas podendo ser adaptados para outras séries/anos caso necessário.

2.4.5 Consciência Fonológica da rima

A consciência fonológica envolve inúmeras atividades metalinguísticas em diferentes níveis: consciência no nível da sílaba, consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência no nível dos fonemas (consciência fonêmica), como coloca Lamprecht (2009). Os diferentes níveis são caracterizados por graus de complexidade maiores ou menores. A consciência no nível intrassilábico são

Unidades que são menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento, também podem ser manipuladas. Tem-se, assim, a consciência das unidades intrassilábicas: **ataque** e **rima** (Lamprecht, 2009, p. 38).

Tanto a consciência intrassilábica quanto a fonêmica são de desenvolvimento mais lento, ou seja, mais complexas. Estudos como os de Cardoso-Martins (1995a) afirmam que a consciência no nível intrassilábico precede a consciência no nível dos fonemas e seus resultados com crianças da pré-escola demonstram que a sensibilidade à rima auxilia na alfabetização, já que a sensibilidade aos sons é um pré-

requisito para a aprendizagem de palavras de uma ortografia que representa sons. A consciência fonológica no nível intrassilábico se divide em consciência (i) da rima e (ii) das aliterações.

A pesquisa tem como foco o trabalho com a consciência fonológica da rima silábica, e, ainda, é fundamental destacar que os termos *rima silábica* e *rima da palavra* não são equivalentes. Na rima silábica estão incluídas a vogal e os segmentos adjacentes, dentro de uma mesma sílaba, como é o caso de *par* e *bar*, *café* e *boné* (cf. Figura 11), por exemplo. Já a rima da palavra envolve mais de uma sílaba, ou seja, “ela corresponde ao emparelhamento das palavras que apresentam sons iguais desde a vogal ou ditongo tônico (mais proeminente) até o último fonema” (LAMPRECTH et al., 2004 apud ALVES, 2012, p. 37). As palavras *chocolate* e *abacate* (cf. Figura 11) configuram exemplos de rima da palavra, já que apresentam sons iguais desde a vogal tônica.

Cristófar-Silva (2011, p. 196) complementa que a rima expressa a semelhança entre os sons finais das palavras. Por exemplo, as palavras *mar* e *lar* rimam por terem o **núcleo** e **coda** idênticas, na mesma sílaba. O **onset** não desempenha papel importante na rima, embora seja importante na **aliteração** (2011, p.196).

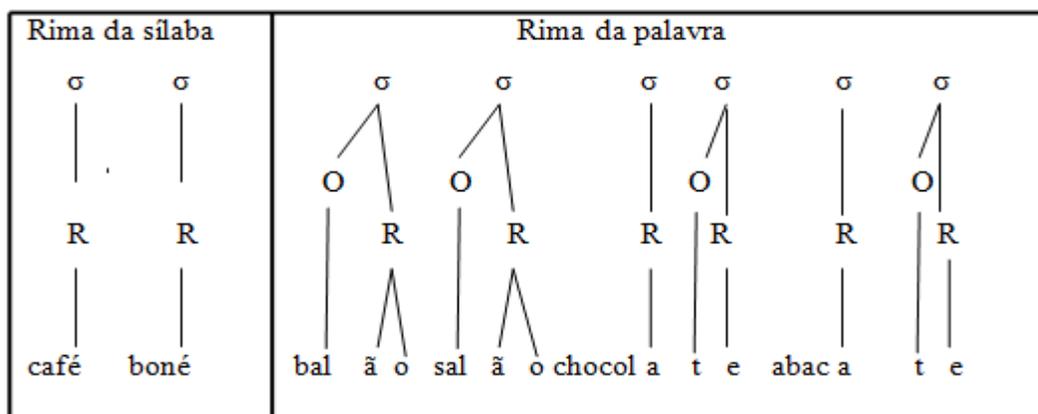


Figura 11. Caracterização de *rima da sílaba* e *rima da palavra* (FREITAS, 2004b, p.181)

Cardoso-Martins (1994) acredita que a criança possui sensibilidade aos sons, visto que, em um período anterior à alfabetização, a criança não seria capaz de identificar certas estruturas, conscientemente. Roazzi e Dowker (1989) colocam que por volta dos três anos de idade as crianças executam atividades que rimam, como canções e versinhos. Lamprecht (2009) pontua que a criança terá mais facilidade para aprender a rima da palavra, ou seja, a sensibilidade às rimas das palavras irá preceder a consciência intrassilábica (ataque e rima). Esse fato é confirmado por Roazzi e Dowker (1989), que falam em nível implícito antes da alfabetização, ou seja, as crianças não alfabetizadas teriam consciência de rima e aliteração, mas não em nível explícito.

É importante para o desenvolvimento da consciência fonológica a estimulação da produção de rimas tanto da sílaba quando da palavra e também como reporta Lamprecht (2012) é fundamental para o perfil analítico da linguagem.

2.5 Processos de construção da escrita

2.5.1 Origem da escrita alfabética

Para compreender como é o funcionamento da língua escrita, é necessário verificar como ocorreu sua evolução e voltar no tempo para melhor entendimento da escrita humana até os dias atuais. A partir deste retorno no tempo será possível responder como ocorreu a aprendizagem da escrita pela humanidade.

Comparada à fala, a escrita apareceu tardiamente na história da humanidade. Seu surgimento está atrelado à necessidade de registro das práticas humanas, manifestando-se em três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética (CAGLIARI, 1999).

A fase **pictórica** caracteriza a escrita por meio de desenhos e pictogramas que não estavam associados ao som, mas sim, ao objeto que queriam representar. A **ideográfica**, por sua vez, caracterizada pela escrita de desenhos especiais que

representavam uma ideia e não um objeto. Esses desenhos eram chamados de ideogramas e muitos deles deram origem as letras do alfabeto. A fase **alfabética** caracteriza a escrita por meio de letras. Diferentes sistemas alfabéticos surgiram como o semítico, o indiano e o greco-latino que deu origem ao alfabeto atual.

A escrita alfabética é a que possui menor número de caracteres e maior número de possibilidades de combinação entre eles para a formação de palavras. Anterior à escrita alfabética surgiram os silabários: que representavam um conjunto de sinais para cada sílaba, os fenícios: que utilizavam conjuntos de símbolos representando apenas consoantes.

O alfabeto utilizado nos dias de hoje, tal qual o conhecemos, surgiu da adaptação de um sistema pré-alfabético, o que acarretou em sua funcionalidade corrente – representar os sons da língua (MORAIS, 1996). Os silabários, por exemplo, não dão conta da noção de fonema, já o sistema alfabético possibilita chegar-se ao conhecimento de segmentar a fala em fonemas.

A escrita passou por diversas reformulações, do desenho até a escrita alfabética, contudo, passa por construções e não é apreendida em única etapa. Portanto, a escrita conforme a evolução do indivíduo, ainda parte do desenho até chegar a escrita alfabética.

2.5.2 Aquisição da escrita alfabética

Para Ferreiro e Teberosky (1985), a alfabetização seria, na verdade, um processo de construção e a criança, então, se apropriaria da escrita à medida que fosse interagindo com ela e com as pessoas que dela já teriam se apropriado, ou seja, a escrita seria uma representação gráfica com significados.

Por meio de pesquisas realizadas com crianças de classe média/baixa, Ferreiro e Teberosky (1986) identificaram níveis ou estágios de escrita. Segundo a psicogênese

da língua escrita, os estágios são: nível pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético.

No **nível pré-silábico**, o aprendizado da linguagem escrita ocorre desde cedo, quando a criança apresenta intenções de escrever, devido à sua exposição a estímulos gráficos, visuais e informações do cotidiano. No entanto, ela não possui noção de que a escrita representa a fala *não representam nenhum tipo de correspondência sonora* (Contini Júnior, 1988, p.55).

No início, os traços não apresentam muita linearidade, mas à medida que a criança passa a adotar a repetição de algumas letras ao escrever, observando, na maioria das vezes, a escrita dos adultos, entendendo o traçado das letras *começa a dar-se conta das características formais da escrita* (Weisz, 1988:69).

Todas as conquistas da criança nessa etapa são feitas sem que ela estabeleça relações entre os sistemas ortográfico e fonológico da língua, assim, ela utiliza o número de símbolos de acordo com os objetos a serem nomeados, por exemplo, a palavra *formiga* deveria aparecer com poucas letras, já a palavra *boi* com muitas, porque um boi é maior que uma formiga, denominando-se este processo de realismo nominal.

Já no **nível silábico**, a criança começa a ter consciência de que existe uma relação entre a fala e a escrita. O que representa de fato este segundo nível é a fonetização da escrita – as crianças *iniciam a busca de uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da palavra* (Ferreiro, 1991, p.8), sendo que elas tentam representar com valor sonoro cada letra que compõe a escrita e, para cada sílaba pronunciada, o indivíduo escreve uma letra, e tal procedimento irá permitir *não só regular como também antecipar, progressivamente, a quantidade de grafias que deve escrever...* (Davis, 1990:46).

A seguir em (1) e (2) temos exemplos do nível silábico.

(1)

MATO ⇒ O L

(2)

MATO ⇨ MO; AT; MT; AO

Com os exemplos, percebemos que aos poucos a criança começa a aprimorar suas hipóteses e relaciona as sílabas aos seus valores sonoros e, nesse nível, a criança ainda utiliza alguns critérios apresentados no nível pré-silábico.

Na etapa e/ou **nível silábico-alfabético**, a criança começa a perceber que é preciso mais de uma letra em cada sílaba para escrever na forma convencional. Esse é considerado um período de transição entre etapas – silábica e alfabética - (Ferreiro, 1985b).

A criança neste nível deixa de lado a hipótese puramente silábica e analisa a palavra além da sílaba. Ocorre, então, por vezes, o uso simultâneo da hipótese silábica e da hipótese alfabética. Veremos abaixo os exemplos (3) e (4) do nível silábico-alfabético.

(3)

MATO ⇨ MTO; ATO

(4)

MARTELO ⇨ MATLO; MATEO

Quando as crianças realizam tais produções, elas estão, na verdade, *introduzindo mais letras do que as que necessitam em sua análise silábica prévia* (Ferreiro, 1995, p.84).

Por fim, no **nível alfabético**, a criança passa a entender que cada grafema corresponde a unidades sonoras menores que a sílaba. Para Ferreiro e Teberosky (1985, p.213)

Ao chegar a este nível, a criança (...) compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Nesse nível, a criança já ultrapassou a “barreira do código” e compreende que os caracteres da escrita apresentam valores sonoros menores que a sílaba e consegue, ao escrever palavras, fazer sistematicamente uma análise acústica dos fonemas (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Isso não significa, porém, que todas as dificuldades tenham sido superadas, já que agora a criança se defrontará com questões próprias da ortografia, mas sim que ela não terá problemas de escrita no sentido estrito.

A criança passa a entender que cada fonema corresponde a unidades sonoras menores que a sílaba e se depara com as dificuldades ortográficas das palavras, mas, por outro lado, não há mais problemas de escrita em termos conceituais, conforme podemos observar nos exemplos (5), (6) e (7), a seguir.

(5)
MATO ⇨ MATU

(6)
COMIDA ⇨ CUMIDA

(7)
CIRCO ⇨ SIRCU

Nesse nível, a criança passa a problematizar a grafia das palavras, assim, começa a perguntar como se escreve uma dada palavra, se é escrita com essa ou aquela letra. Por exemplo, quando a criança pergunta se *casa* se escreve com s ou z. Muitas das vezes as alternativas dos infantes são extremamente válidas dentro do sistema ortográfico para representar o som da palavra que irão escrever.

2.6 Relação entre língua escrita, leitura¹ e Consciência Fonológica

2.6.1 Língua escrita, leitura e Consciência Fonológica

A aquisição da escrita – por envolver diferentes habilidades cognitivas, perceptivas, grafomotoras, dentre outras – configura uma tarefa complexa. Tal complexidade pode ser observada, sobretudo, no nível dos fonemas – ou, melhor dizendo, no estabelecimento da relação grafema/fonema. A CF tem sido referida como um fator preditivo para o desenvolvimento das competências relacionadas à escrita (CARDOSO-MARTINS; 1995; CAPOVILLA; 2000; COSTA, 2002).

Cardoso-Martins (1991, p.48) coloca que “é possível que a aprendizagem da correspondência entre a sílaba falada e a sílaba escrita contribua para a descoberta dos fonemas de uma maneira ainda mais direta”.

A aprendizagem da língua escrita é conceitual e não meramente uma aprendizagem de procedimento, sendo fundamental sua aproximação ao uso produtivo da linguagem escrita como sistema de representação. Como nos afirma Correa (2001), é importante que os indivíduos tomem a linguagem como um objeto de conhecimento e não só de expressão.

Freitas (2004) diz que

A consciência fonológica desenvolve-se gradualmente a partir de algumas habilidades que já existem antes do início da aquisição da escrita e são aprimoradas, contribuindo para o surgimento de novas habilidades metafonológicas. Ela parte de um nível implícito para um nível explícito de análise dos sons da fala, que é necessário no momento da descoberta da relação entre fonemas e grafemas (p.190).

Adams (1990) considera que existe uma perspectiva de reciprocidade entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita, e destaca, ainda, que alguns níveis de CF podem anteceder a aprendizagem da leitura, sendo que, os mais complexos, derivam dessa aprendizagem, pois as crianças já detêm capacidades metafonológicas

¹ Embora não se considere leitura neste estudo, faz-se importante destacar que muitas pesquisas versam sobre a relação entre CF, leitura e escrita.

prévias à aquisição da escrita, desenvolvendo outras e aperfeiçoando as que já possuem através desta aquisição (Freitas, 2004; Sim-Sim, 1998).

Veja-se, na Figura 12, a representação da relação de colaboração entre consciência fonológica e aquisição de leitura e escrita.



Figura 12. Relação de correspondência entre consciência fonológica e aquisição de leitura e escrita²

Portanto, alguns estudiosos como Adams (1990) e Freitas (2004) colocam que na atualidade há uma relação de correspondência entre consciência fonológica e aquisição de leitura e escrita. A consciência fonológica auxilia e é um facilitador na aprendizagem da leitura e escrita de crianças com ou sem dificuldades de aprendizagem (CARDOSO-MARTINS, 1991; CIELO, 1996; SANTOS e PEREIRA, 1997; COSTA, 2002). Portanto, a leitura e a escrita facilitam o desenvolvimento da consciência fonológica, conforme esquema acima.

² Disponível em: <http://cfonologica.blogspot.com.br/>

3. METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta a metodologia utilizada para desenvolver o percurso da pesquisa. A partir da delimitação e compreensão dos estudos teóricos que serviram de base para o trabalho proposto, será possível debruçar-se na metodologia que dará amplitude às atividades que foram realizadas.

Assim sendo, inicialmente, abordar-se-á a coleta piloto utilizada para testar a eficácia do método; logo após, serão apresentadas as informações referentes aos sujeitos da pesquisa; na sequência, a coleta de dados é detalhada; por fim, são apresentadas as etapas de descrição e análise dos dados.

Para a análise dos dados serão explanados os erros, tais como: as metáteses, as epênteses e as substituições em coda envolvendo os segmentos /s/ /l/, e /R/, bem como fenômenos outros que vierem a ocorrer – como os erros relacionados a ortografia da língua e aqueles considerados não interpretáveis sob o enfoque das teorias fonológicas –, no intuito de melhor compreender os mecanismos que regem a representação escrita desta estrutura silábica. Entende-se por erros ortográficos a grafia de *girasol* ao invés de *girassol*, por exemplo. Por outro lado, consideram-se erros não interpretáveis a grafia de *poth* para a palavra *girassol*, bem como o possível não entendimento da figura-alvo por parte da criança como, por exemplo, a escrita de *peixes* para *mar*.

Salienta-se que a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, anexo 1) foi a condição fundamental para a participação dos sujeitos na pesquisa.

3.1. Estudo piloto

Inicialmente, anterior à efetiva coleta dos dados, utilizou-se um estudo piloto. O estudo foi realizado no município de Pelotas, com a finalidade de avaliar a eficácia dos

instrumentos e métodos que seriam utilizados na realização da pesquisa descrita nesta dissertação. Os dados obtidos nos testes iniciais foram de grande importância, pois forneceram informações sobre diversos aspectos, auxiliando nos direcionamentos futuros, sendo que é possível observar que alguns métodos foram substituídos para melhor aprimoramento das investigações dos dados colhidos e analisados.

A coleta de dados para o estudo piloto foi realizada em duas etapas: (1) coleta de dados de escrita e (2) coleta de dados de fala. As coletas de dados de escrita ocorreram em sala de aula, com alunos do 3º ano do ensino fundamental, com todos os informantes presentes. Já a coleta de fala foi realizada através da aplicação do teste de Capovilla e Capovilla (2000) e foi feita em outro ambiente apenas com um aluno e o entrevistador.

A primeira etapa realizada foi a de coleta de dados de escrita que se utilizou de palavras com ataque complexo³. Foi entregue às crianças uma folha com imagens, com base nas sugestões de Ilha et al (2017, p.143). As imagens representavam as seguintes palavras: **blusa**, **grilo**, **gravata**, **braço**, **dragão**, **bruxa**, **flecha**, **trato**r, **trilho** e **placa**. A pesquisadora deste trabalho inseriu, também, a palavra **flor**. Para tanto, a pesquisadora mostrava as imagens das palavras aos informantes e as pronunciava. Depois que a atividade foi entregue, a investigadora não poderia interferir, de forma alguma, no desempenho da criança. Cabe ressaltar, também, que perguntas relacionadas à ortografia não poderiam ser respondidas.

Na sequência foi realizado o teste Capovilla e Capovilla (2000), com uma das crianças da turma. Foi possível perceber a grande dificuldade encontrada pela criança em reconhecer a relação letra/som, e, ainda, mesmo com as explicações iniciais, as quais o teste propõe, a criança teve muitas dificuldades relacionadas à rima.

Sendo assim, o pesquisador intrigou-se com tal dificuldade no estudo piloto, optando por seguir, na coleta principal, a linha de pesquisa relacionada ao trabalho com

³ Aqui se avalia o ataque complexo pelo fato de que, no estudo piloto, pretendia-se trabalhar com este padrão silábico. No entanto, observou-se que as crianças não apresentavam maiores dificuldades no processamento de tal estrutura, mas sim, na compreensão do sistema ortográfico da língua, vindo a alterar 'Ç' por 'S,' na palavra **braço**, por exemplo.

a rima e ainda utilizando um material, que no momento, pareceu ser mais completo para esse tipo de pesquisa que seria o instrumento de avaliação sequencial de autoria de Sonia Moojen e Cols (2003). Lamprecht e colegas (2012) afirmam que o CONFIAS surgiu da necessidade de um instrumento mais completo e abrangente, em relação àqueles que já haviam sido propostos até aquele momento, e que considerasse as características do português brasileiro para avaliar a consciência fonológica.

Na coleta principal foram usadas atividades de escrita com imagens retiradas do livro da Adams et al (2006). As crianças fizeram atividades de ligar figuras - pares de rimas - e o teste de consciência fonológica CONFIAS (2003), diferentemente do estudo piloto, no qual se utilizou do teste de Capovilla e Capovilla (2000).

3.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram estudantes de três turmas de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública Municipal de ensino Fundamental da cidade de Pelotas/RS. Dois grupos de crianças foram analisados, a saber:

- a)** Grupo A - 4 crianças não repetentes com idades entre 8 e 9 anos.
- b)** Grupo B - 4 crianças repetentes com idades entre 9 e 10 anos.

Destacamos que foram considerados os seguintes critérios para a seleção dos sujeitos:

- a)** As crianças não poderiam apresentar problemas cognitivos e/ou retardo mental e desvios fonológicos;
- b)** As crianças deveriam estar frequentando regularmente o 3º ano do ensino fundamental da escola pública Municipal escolhida.

É importante destacar que, em conversa com a direção da escola acerca da renda familiar e classe social das crianças, mais precisamente as que fariam parte da coleta de dados, foi colocado que as crianças são de classe social média/baixa. Dentre os critérios citados, foram selecionados nove alunos distribuídos da seguinte forma: turma1 – 2 alunos; turma2 – 3 alunos e turma3 – 4 alunos. No entanto, para melhor avaliação e porcentagens dos dados, a pesquisadora manteve a mesma quantidade de sujeitos em cada grupo, ou seja, a análise foi realizada com oito crianças (4 alunos em cada grupo).

Como não havia mais crianças que se enquadrassem nos critérios adotados, optou-se por selecionar somente alunos de uma mesma escola, para que não houvesse divergências sociais de uma escola para outra, já que Leite (1998) relaciona o fracasso escolar a fatores extraescolares, como a realidade socioeconômica que enfrenta a população brasileira e acredita que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à carência cultural, posto que é possível que uma criança pobre tenha menor rendimento no processo de aprendizagem.

E ainda, segundo Valla (1994), o enraizamento cultural é um fator determinante no processo de aprendizagem, problemas como a desnutrição e a pobreza, são fatores que contribuem para o fracasso escolar. Assim sendo, a pesquisa foi realizada somente em uma escola do município de Pelotas, com três turmas de 3º ano, selecionando os alunos de cada turma para efetiva coleta de dados.

3.3 Coleta de dados

A coleta de dados, conforme referido, foi realizada em uma escola pública do município de Pelotas, em três turmas de 3º ano. As etapas foram realizadas após o contato com a direção e os professores da escola.

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada em três etapas: (i) aplicação de teste de consciência fonológica; (ii) atividade de ligar os pares das figuras que rimam; (iii) escrita das palavras que rimam em seus respectivos pares.

3.3.1 Primeira etapa: aplicação do teste de Consciência Fonológica

Inicialmente foi aplicado o teste de consciência fonológica CONFIAS (2003) para coleta de dados orais, que foi realizado individualmente com os alunos, sendo que, as respostas dos alunos foram gravadas para melhor descrição e análise de dados.

O CONFIAS (anexo 2), Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial, de autoria de Sonia Moojen e Cols (2003), é um instrumento que foi lançado no Brasil. O teste é dividido em duas partes, correspondente a dois níveis de complexidade: avaliação da consciência silábica e fonêmica, como aborda (LAMPRECHT, 2009, p. 59). A primeira parte é composta por nove tarefas, que são: síntese, segmentação, identificação de sílaba inicial, identificação de rima, produção de palavra com a sílaba dada, identificação de sílaba medial, produção de rima, exclusão e transposição.

Na tarefa de **síntese silábica** (S1), o pesquisador produz uma palavra de forma silabada, isto é, sílaba por sílaba (*so-pa*, por exemplo). Feito isso, a criança deve responder qual palavra foi pronunciada. Já na tarefa de **segmentação** (S2), o investigador pronuncia uma determinada palavra e o informante deve produzi-la em pedaços, isto é, sílaba por sílaba. Se a palavra produzida for *sala*, a criança deverá pronunciá-la do seguinte modo: sa-la.

Na tarefa de **identificação da sílaba inicial** (S3), o pesquisador mostra ao participante o desenho da palavra *cobra* e o solicita que responda o nome correspondente a figura. Após, produz três palavras (*copo*, *time*, *loja*) e questiona ao informante qual delas inicia como a imagem ilustrada. Na quarta tarefa, denominada **identificação de rima** (S4), o investigador apresenta o desenho da palavra *mão* e, após, produz três palavras (*sal*, *cão*, *luz*). A tarefa da criança é identificar qual destas palavras termina ou rima com *mão*.

Na quinta tarefa, **produção da palavra com a sílaba dada** (S5), o pesquisador solicita a criança que produza uma palavra que inicie com a sílaba *pa*. Espera-se que o informante responda *pato*, *palito*, *palhaço*, etc. Na próxima tarefa, **identificação de**

sílaba medial (S6), o pesquisador apresenta o desenho da palavra *girafa* para o sujeito. Posteriormente, pronuncia três palavras (pirata, panela, dinheiro) e questiona ao participante em qual delas aparece a sílaba do meio igual de “girafa”.

A sétima tarefa consiste **na produção de rima** (S7). Nesta, o investigador mostra o desenho da palavra *chapéu* e questiona a criança qual o nome da ilustração apresentada. Feito isso, indaga ao participante que outra palavra termina ou rima como *chapéu*. Na oitava tarefa, **exclusão** de sílaba (S8), a pesquisadora faz os seguintes questionamentos: a) Se eu tirar ‘so’ de socorro fica? b) se eu tirar ‘be’ de cabelo fica?. Espera-se, pois, que a criança responda *corro* e *calo*.

Na tarefa de **transposição** (S9), última referente à avaliação da consciência silábica, o pesquisador produz uma palavra que não existe (esta palavra possui duas sílabas, a saber, *darró*) e solicita a criança que troque a ordem das sílabas, produzindo, primeiramente, a final e, após, a sílaba inicial. A tarefa da criança é descobrir uma palavra existente na língua, isto é, *roda*. O mesmo caso com *chobi* (bicho).

A segunda parte do teste CONFIAS possui sete tarefas, concernentes a avaliação da consciência fonêmica, que são: produção de palavra que inicia com o som dado, identificação de fonema inicial, identificação de fonema final, exclusão, síntese, segmentação e transposição.

A primeira tarefa refere-se à **produção de palavra que inicie com o som dado** (F1). Nela, o pesquisador produz um determinado som, neste caso, a vogal central baixa [a] e, após, solicita à criança que produza uma palavra que inicie com o som dado. Na segunda tarefa, **identificação de fonema inicial** (F2), o investigador apresenta a figura da palavra *sino* e questiona a criança sobre o nome da figura. Após, produz três palavras (sede, chuva, gema) e indaga acerca de qual delas inicia com o mesmo som da imagem mostrada, ou seja, [s].

Na terceira tarefa, **identificação de fonema final** (F3), mostra-se a criança o desenho da palavra *coelha*. Uma vez identificada a imagem, a pesquisadora pronuncia três palavras (azeite, sorriso, farinha) e questiona ao informantes qual delas termina com o mesmo som de *coelha*. Espera-se que a criança responda *farinha*. Na quarta tarefa, que se reporta a **exclusão** de fonemas (F4), o pesquisador questiona ao

informante o seguinte: “Se eu tirar o som [ʃ] de chama fica’? A criança, por sua vez, deverá responder, *ama*.

A tarefa de síntese (F5) fundamenta-se na produção isolada dos sons de uma dada palavra, como, por exemplo, *mesa* (m-e-s-a). A criança, ao ouvir estes sons, isoladamente, deverá descobrir qual a palavra que formam. Na sexta tarefa, que consiste na **segmentação** de fonemas (F6), o investigador produz a palavra *vó*. A tarefa da criança é falar os sons que compõem a palavra referida.

Por fim, na última tarefa, designada **transposição** (F7), a pesquisadora fala a palavra *amú* de trás para frente. A criança deve descobrir que palavra foi produzida. Tal tarefa transcorre do modo que segue: “Agora nós vamos falar de trás para frente. Eu vou dizer uma palavra esquisita como ‘amú’. Ela tem três sons: a – m – ú. Se você disser os sons de trás para diante, nós vamos achar uma palavra que existe: ‘uma’ [...]” (BLANCO-DUTRA, 2012, p. 55).

O teste de consciência fonológica CONFIAS (2003) foi utilizado para verificar se ocorre correlação entre a CF e a escrita das estruturas silábicas pelas crianças. As tarefas do instrumento são sequenciais, ou seja, são realizadas respeitando a ordem de complexidade.

O início de cada tarefa é acompanhado por um quadro explicativo, no qual aparecem as ordens e exemplos para a aplicação dos testes. Inicialmente, para ter certeza de que as crianças entenderam a tarefa, são propostos exemplos que não contam para a pontuação. A pontuação do teste deve ser realizada no Protocolo de Respostas do CONFIAS (ANEXO 3). As respostas corretas valem 1 ponto e as incorretas são zeradas. No primeiro nível, silábico, a pontuação máxima corresponde a 40 acertos e no segundo nível, fonêmico, 30, formando um total de 70 pontos, o que corresponde a 100% de acertos.

3.3.2 Segunda etapa: teste de CF - atividade de ligar as rimas silábicas

A segunda etapa consiste em um teste com diferentes figuras. Foi entregue, em uma turma de cada vez, a todos os alunos das turmas de terceiro ano, uma folha de atividades. Primeiramente, a atividade foi explicada aos alunos, por meio da tarefa apresentada no livro de Adams et al (2006, p. 145). A pesquisadora explicou como ligar as imagens que continham palavras que rimavam, que são: **bola-mola** e **anzol-caracol**, como sugere Adams et al (2006, p. 144) (anexo 4).

Após a explicação, as crianças receberam a folha de atividades (anexo 5) contendo figuras de palavras com *codas* finais em /S/, /l/ e /r/. As palavras das figuras apresentadas são sugeridas por Ilha et al (2017, p.144): **caracol-girassol**, **tambor-trator**, **avestruz-capuz**, **bar-mar**, **avental-jornal**, **lápiz-chafariz**⁴. Já o par **bar-mar** foi proposto pela pesquisadora deste trabalho. Com a folha em mãos e após a devida explicação, começaram a atividade de ligar as rimas silábicas. Com a realização da tarefa, os alunos passaram para a atividade de escrita que será apresentada no próximo item.

3.3.3 Terceira etapa: atividade de escrita

Após a realização da atividade de ligar as rimas, os alunos escreveram as palavras que correspondem às figuras ao lado dos seus respectivos pares, ou seja, os alunos fariam a atividade de ligar e em seguida a tarefa de escrita.

Os alunos fizeram a atividade de escrita em uma folha de papel branco. Como forma de apoio e auxílio, as crianças usaram as folhas com as figuras das imagens, já que assim poderiam visualizar e verbalizar as mesmas em voz baixa, caso necessário. As crianças, sempre que preciso, perguntavam os nomes das figuras ao pesquisador que respondia, mas não as auxiliava na escrita.

As crianças deveriam escrever doze palavras com *codas* finais em /S /, // e /r/, que são as seguintes:

- Caracol
- Girassol
- Tambor
- Trator
- Avestruz
- Capuz
- Bar
- Mar
- Avental
- Jornal
- Lápis
- Chafariz

Assim, obteve-se um total de 96 palavras escritas por ambos os grupos – repetentes e não repetentes – analisados na pesquisa.

3.4 Análise dos dados

Os dados de escrita coletados, ao longo da pesquisa, são descritos e analisados à luz da teoria da Sílabas de Selkirk (1982) e da Geometria de traços de Clements e Hume (1995), em 2.1.

⁴ Embora a tonicidade da palavra seja extremamente relevante, nesse caso, o objetivo de análise deste trabalho é a rima e não a tonicidade das palavras.

Tanto nos dados coletados por meio do CONFIAS, teste de consciência fonológica, quanto nos dados de escrita e liga de palavra são observados os percentuais de acertos sob o número total de possibilidades de acertos.

Os testes de consciência fonológica foram aplicados com o intuito de investigar se existe uma correlação e

Assim, inicialmente, os resultados obtidos no teste de Moojen e Cols (2003) são descritos em percentuais.

Após a realização das coletas orais e escritas foi analisado: (a) se as crianças não repetentes possuíam um nível de consciência fonológica da rima superior àquele das crianças repetentes; (b) se as crianças não repetentes na representação escrita apresentavam um desempenho superior às crianças repetentes; (c) uma possível correlação entre o desempenho no teste de consciência fonológica e na escrita de tais crianças.

4. RESULTADOS

Nesse capítulo são apresentadas a descrição e a análise dos resultados obtidos nas diferentes coletas realizadas. Inicialmente é reportada a análise principal da pesquisa na ordem em que foi realizada: teste de consciência fonológica, liga de palavras com rimas silábicas e escrita de palavras. Nessa etapa, os resultados das três modalidades de coleta de dados são analisados individualmente para posterior comparação.

4.1 Descrição, discussão e análise dos dados

A primeira análise a ser abordada, nos dois grupos de crianças, repetentes e não repetentes, será referente aos dados do teste de consciência fonológica, após, os dados relativos à atividade de liga da rima e, por fim, os dados de escrita das palavras. A coleta de dados foi realizada com um total de 8 crianças, conforme Tabela 1.

	Repetentes (Grupo A)				Não repetentes (Grupo B)			
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
SEXO	M	F	M	M	M	F	F	F
8 Anos					x	x	x	x
9 Anos		x	x	x				
10 Anos	x							

Tabela 1. Sujeitos da pesquisa

As crianças selecionadas para a aplicação das tarefas, conforme critérios já citados, foram 4 meninas e 4 meninos. Considerando-se a totalidade de crianças, 4 eram repetentes e 4 não repetentes. No Grupo A, crianças repetentes, havia 2 meninos com idade de 9 anos, 1 menino com 10 anos e uma menina com 9 anos e no Grupo B, crianças não repetentes, havia 3 meninas e 1 menino com idade de 8 anos.

4.1.1 Descrição, discussão e análise da Primeira etapa: aplicação do teste de Consciência Fonológica (CONFIAS)

Foi possível perceber que tanto as crianças do Grupo A – 4 crianças repetentes com idade entre 9 e 10 anos - quanto as crianças do Grupo B - 4 crianças não repetentes com 8 anos - apresentaram maior dificuldade na realização das tarefas relativas ao nível do fonema, mais precisamente nas atividades de exclusão e transposição.

Costa e Teixeira (2011) aplicaram o CONFIAS com jovens e adultos e evidenciaram que eles apresentaram maior desempenho no nível da sílaba do que no nível do fonema, semelhante aos resultados que encontramos na pesquisa.

Segundo Alves (2009), uma das primeiras habilidades de CF apreendidas pelas crianças é a de segmentar as palavras em sílabas. A consciência silábica é adquirida precocemente, antes mesmo da alfabetização, já que a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala, o que justificaria um melhor desempenho dos informantes nestas tarefas.

O tempo de realização do teste também foi controlado. Percebeu-se que houve uma variação entre 25 e 35 minutos para os dois grupos, sendo que, o segundo grupo das crianças não repetentes, demonstrou uma melhor pontuação quanto aos percentuais de acertos sob o número total de possibilidades.

De um total de 280 possibilidades de acertos para cada grupo, os alunos repetentes apresentaram 162 acertos e os não repetentes 191. Em termos percentuais, os não repetentes demonstraram um melhor desempenho, totalizando 68,2% de acertos, como mostra o Gráfico 1, a seguir.

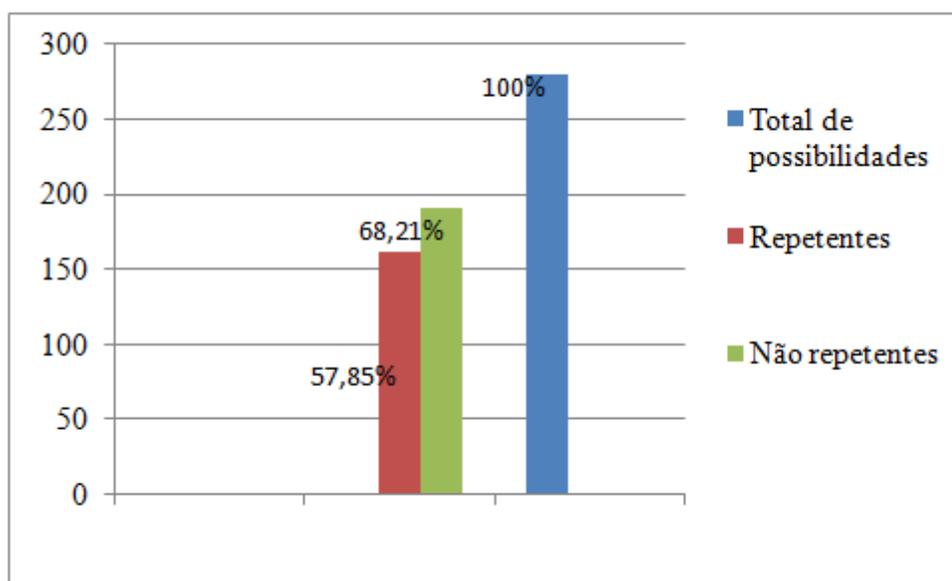


Gráfico 1. Percentual de acertos dos alunos Repetentes e Não repetentes

Vejamos as Tabelas 2 e 3 para comparação de acertos nos níveis I da Sílabas e II do Fonema nos dois grupos de alunos.

	Repetentes				Totais/possibilidades
	S5	S6	S7	S8	
Sílaba	35	30	20	31	116/ 160
Fonema	11	16	7	12	46/ 120
Total	46	46	27	43	162/280

Tabela 2. Relação de acertos dos alunos Repetentes

É possível verificar na Tabela 2 que ocorre um número significativo de acertos relacionados ao nível da sílaba, semelhante ao da Tabela 3, a seguir.

	Não repetentes				Totais/possibilidades
	S5	S6	S7	S8	
Sílaba	31	27	35	36	129/ 160
Fonema	10	14	20	18	62/ 120
Total	41	41	55	54	191/280

Tabela 3. Relação de acertos dos alunos Não Repetentes

Observando as Tabelas 2 e 3 é possível perceber que os alunos não repetentes obtiveram maior nível de acertos, em relação aos alunos repetentes, embora os dois grupos de sujeitos tenham apresentado maior dificuldade no nível relativo ao fonema, como mostra o Gráfico 2, abaixo.

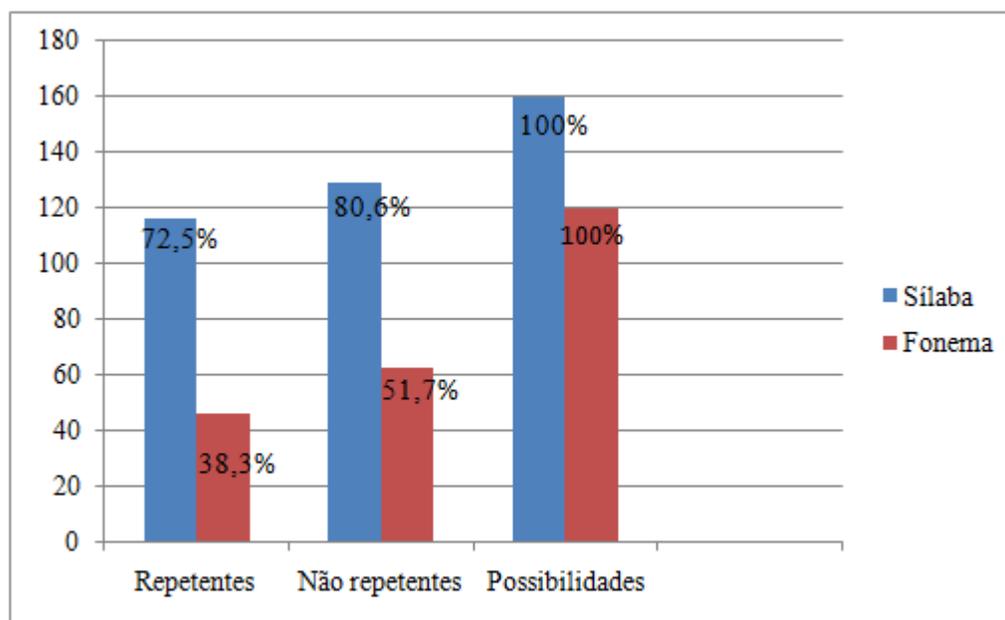


Gráfico 2. Comparação de acertos em relação aos níveis I e II

O Gráfico 2 mostra que os alunos não repetentes demonstram maior facilidade em relação aos níveis da sílaba, com um total de 129 acertos, e do fonema, com um total de 62 acertos, em comparação aos alunos repetentes que obtiveram 116 acertos

no nível da sílaba e 46 acertos no nível do fonema. Ocorre maior proximidade de acertos, entre os grupos, no nível da sílaba do que no nível do fonema.

Estudos como os de Granzotti et al (2013) colocam que crianças, entre 8 e 11 anos, com dificuldades escolares possuem baixo desempenho nas atividades relacionadas ao CONFIAS. Tal achado estabelece interlocução com os resultados aqui verificados, no que tange ao desempenho dos alunos repetentes.

4.1.2 Descrição, discussão e análise da Segunda etapa: teste de CF - atividade de ligar as rimas silábicas

Esta etapa fundamenta-se na aplicação da atividade de ligar as rimas, que foi baseada em uma adaptação de Adams et al (2006)⁵. Todavia, nesta pesquisa utilizam-se palavras com codas finais em /S/, /l/ e /r/. Para Lamprecht et al (2009, p.41), *a rima silábica inclui a vogal e os segmentos que a seguem dentro de uma única sílaba*, veja-se Tabela 4.

⁵ O trabalho da autora leva em conta a rima da palavra, diferentemente do nosso estudo, que considera apenas a rima silábica.

Palavra	Repetentes				Total	Não Repetentes				Total
	S1	S2	S3	S4		S5	S6	S7	S8	
caracol-girassol	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3
tambor-trator	0	0	1	1	2	1	1	1	1	4
avestruz-capuz	1	1	1	1	4	1	0	1	1	3
bar-mar	0	1	1	0	2	0	1	0	1	2
avental-jornal	0	0	1	0	1	0	0	1	1	2
lápiz-chafariz	1	1	0	0	2	1	0	0	1	2
Acertos	2	3	4	2	11	4	2	4	6	16
Possibilidades	6	6	6	6	24	6	6	6	6	24
%	33,33%	50,00%	66,67%	33,33%	45,8%	66,67%	33,33%	66,67%	100%	66,6%

Tabela 4. Atividade de ligar as rimas silábicas - *codas* finais em /S /, // e /r/ - e porcentagem de acertos

Essa atividade de ligar as rimas foi composta por 6 pares de figuras, ou seja, 12 palavras que formavam pares de rima silábica. Os alunos não repetentes apresentaram maior facilidade para realização da tarefa em comparação aos alunos repetentes, conforme o Gráfico 3.

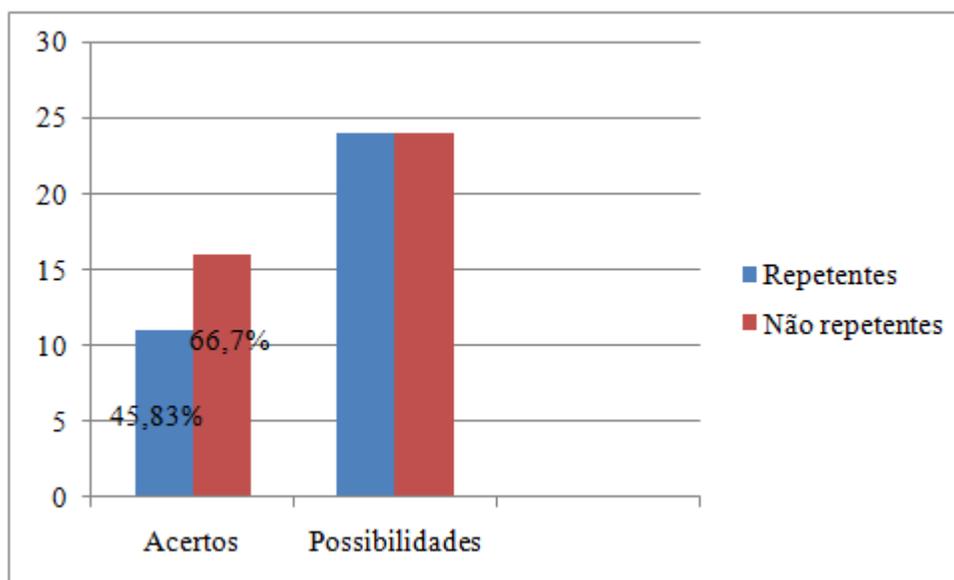


Gráfico 3. Percentual de acertos dos alunos Repetentes e Não repetentes

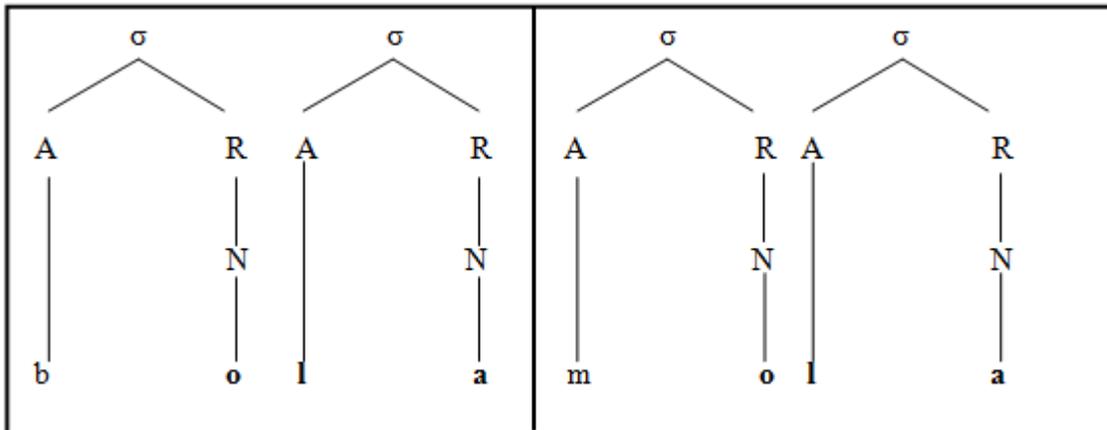
Sendo assim, ao observar a Tabela 4, tal como o Gráfico 3, verifica-se que cada grupo em estudo possui 24 possibilidades de acertos e que os alunos não repetentes apresentaram maior facilidade na tarefa de ligar as rimas silábicas com *codas* finais em /S /, // e /r/, atingindo um total de 16 acertos. Os repetentes, por outro lado, obtiveram 11 acertos. Como verificado, existe uma diferença pouco expressiva (20%) entre os acertos e os erros dos grupos analisados.

4.1.3 Descrição, discussão e análise da Terceira etapa: atividade de escrita

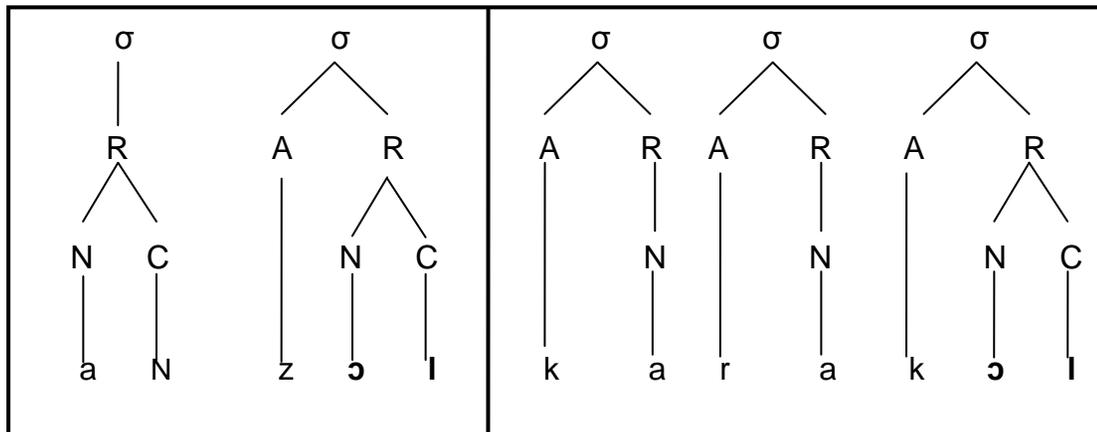
Como referido anteriormente, os alunos faziam primeiro o teste de ligar as rimas e em seguida a tarefa de escrita. A atividade de escrita contou com 12 palavras, com rima da sílaba, totalizando 96 palavras analisadas.

A seguir encontram-se descritas e analisadas as produções das *codas* finais das estruturas silábicas escritas pelas crianças. Vejam-se abaixo, nos Quadros 6 e 7, as representações das palavras *bola-mola* e *anzol-caracol*, usadas como exemplos para as crianças, na estrutura hierarquizada da sílaba.

Quadro 6: Palavras compostas por sílabas simples (CV)

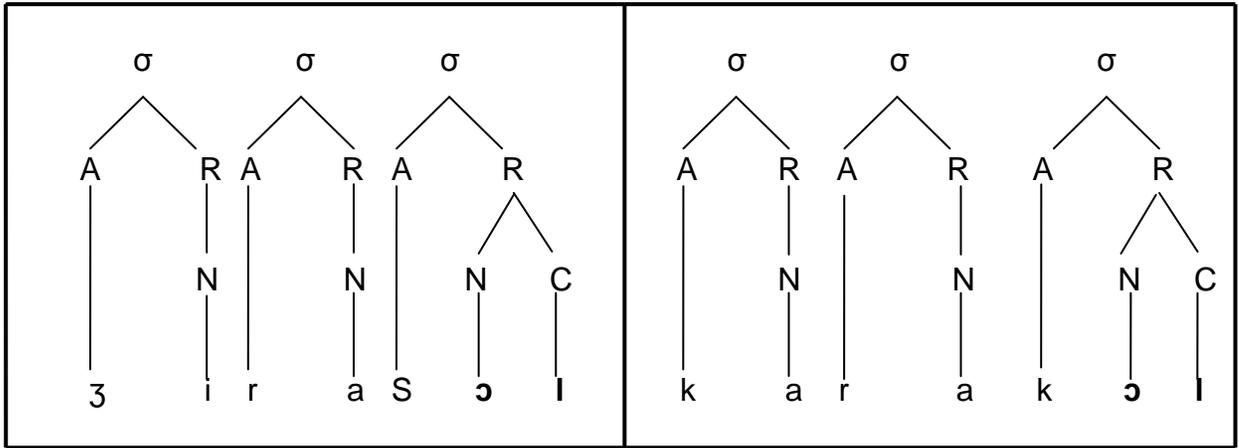


Quadro 7: Palavras terminadas em sílabas pesadas (CVC)

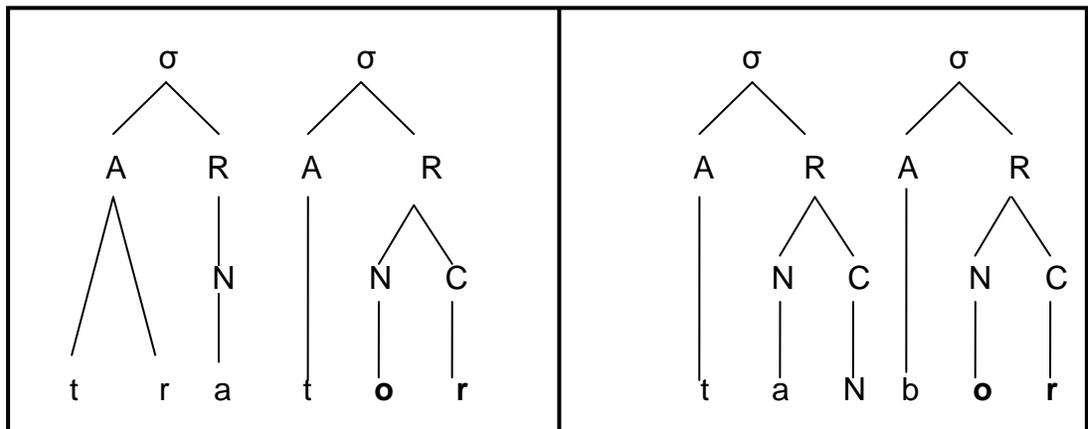


Vejam-se, a seguir, as representações das palavras girassol; caracol; trator; tambor; avestruz; capuz; bar; mar; avental; jornal; lápis; chafariz, usadas na atividade de escrita pelas crianças, na estrutura hierarquizada da sílaba.

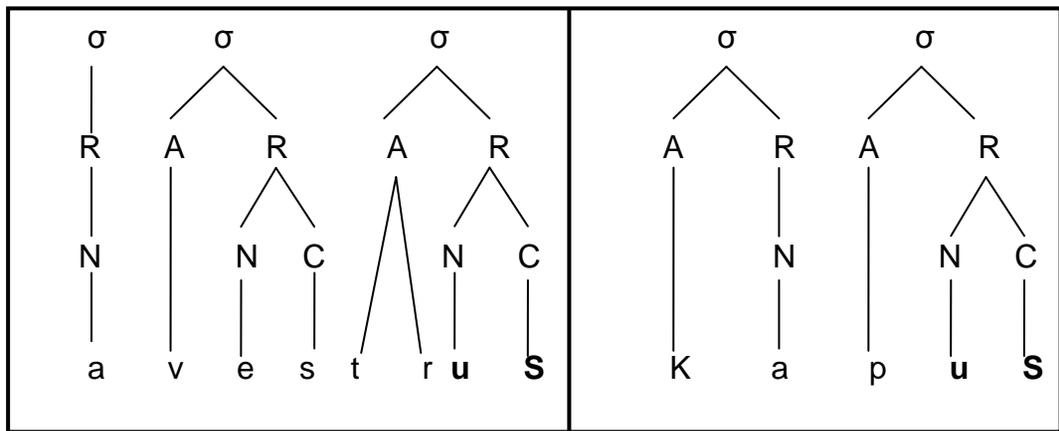
Quadro 8: Representação das palavras girassol e caracol



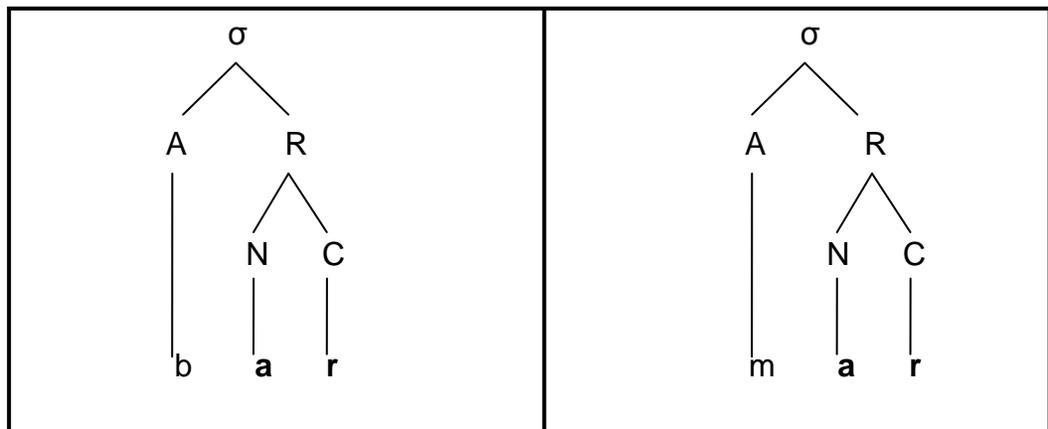
Quadro 9: Representação das palavras trator e tambor



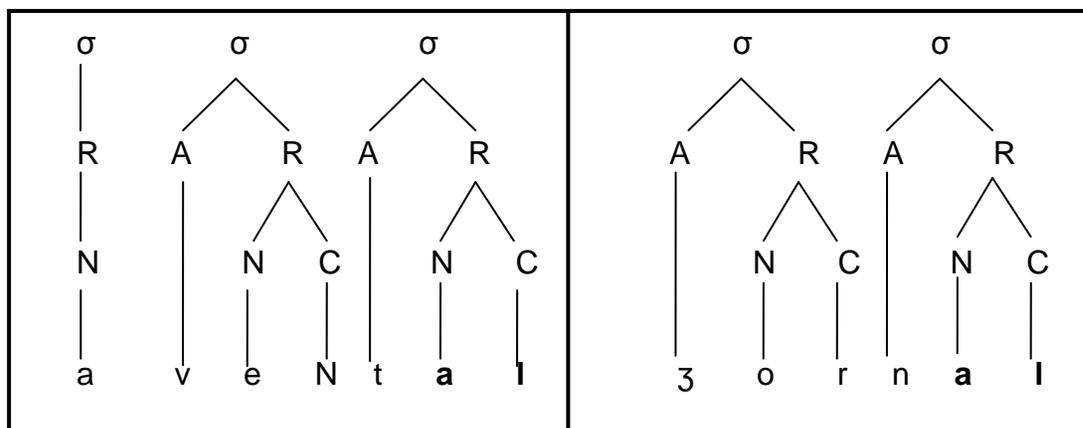
Quadro 10: Representação das palavras **avestruz** e **capuz**



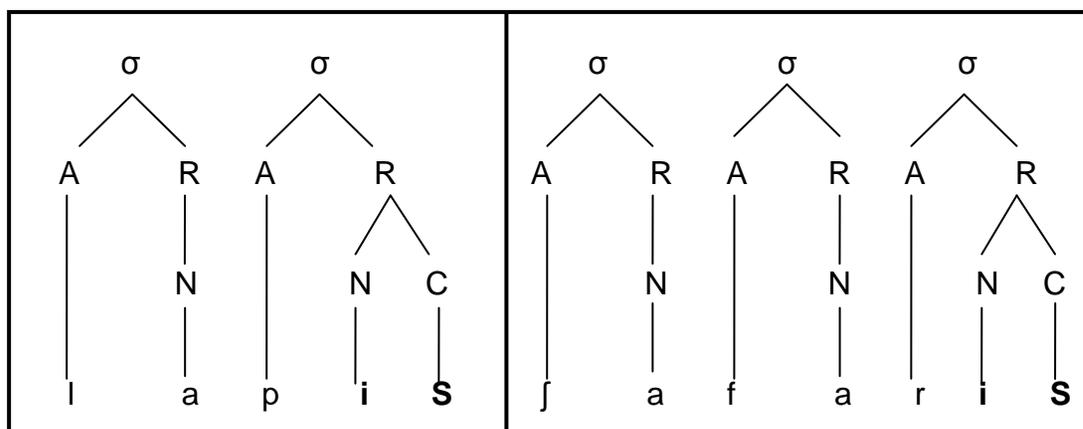
Quadro 11: Representação das palavras **bar** e **mar**



Quadro 12: Representação das palavras *avental* e *jornal*



Quadro 13: Representação das palavras *lápiz* and *chafariz*



Os Quadros 6, 7, 8, 9, 10 e 11 mostram a representação hierarquizada das sílabas das palavras selecionadas para trabalhar com os alunos com o intuito de visualizarmos e compreendermos as possíveis dificuldades no teste de consciência fonológica da rima silábica como, também, na escrita de tais palavras. Nesta atividade de escrita, da rima silábica, com *codas* finais em /S/, // e /r/, tanto os alunos repetentes quanto os não repetentes revelaram ter dificuldades, na escrita das palavras.

No Gráfico 4 é possível perceber a relação de acertos e erros nos dois grupos de alunos. Sendo que, de um total de 48 possibilidades de acertos para cada grupo de alunos, repetentes e não repetentes, ou seja, 96 palavras ao total, os alunos repetentes apresentam maior dificuldade na escrita das palavras com um total de 11 acertos e 37 erros já os alunos não repetentes obtiveram um total de 12 acertos e 36 erros. Ambos os grupos apresentaram desempenhos muito próximos, visto a diferença mínima (isto é, de 1 ponto) entre um grupo e outro, no que se refere a acertos e erros na escrita.

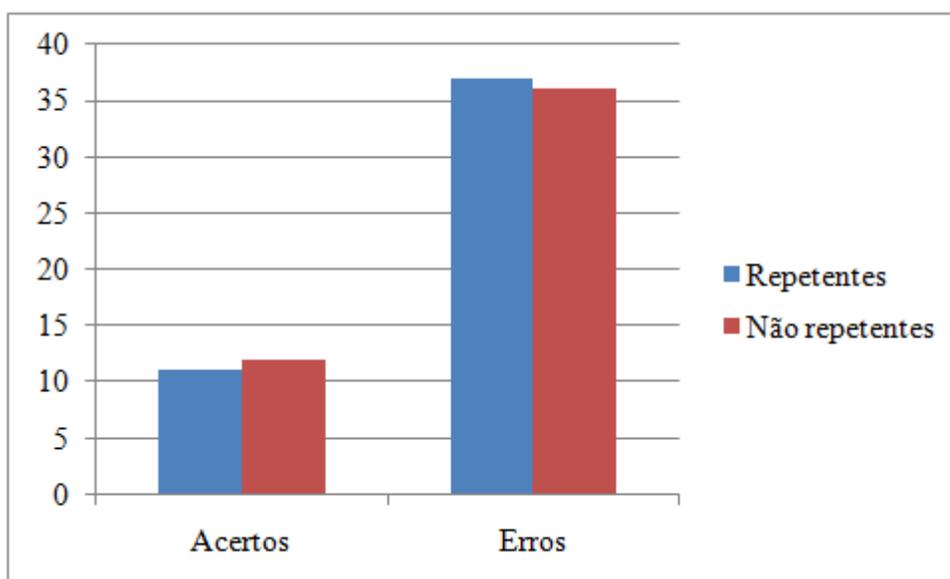


Gráfico 4. Relação de acertos e erros da escrita das palavras dos alunos Repetentes e Não repetentes

Como mostra o Gráfico 4, a diferença entre acertos e erros de ambos os grupos foi inexpressiva – 1 ponto, como relatado anteriormente. Entretanto, se considerarmos os dados brutos, observa-se que os alunos não repetentes apresentaram maior facilidade na escrita das palavras. No entanto, se atentarmos apenas para a escrita da coda, como mostram os itens abaixo, os dados revelam que os alunos repetentes obtiveram 38 acertos e 10 erros. Já os não repetentes, 41 acertos e 7 erros. As análises têm por base o constituinte silábico da rima, formado por núcleo

e coda em /r/, /S/ e // em final de palavra. Do total de palavras, a pesquisa tem como foco a análise das seguintes:

- Caracol → caracou;
- Girassol → girasou e girassou;
- Tambor → tobori, tubora e dãobro;
- Trator → tratro;
- Avestruz → avestus, avestrus, avetus e averevetus;
- Capuz → capus e capusi;
- Avental → aventau;
- Jornal → gornau, jornau e jarnu;
- Lápis → lapis e lapes;
- Chafariz → chavaris, xafaris e lafaris.
- Mar → matoro
- Bar → (não houve erro para análise)

Os erros de escrita encontrados na pesquisa são relacionados às substituições na coda devido à convenção ortográfica da Língua Portuguesa e às alterações da estrutura silábica da rima silábica (metátese e epêntese). Além desses, foram identificados erros não interpretáveis sob o enfoque das teorias fonológicas utilizadas na pesquisa⁶.

4.1.3.1 Erros da palavra toda com coda final em //, /S/, /r/

Nesta seção serão apresentados os erros referentes à ortografia com coda em //, /S/, /r/, bem como os erros não interpretáveis sob o enfoque das teorias fonológicas,

⁶ Incluem-se nesses casos os erros por falta de identificação da figura-alvo, como, por exemplo, a escrita de ‘flor’ para ‘girassol’, ‘peixe’/‘peixes’ para ‘mar’ e ‘peru’ para ‘avestruz’. Os outros erros cometidos, como, por exemplo, a escrita de ‘poht’ para ‘girassol’, foram realizados apenas por um sujeito repetente.

conforme foi descrito no capítulo 3, que aborda a metodologia do estudo. No quadro que segue encontram-se explanados os fenômenos observados, de acordo com os grupos analisados e os segmentos que assumem a posição silábica em estudo. Observa-se que os repetentes apresentam um total de 11 alterações (sendo 4 relativas a coda em /l/ e 6 concernentes a coda em /s/ e ;/r/); já os não repetentes totalizaram 11 casos (3 referentes a coda em /l/, 4 equivalentes a coda em /s/ e /r/).

Fenômenos observados na representação escrita da coda em /l/, /s/, /R/			
Repetentes		Não repetentes	
Coda em /l/		Coda em /l/	
Processo	Quantidade	Processo	Quantidade
Erros ortográficos	1	Erros ortográficos	2
Erros não interpretáveis	3	Erros não interpretáveis	1
Subtotal	4	Subtotal	3
Coda em /s/		Coda em /s/	
Processo	Quantidade	Processo	Quantidade
Erros ortográficos	4	Erros ortográficos	4
Erros não interpretáveis	2	Erros não interpretáveis	0
Subtotal	6	Subtotal	4
Coda em /R/		Coda em /r/	
Processo	Quantidade	Processo	Quantidade
Erros ortográficos	4	Erros ortográficos	1
Erros não interpretáveis	2	Erros não interpretáveis	3
Subtotal	6	Total	4
Total	16	Total	11

Quadro 14: Fenômenos observados na representação escrita da coda em /l/, /s/, /R/

Na Figura 13 a seguir, observa-se um dos erros ortográficos produzidos por um aluno não repetente, na grafia de *girazol* ao invés de *girassol*. No cômputo total, codas finais em /l/, foi contabilizado apenas 1 erro desta natureza, no grupo dos repetentes e, 2, no dos não repetentes).

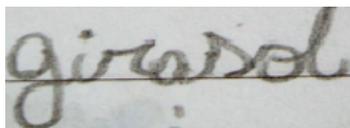


Figura 13. Dado de escrita de um aluno Não Repetente

Erros não interpretáveis também foram constatados nos dados analisados, sendo 3 no grupo dos repetentes e, 1, no dos não repetentes. A Figura 14 ilustra o processo, quando a criança grafava *poth* em detrimento de *girassol*.

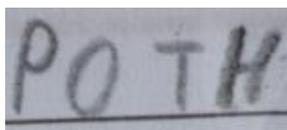


Figura 14. Dado de escrita de um aluno Repetente

Quanto as codas em /s/, foram encontrados, também, erros relacionados à ortografia, sendo 4 no grupo dos repetentes e, 4, dos não repetentes, como, por exemplo, *lápiz* → *lapes* (Figura 15) e *avestruz* → *avestruz*. No primeiro caso, observa-se, a ocorrência de um processo alcunhado na literatura da área (ZORZI, 1998) de *generalização de regras*⁷.

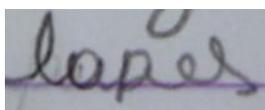


Figura 15. Dado de escrita de um aluno Não repetente

Além disso, foram observados erros não interpretáveis sob o enfoque das teorias fonológicas utilizadas na pesquisa (2 no grupo dos repetentes), como por exemplo, *chafariz* → *aosca*. Veja-se a Figura 16.

⁷ Conforme Zorzi (1998), o processo de generalização ocorre quando a criança aplica determinada regra a situações inapropriadas, como é o caso da grafia de "fugiu" por "fugio", por exemplo. Tal fato indica que o aprendiz compreende que em certas situações o som /u/ pode ser grafado como "o", assim como /i/ por /e/, em lapes.



Figura 16. Dado de escrita de um aluno Repetente

Sobre a coda em /r/, foram verificados, assim como nos demais casos, erros relacionados apenas à ortografia (4 no grupo dos repetentes e 1 dos não repetentes), como por exemplo, *tambor* → *tanbor*. Veja-se a Figura 17.

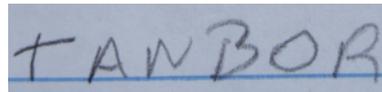


Figura 17. Dado de escrita de um aluno Repetente

E ainda, erros não interpretáveis sob o enfoque das teorias fonológicas utilizadas na pesquisa (2 no grupo dos repetentes e 3 no dos não repetentes), como por exemplo, *bar* → *vetea*. Veja-se a Figura 18.



Figura 18. Dado de escrita de um aluno Repetente

Com base no exposto, afirma-se que, embora os fenômenos referidos não constituam o foco da presente pesquisa, vale a pena ressaltá-los, a fim de contribuir com as reflexões acerca de um processo potencialmente rico e complexo – a aquisição da escrita. Constatou-se, mais uma vez, diferenças pouco expressiva no cômputo total de alterações entre os grupos analisados.

4.1.3.2 Substituições (trocas) em Codas finais em // ⁸

Os alunos repetentes e não repetentes demonstraram dificuldades na escrita das palavras com codas em // . Veja-se a Tabela 5, a seguir.

	Ocorrência / Possibilidade	Ocorrência / Possibilidade
	Erros	Acertos
Repetentes	13/16	3/16
Não repetentes	13/16	3/16
Total	26/32	6/32

Tabela 5. Ocorrências de erros e acertos na escrita das palavras com coda em //

A Tabela 5 mostra que os dois grupos de alunos apresentaram dificuldades na escrita das palavras selecionadas. Isso porque tanto os repetentes quanto os não repetentes obtiveram 3 acertos e 13 erros. Dentre os erros estão as substituições na coda (9 no grupo dos repetentes e 10 no dos não repetentes), como por exemplo, *caracol* → *caracou*. Veja-se a Figura 19.

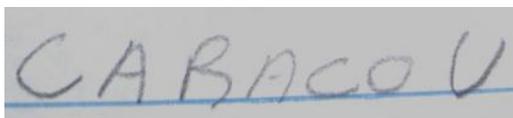


Figura 19. Dado de escrita de um aluno Repetente

No caso descrito acima, constata-se que a posição da coda continua preenchida. O que ocorre, no entanto, é um processo fonológico comum no PB – isto é, a vocalização da lateral.

Veremos que na escrita das palavras com codas em // as crianças fazem, com maior número, a troca pela semivogal [w] como é possível perceber na representação da estrutura da sílaba na Figura 20, a seguir.

⁸ Do total de 16 possibilidades de escrita de palavras com codas em // os repetentes cometeram 3 erros não interpretáveis sob o enfoque das teorias fonológicas utilizadas na pesquisa e os não repetentes 1 erro.

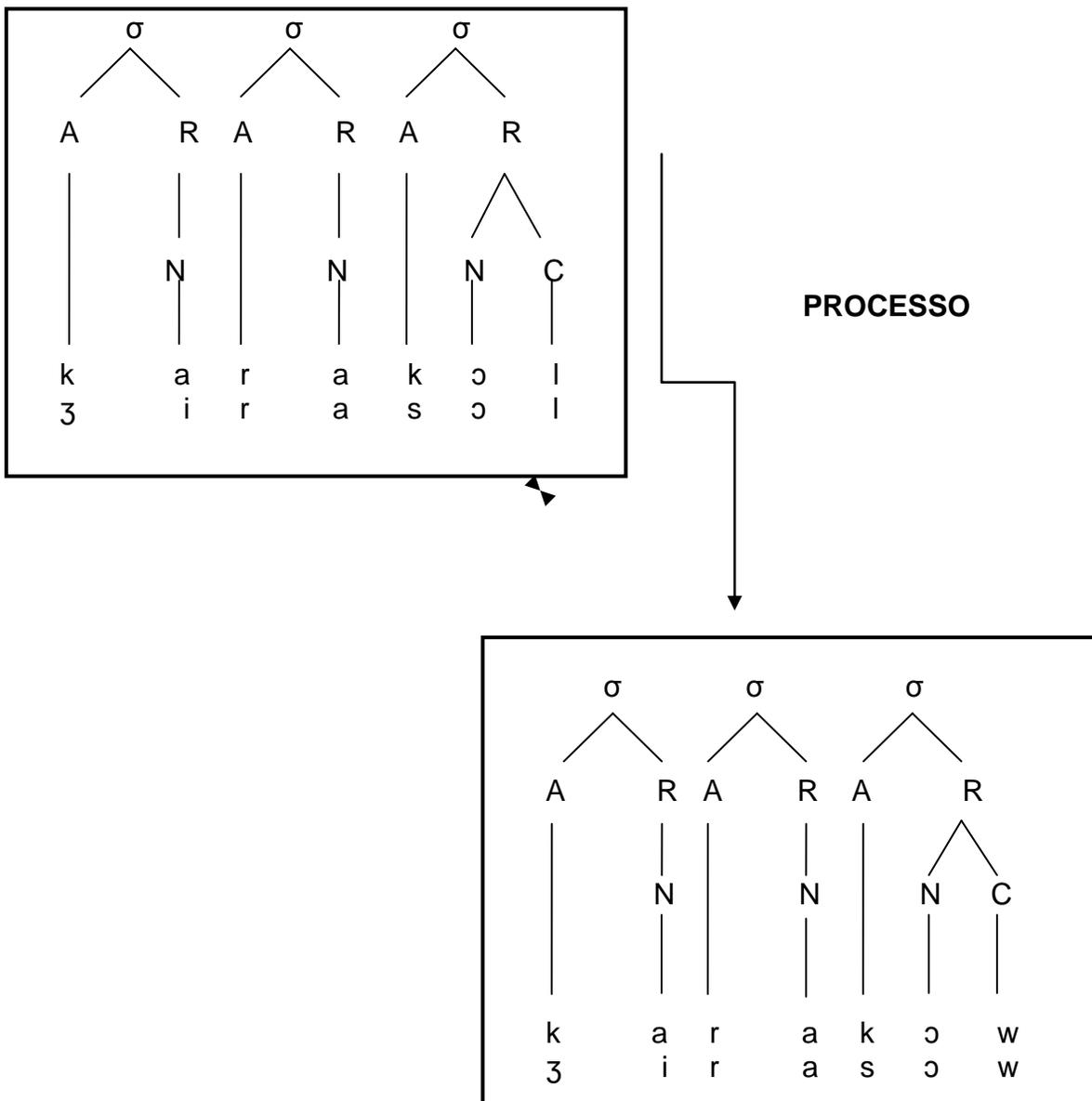


Figura 20. Processo de troca de 'l' por 'u'

A Tabela 6, a seguir, mostra o percentual de ocorrência dessas substituições na escrita das crianças.

Substituições de coda final: 'l' → 'u'		
	Ocorrência / Possibilidade	%
Repetentes	9/16	56,25%
Não repetentes	10/16	62,5%
Total	19/32	59,37%

Tabela 6. Ocorrências de substituições de coda final: 'l' → 'u'

A Tabela 6 mostra que os alunos não repetentes apresentaram maior número de trocas de 'l' por 'u' na escrita. Já a Tabela 5 demonstrou que os repetentes e os não repetentes tiveram a mesma quantidade de erros na escrita da palavra como um todo.

Essas substituições são decorrentes da influência da fala na escrita, ou seja, o /l/ é produzido como [t] e [w]. Observa-se que entre esses segmentos não ocorre uma relação direta com a escrita, visto que o som de [w] não é representado pelo grafema correspondente ao fonema /l/, e sim pela letra *u*.

Câmara Jr (1970, p.50) afirma que

Ainda assim, há duas circunstâncias que limitam a dupla possibilidade. Em primeiro lugar, /l/ pós vocálico é posterior por alofonia posicional. Isto quer dizer que, além do movimento da ponta da língua junto aos dentes, há um levantamento do dorso posterior da língua para junto do véu palatino. (...)

O autor coloca que o resultado seria um /u/ assilábico, e *caracol* torna-se homônimo de *caracou* e *jornal* de *jornau* e assim ocorreria com outras palavras semelhantes. Em outras palavras, desaparece da língua o /l/ pós vocálico, mas isso ocorreria apenas entre as líquidas.

E ainda Câmara Jr (1970, p.50)

Daí decorre uma mutação, que em LINGUÍSTICA diacrônica se chama a «vocalização» da consoante: cessa a elevação da ponta da língua junto aos dentes, a elevação posterior do dorso da língua não chega a interromper a corrente de ar, e há um concomitante leve arredondamento dos lábios.

Veja-se, na Figura 21, essas substituições de /l/ por [w], reportadas anteriormente, na representação da Geometria de Traços.

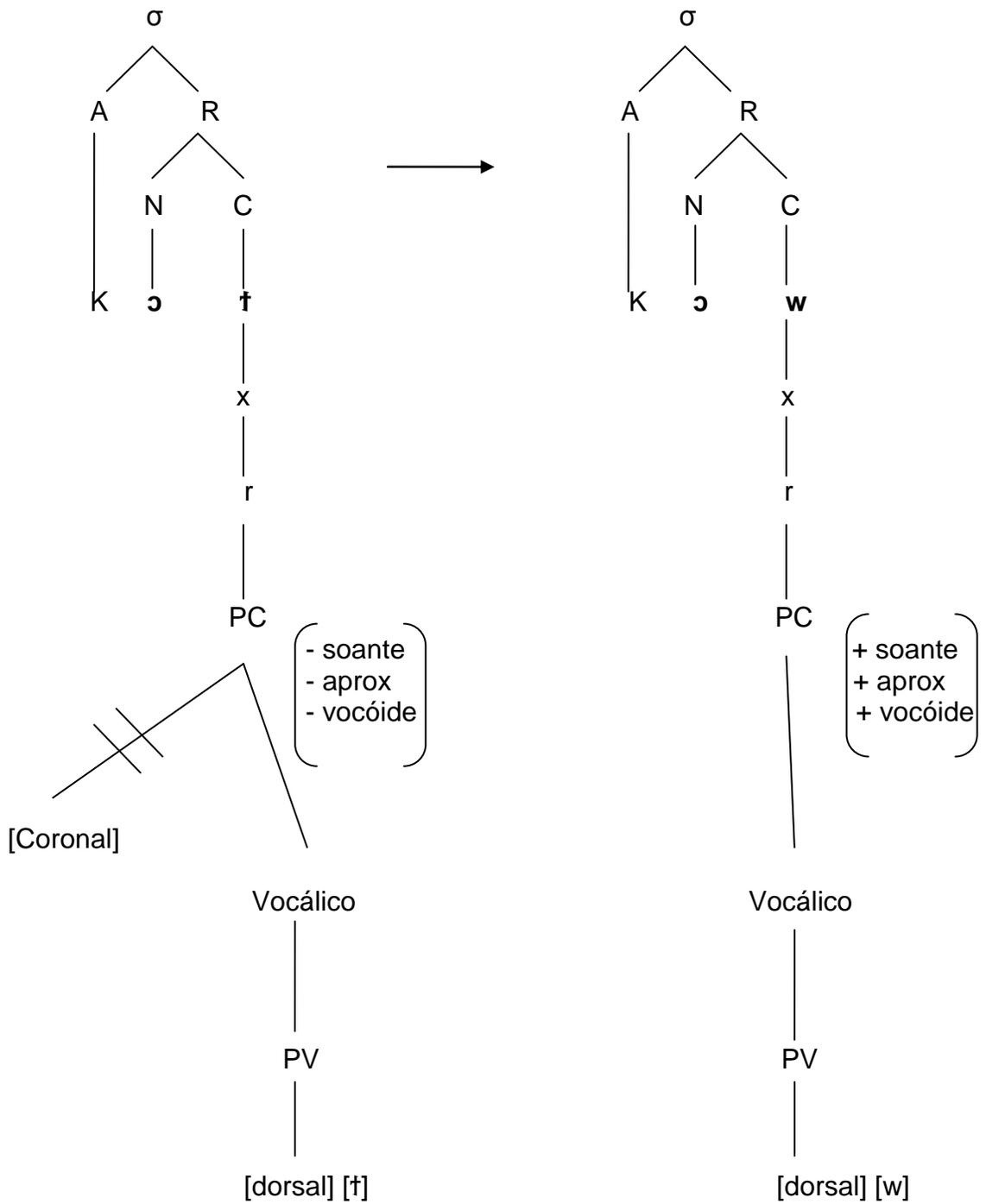


Figura 21. Vocalização de /r/ na palavra **caracol** → **caraco[w]**

Do total de possibilidades das produções das palavras com *codas* em // os alunos repetentes e não repetentes fizeram as seguintes produções, conforme Quadro 15.

Trocas da líquida lateral 'l' por 'u' na escrita de ambos os grupos					
Repetentes			Não repetentes		
Palavras	Produção alterada	Número de vezes	Palavras alteradas	Produção alterada	Número de vezes
Caracol	Caracou	3	Caracol	Caracou	2
Girassol	Girasou	2	Girassol	Girasou	1
			Girassol	Girassou	1
Avental	Aventau	2	Avental	Aventau	3
Jornal	Gornau	1			
			Jornal	Jarnu	1
Jornal	Jornau	1	Jornal	Jornau	2
Total		9	Total		10

Quadro 15. Trocas da líquida lateral 'l' por 'u' na escrita dos alunos Repetentes e Não repetentes

O Quadro 15 mostra que as crianças realizam em grande escala trocas de 'l' por 'u', nos dois grupos de alunos. Os alunos repetentes realizaram 9 trocas e os não repetentes, 10 trocas. Essas trocas demonstram que os alunos conseguem facilmente escrever a coda, mas possuem dificuldades relacionadas à ortografia, em virtude de refletir a fala na escrita. Um dos tipos de erros classificados por Zorzi (1998) é o *Apoio na oralidade*, ou seja, erros ocorridos quando a palavra é escrita da forma como é falada, assim, a escrita se aproxima de uma transcrição fonética, como vimos na escrita das crianças dessa pesquisa que para 'caracol' escrevem 'caracou'.

Vieira (2007) mostra em seus estudos com alunos de segunda a quinta séries do ensino fundamental, que os erros mais frequentes estão relacionados à influência da oralidade. Essa pesquisa demonstrou que as crianças percebem a escrita como transcrição da oralidade e não como um sistema de representação que tem as suas leis próprias, visto que o primeiro passo para a alfabetização consiste em estabelecer, primeiramente, a relação entre a fala e a escrita.

4.1.3.3 Codas finais em /S/⁹

Os alunos repetentes e não repetentes apresentaram grandes dificuldades na escrita das palavras com codas em /S/. Veja-se a Tabela 7, a seguir.

	Ocorrência / Possibilidade	Ocorrência / Possibilidade
	Erros	Acertos
Repetentes	16/16	0/16
Não repetentes	16/16	0/16
Total	32/32	0/32

Tabela 7. Ocorrências de erros e acertos na escrita das palavras com codas em /S/

A Tabela 7 mostra que ambos os grupos de alunos quanto à escrita das palavras não possuem acertos; no entanto, dentre os erros estão as substituições na coda, sendo 9 no grupo dos repetentes e 12 no grupo dos não repetentes.

A Epêntese de [i] em vocábulos com coda em /S/ (1 no grupo dos repetentes) é, também, um dos fenômenos verificados, como, por exemplo, capuz → capusi. Veja-se a Figura 22.

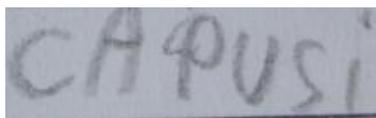


Figura 22. Dado de escrita de um aluno Repetente

Na escrita dessas palavras com codas em /S/ as crianças recorreram às substituições de 'z' por 's' e a epêntese, como veremos abaixo. Sendo que do total de possibilidades das produções das palavras selecionadas os alunos repetentes e não repetentes fizeram as seguintes produções que foram analisadas:

⁹ Do total de 16 possibilidades de escrita de palavras com codas em /S/ os repetentes cometeram 2 erros não interpretáveis sob o enfoque das teorias fonológicas utilizadas na pesquisa.

- Avestruz → Avestus – 1 vez – Repetente
- Avestruz → Avestrus – 2 vezes – Repetentes
- Avestruz → Averevetus – 1 vez – Não repetentes
- Avestruz → Avetus – 1 vez – Não repetente
- Avestruz → Avestrus – 2 vezes – Não repetentes
- Capuz → Capus – 3 vezes – Repetentes
- Capuz → Capus – 4 vezes – Não repetentes
- Chafariz → Chafaris – 1 vez – Repetente
- Chafariz → Xafaris – 2 vezes – Repetentes
- Chafariz → Lafaris – 1 vez – Não repetente
- Chafariz → Chafaris – 2 vez – Não repetente
- Chafariz → Xafaris – 1 vez – Não repetente

Substituições de 'z' por 's'

- Capuz → Capusi – 1 vez – Repetente

Epêntese

A tabela abaixo mostra a quantidade de ocorrências das construções feitas pelas crianças quanto à escrita das palavras com codas em /S/.

	Substituição do grafema 'z' por 's' em coda final	Epêntese
	Ocorrência / Possibilidade	Ocorrência / Possibilidade
Repetentes	9/16	1/16
Não repetentes	12/16	0/16
Total	21/32	1/32

Tabela 8. Ocorrências de construções na escrita – substituições e epêntese

As crianças repetentes realizaram 9 trocas de 'z' por 's' e realizaram uma epêntese na palavra *capuz* grafada como *capusi*, enquanto as não repetentes apresentaram 12 trocas e nenhuma epêntese.

4.1.3.4 Substituições (trocas) do grafema 'z' por 's' em coda final

O sistema de escrita alfabética apresenta como característica essencial a correspondência entre os sons e as letras. No que se refere à língua portuguesa, é possível ocorrer erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas (ZORZI, 1998). Um exemplo seria a troca de 'z' por 's', constatados na escrita das crianças desta pesquisa. Embora os grafemas 's' e 'z', na posição em que estão sendo analisados, possam aparecer apenas em posição de coda representando o fonema /s/, vale lembrar que em posições de ataque apresentam múltiplas possibilidades de representação, envolvendo, pois, as letras s, ss, ç, c, sc, s, x e z.

A pesquisa demonstra que ocorreram 21 trocas/substituições que correspondem ao fonema adequado quanto à sonoridade, como, por exemplo, a palavra *chafariz*, grafada como *chafaris* (ambas as formas gráficas correspondem à forma fonológica (de 'riS')), tal como *avestruz* por *avestrus*, como ilustra a Figura 23.

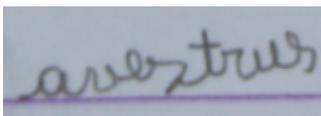


Figura 23. Dado de escrita de um aluno Não repetente

Veremos, no Quadro 16, a seguir, as produções.

Substituição do grafema 'z' por 's' em coda final					
Repetentes			Não repetentes		
.	Produção alterada	Número de vezes	Palavras	Produção alterada	Número de vezes
Avestruz	Avestus	1			
Avestruz	Avestrus	2	Avestruz	Avestrus	2
			Avestruz	Averevetus	1
			Avestruz	Avetus	1
Capuz	Capus	3	Capuz	Capus	4
Chafariz	Chafaris	1	Chafariz	Chafaris	2
Chafariz	Xafaris	2	Chafariz	Xafaris	1
			Chafariz	Lafaris	1
Total		9	Total		12

Quadro 16. Substituições do grafema 'z' por 's' em coda final

O Quadro 16 revela que as crianças de ambos os grupos optam pelas substituições de 'z' por 's' na escrita. Os alunos repetentes apresentaram 9 substituições e, os não repetentes, 12. Essas trocas demonstram que os alunos apresentam facilidade ao escrever a coda, já que as formas gráficas correspondem à forma fonológica no final de palavra.

Os estudos de Miranda (2010), com crianças de primeira série do ensino fundamental, mostraram que os estudantes tendem a fazer trocas de 'z' por 's', cometendo erros denominados 'erros ortográficos decorrentes de irregularidades do sistema,' como por exemplo, vez → ves, semelhante ao que vimos na presente pesquisa.

Monteiro (2010) coloca que a criança terá a difícil tarefa de escolher os grafemas 's' ou 'z'. Essas são as duas formas possíveis para escrita da coda das palavras e a princípio não existe uma regra que determine a grafia do fonema /s/. Isso acontece nos casos da escrita das palavras da pesquisa, como por exemplo 'chafariz' → 'chafaris', já que as formas fonológicas são as mesmas e os alunos apenas trocam 'z' por 's'.

A Tabela 9, a seguir, mostra o percentual de ocorrência dessas substituições referentes às convenções ortográficas da Língua Portuguesa na escrita das crianças.

Substituição do grafema 'z' por 's' em coda final		
	Ocorrência / Possibilidade	%
Repetentes	9/16	56,25%
Não repetentes	12/16	75%
Total	21/32	65,62%

Tabela 9. Percentual de ocorrências de substituições do grafema 'z' por 's' em coda final

Pode-se verificar que os dois grupos de crianças repetentes e não repetentes apresentam grande tendência em grafar as palavras com 's'. Os estudantes ao invés de escreverem *capuz* optaram pela forma ortográfica *capus*, por exemplo. Os alunos repetentes, dentre as 16 possibilidades de acertos, tiveram 9 trocas e os não repetentes 12 trocas. Tal fato corrobora que a complexidade do fenômeno reside na inexistência de uma regra que determine a grafia exata da palavra, uma vez que em sua produção não existem pistas fonéticas e/ou fonológicas que auxiliem na discriminação do som. Veja-se o Gráfico 5.

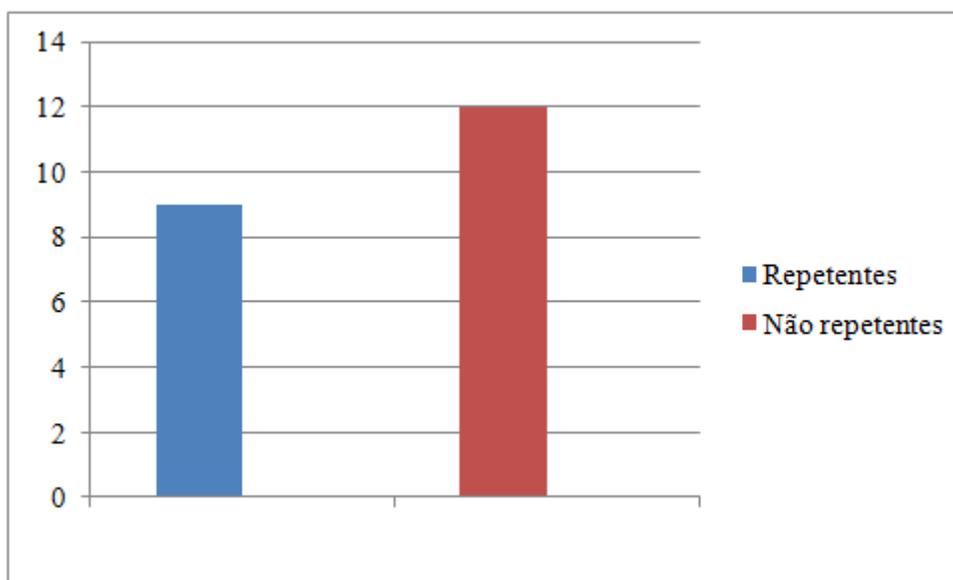


Gráfico 5. Ocorrências das trocas de 'z' por 's' dos alunos Repetentes e Não repetentes

É possível observar a grande quantidade de erros relacionados à grafia do fonema /S/, o que pode ser explicado, talvez, por esse fonema possuir uma maior diversidade de formas gráficas presentes no sistema ortográfico, disponibilizando, assim, maior dificuldade para os alunos. Além disso, o aluno não possui dificuldades relacionadas à rima silábica das palavras, mas sim, a ortografia, que é uma aquisição mais tardia do que a escrita.

4.1.3.5 Epêntese de [i] em vocábulos com coda em /S/

Collischonn (2006) coloca que a epêntese é a inserção de vogal em palavras e afirma ser evidente que, na escrita, são utilizados o apagamento ou a inserção de vogal como soluções para a modificação de casos que não estão dentro do padrão da língua.

A autora coloca, também, que algumas palavras, após o passar do tempo, fazem parte do léxico do português. São essas formas que o português brasileiro tende a modificar, transformando sílabas fechadas (CVC) em uma sequência de sílabas abertas (CV.CV), como, por exemplo, em *rapto* → *rapitu* e *clube* → *klubi*. É possível

percebermos esse processo na escrita das crianças na palavra capuz → capusi. Nesse caso a criança cria um novo núcleo silábico e a consoante /S/ se ramifica como ataque e não como coda final.

Ocorre epêntese com a palavra capuz → capusi. Observe-se o Quadro 17, a seguir.

Epêntese da coda em /S/					
Repetentes			Não repetentes		
Palavras	Produção alterada	Número de vezes	Palavras	Produção alterada	Número de vezes
Capuz	Capusi	1			
Total		1			

Quadro 17. Epêntese de [i] em vocábulo com coda em /S/

O Quadro 17 mostra que apenas 1 aluno repetente cometeu epêntese de [i] em vocábulo com coda em /S/. Para Schneider (2009) a epêntese seria, na verdade, uma estratégia de reparo, ou seja, quando ocorre má-formação de uma sílaba na língua portuguesa o falante utiliza-se da epêntese fazendo com que as condições de boa-formação não sejam desrespeitadas. Veja-se, a seguir, na Figura 24, o processo da escrita da palavra na representação da estrutura da sílaba.

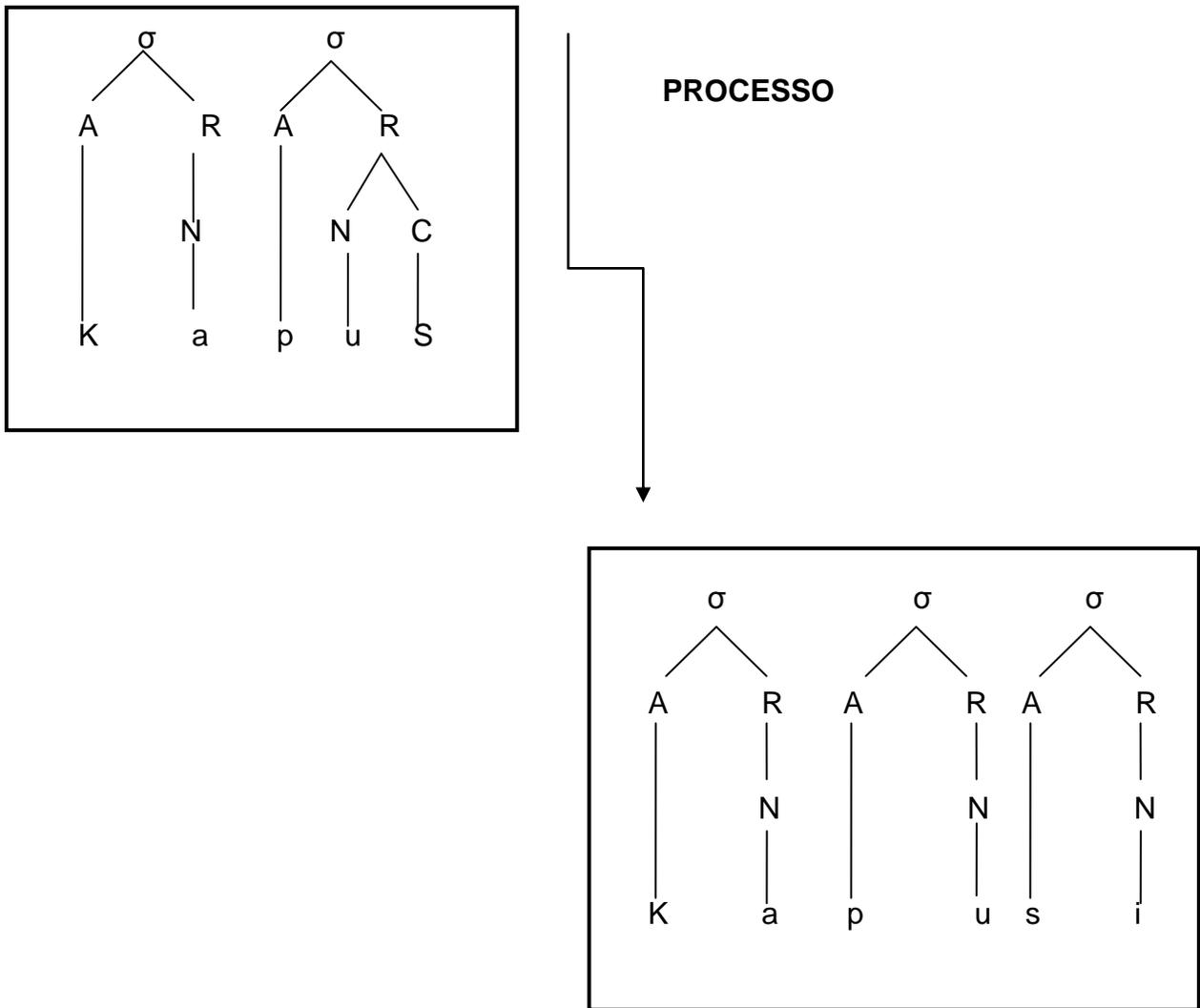


Figura 24. Processo de construção de epêntese da palavra *capuz* → *capusi*

A partir da Figura 24 é possível perceber que a estrutura da sílaba foi alterada, já que a criança escreveu *capusi* para *capuz*. É provável, ainda, que a criança tenha lançado mão da estratégia de reparo. Com base na literatura da área (LAMPRECHT *et al.*, 2004; MOTA *et al.*, 2008), entende-se por estratégia de reparo os recursos empregados pelas crianças nas tentativas de adequar a produção aos padrões determinados pela língua. Em outras palavras, “refere-se aquilo que as crianças realizam em lugar do segmento e/ou estrutura silábica que ainda não conhecem ou cuja produção não dominam” (BAESSO, 2009). No caso descrito, a estratégia de

reparo foi utilizada pela criança no intuito de manter a boa formação da sílaba, que, neste caso é a estrutura CV.

4.1.3.6 Codas finais em /r/ ¹⁰

Os alunos repetentes e não repetentes tiveram poucas dificuldades na escrita da coda em /r/. Veja-se a Tabela 10, a seguir.

	Ocorrência / Possibilidade	Ocorrência / Possibilidade
	Erros	Acertos
Repetentes	8/16	8/16
Não repetentes	7/16	9/16
Total	15/32	17/32

Tabela 10. Ocorrências de erros e acertos na escrita das palavras com codas em /r/

A Tabela 10 mostra que ambos os grupos de alunos quanto à escrita das palavras apresentaram maior facilidade, os alunos repetentes tiveram 8 erros e os não repetentes 7 erros. Dentre os erros estão as metáteses (2 no grupo dos não repetentes), como por exemplo, *trator* → *trato*. Veja-se a Figura 25.

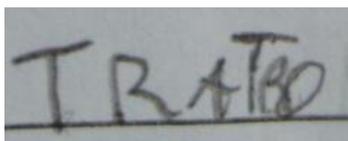


Figura 25. Dado de escrita de um aluno Não repetente

Epêntese de [i] em vocábulos com coda em /r/ (1 no grupo dos repetentes e 1 no dos não repetentes), como por exemplo, *tambor* → *tobori*. Veja-se a Figura 26.

¹⁰ Do total de 16 possibilidades de escrita de palavras com codas em /r/, os grupos em estudo apresentaram 5 erros (repetentes = 2; não repetentes = 3) não interpretáveis sob o enfoque das teorias fonológicas que embasam a presente pesquisa.

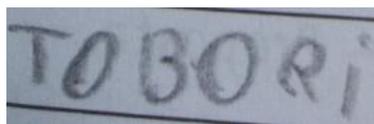


Figura 26. Dado de escrita de um aluno Repetente

A construção CV (1 no grupo dos repetentes), como por exemplo, mar → matoro. Veja-se a Figura 27.

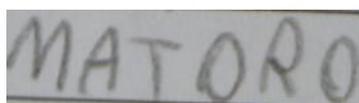


Figura 27. Dado de escrita de um aluno Repetente

Na escrita das palavras com codas em /r/ as crianças recorrem às metáteses, epênteses, e ainda, optam pela construção da sílaba CV, como veremos abaixo. Do total de possibilidades das produções das palavras com codas em /r/ os alunos repetentes e não repetentes fizeram as seguintes produções¹¹, conforme apresentado no Quadro 18.

Erros na escrita da coda final em /r/					
Repetentes			Não repetentes		
Palavras	Produção alterada	Número de vezes	Palavras	Produção alterada	Número de vezes
			Tambor	Drãobro	1
Tambor	Tobori	1			
			Tambor	Tubora	1
			Trator	Tratro	1
Mar	Matoro	1			
Total		2	Total		3

Quadro 18. Erros na escrita da coda final em /r/

¹¹ Dentre as palavras com codas em /r/ havia 'bar' grafada corretamente por quase todas as crianças da pesquisa, no entanto, a escrita de uma criança apresentou dado não interpretável sob o enfoque das teorias fonológicas utilizadas na pesquisa.

O Quadro 18 mostra que os alunos apresentam poucos erros relativos à coda em /r/ e que o número de erros entre os grupos é muito próximo, ou seja, os alunos repetentes tiveram 2 erros e os não repetentes, 3. Veremos, a seguir, os tipos de erros relacionados à escrita da coda em /r/.

- Tambor → Dãobro – 1 vez – Não repetente
 - Trator → Tratro – 1 vez – Não repetente
- } Metátese
-
- Tambor → Tobori – 1 vez – Repetente
 - Tambor → Tubora – 1 vez – Não repetente
- } Epêntese
-
- Mar → Matoro – 1 vez – Repetente
- } Construção CV

A Tabela 11, a seguir, mostra a quantidade de ocorrência das construções feitas pelas crianças quanto à escrita das palavras com codas em /r/.

	Metáteses	Epênteses	Construção CV
	Ocorrência / Possibilidade	Ocorrência / Possibilidade	Ocorrência / Possibilidade
Repetentes	0 / 32	1 / 32	1 / 32
Não repetentes	2 / 32	1 / 32	0 / 32

Tabela 11. Possibilidades de ocorrências na escrita – metáteses, epênteses e construção CV

É importante lembrar que cada grupo de alunos repetentes e não repetentes possuem 4 crianças e para os testes com codas em /r/ utilizam-se 4 palavras, por isso o total de possibilidades para os dois grupos é de 32. Veja-se, a seguir, no Gráfico 6 e as ocorrências de metátese, epêntese e Construção CV.

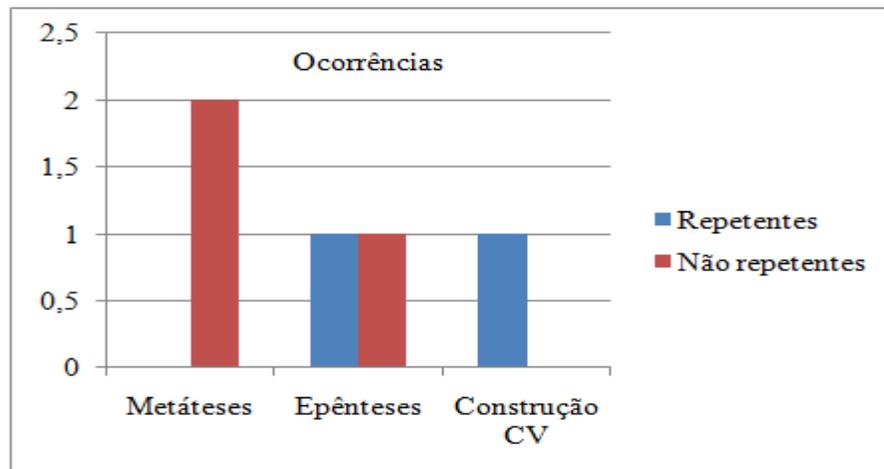


Gráfico 6. Relação de ocorrências de metátese, epêntese e construção CV

No Gráfico 6 é possível visualizar que os alunos repetentes não fazem metáteses e os alunos não repetentes não realizam construções CV como estratégia de reparo.

4.1.3.7 Metátese

Segundo Hora e colegas (2007) o termo metátese define a ocorrência de (do grego *metaTesis* 'transposição, mudança de lado') um deslocamento de sons, ou seja, acontece uma alteração onde os sons trocam de posições com outros dentro de uma palavra.

Miranda (2010) evidencia em seus estudos, com crianças de primeira série de escola pública e particular, que os alunos fazem alterações na representação da sílaba complexa e uma das estratégias é a metátese, como por exemplo 'creto' para 'certo'. Para a autora, isso seria na verdade indicadores de hipóteses que a criança está formulando acerca de sua língua.

Na escrita das crianças desta pesquisa verificou-se a presença de metátese silábica na coda final. A metátese silábica ocorre quando a posição de coda passa para ataque complexo dentro da sílaba. Ocorre metátese com as palavras tambor → dãobro

e trator → tratro. Veremos, a seguir, na Figura 28, esse processo na representação da estrutura da sílaba.

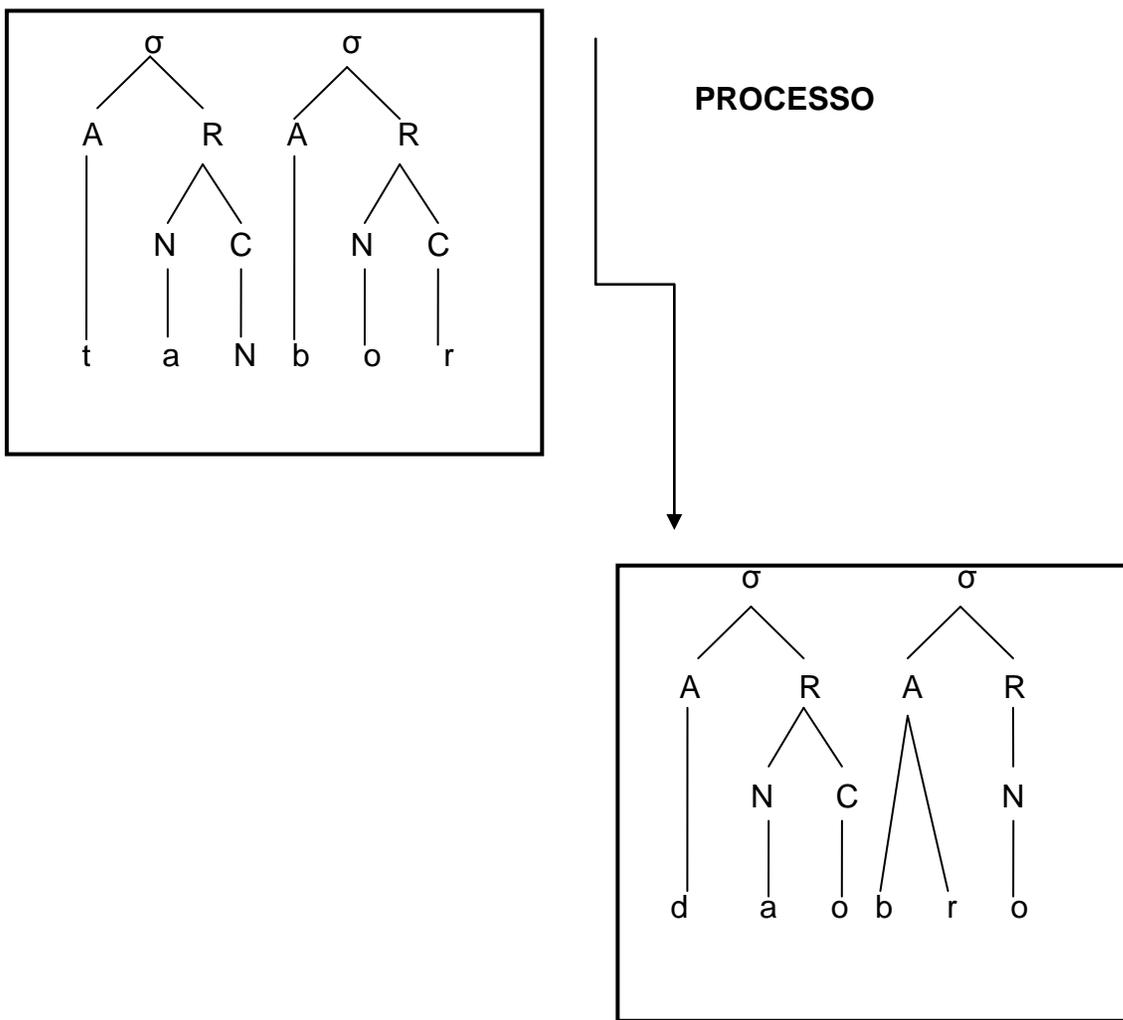


Figura 28. Processo de construção de metátese da palavra tambor → dãobro

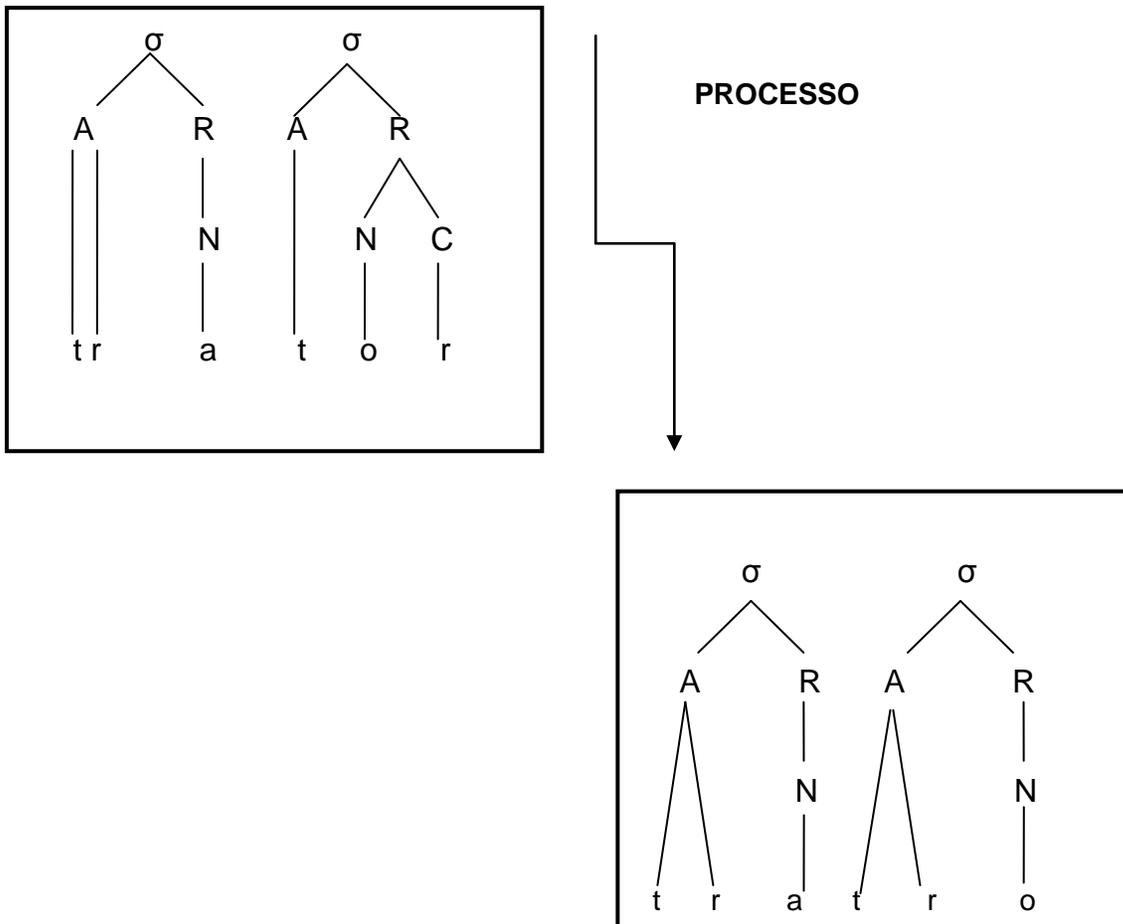


Figura 29. Processo de construção de metátese da palavra trator → trato

Nos casos encontrados na pesquisa, Figuras 28 e 29, o rótico nas metáteses pode migrar de uma posição de coda para a de segunda posição de onset complexo, ou seja, implica necessariamente a passagem do segmento de coda para a segunda posição de onset.

4.1.3.8 Epêntese de [i] em Vocábulos com coda em /r/

No caso de epêntese, presume-se que a intenção da criança seja não ferir a condição de boa-formação da sílaba.

Ocorre epêntese com a palavra *tambor* → *tobori/tubora*. Veremos, a seguir, na Figura 30, esse processo na representação da estrutura da sílaba, abaixo.

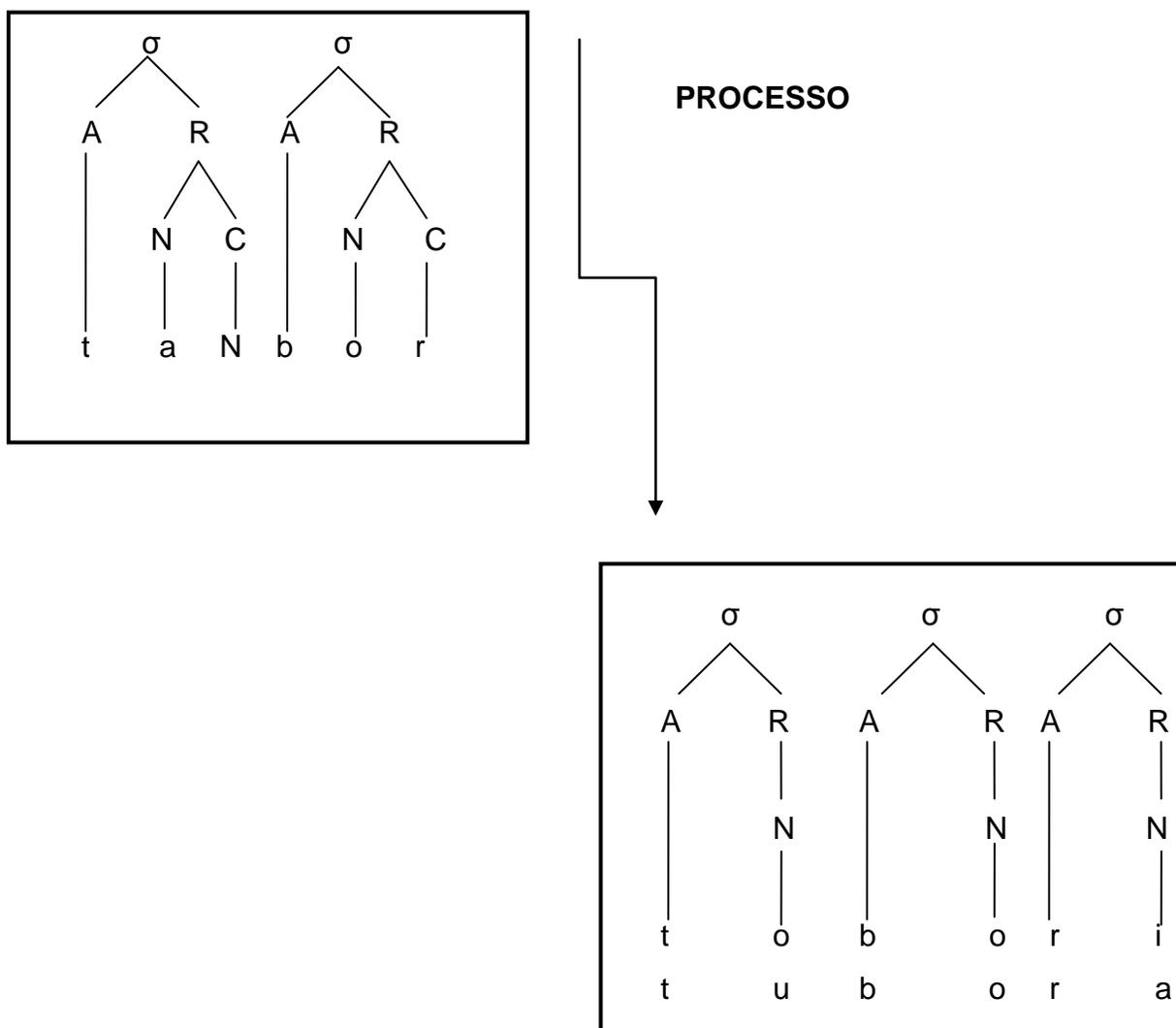


Figura 30. Processo de construção de epêntese da palavra *tambor* → *tobori/tubora*

Quando acrescentarmos um fonema a uma sílaba, estamos alterando sua estrutura e sua formação sonora, assim, cada posição em que inserirmos uma letra, teremos um processo linguístico diferente. As crianças estudadas nesta pesquisa ao escreverem *tobori* e *tubora* estariam, na verdade, fazendo com que as condições de

boa-formação da sílaba não sejam desrespeitadas, visto que, suas concepções de sílabas bem formadas ainda seriam as construções CV – tobori/tubora – e não CVC – tambor.

4.1.3.9 Construção CV – vocábulos com coda final em /r/

O padrão silábico **CV** é formado por uma consoante que ocupa o ataque (A) e uma vogal que ocupa o centro – núcleo – (N) da sílaba. A sílaba CV também é conhecida como sílaba canônica e ocorre, por exemplo, nas sílabas da palavra *matoro*¹² (origem ‘mar’), a qual foi encontrada na escrita de uma das crianças analisadas na pesquisa.

Estudos apontam que a sílaba CV é a mais frequente de todas as estruturas silábicas da língua portuguesa e, por essa razão, recebe o nome de sílaba canônica.

Ocorre a construção CV com a palavra mar → matoro. Vejamos, a seguir, na Figura 31, esse processo na representação da estrutura da sílaba, abaixo.

¹² A grafia ‘matoro’ foi considerada como construção CV em virtude das observações realizadas nas turmas, ou seja, a pesquisadora percebeu que grande parte das crianças quando apresentavam dúvidas quanto a grafia de palavras optavam pela escrita CV, CV.CV e/ou CV.CV.CV que é apreendida/ensinada nos anos iniciais e apresenta mais facilidade por parte das crianças.

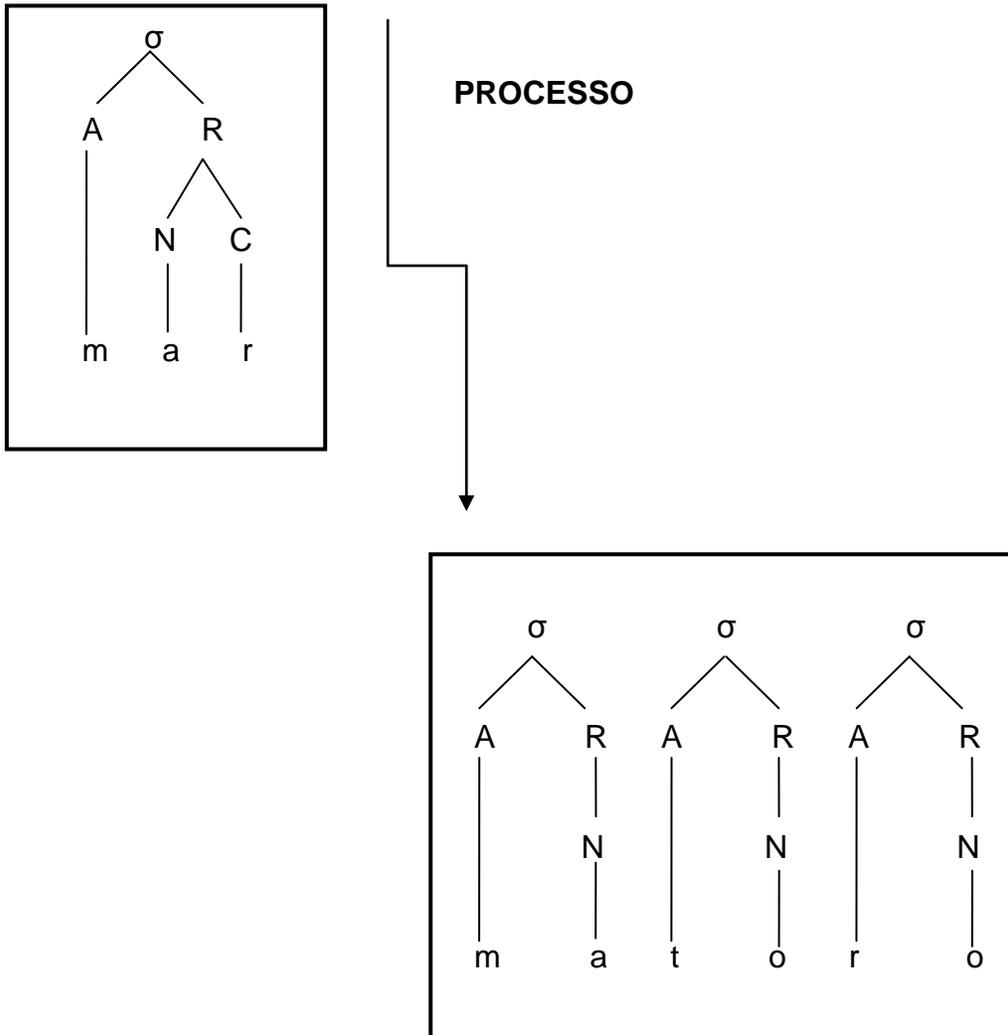


Figura 31. Processo de construção CV com a palavra mar → matoro

A escrita da palavra *'mar'* é composta por sílaba complexa. Sendo assim, a criança opta pela escrita do trissílabo CV. Esse erro pode ocorrer pelo fato de que as sílabas que não obedecem ao padrão consoante-vogal (CV), como aquelas que seguem o padrão CVC, por exemplo, oferecem maior dificuldade de escrita.

Semelhante aos resultados de Ferreiro e Zamudio (2013) que apresentam o caso de José: que na construção da palavra *'golpe'* (CVC) escreve *'gope'* e logo após *'gopele'*. A criança passa a coda // para ataque simples e insere a vogal 'e', ou seja,

como colocam as autoras o aluno faz um deslocamento consonântico e tudo que ele escreve resulta na construção CV. Já a criança¹³ da presente pesquisa na escrita da palavra para 'mar' (CVC) escreve 'matoro' (CV.CV.CV), ou seja, insere a sílaba 'to' e a vogal 'o' após o /r/, mantendo a estrutura silábica CV (consoante vogal).

A sílaba CV geralmente é ensinada/aprendida primeiro do que outros padrões silábicos e talvez por isso a tendência das crianças em apresentar maior facilidade e optarem pela escrita CV nos casos de dúvidas. Isso aponta para o fato de poder ser interessante que as crianças tenham contato com outras construções silábicas e não somente a CV no início da alfabetização.

Com base na premissa de que a sílaba CV é mais bem compreendida pelas crianças, principalmente, no início da alfabetização, torna-se comum que a estrutura CV seja grafada no lugar de estruturas não canônicas. Esse é o processo que parece ocorrer na escrita de 'mar'(CVC) → 'matoro' (CV.CV.CV).

4.1.4 Comparação entre os testes de CF e a atividade de escrita

É interessante perceber que ao analisar os testes com os dados gerais as crianças inicialmente parecem não possuir as mesmas dificuldades nos testes de CF de liga das rimas com codas em /S/, /l/ e /r/ e na atividade de escrita. Veja-se a Tabela 12.

¹³ Esse aluno é repetente e realiza construções CV com as palavras 'tambor' → 'tobori' e 'capuz' → 'capusi' (epênteses).

	Repetentes		Não repetentes	
	Liga da rima	Escrita ¹⁴	Liga da rima	Escrita
<i>//</i>	1	13	5	15
<i>/S/</i>	6	13	5	16
<i>/r/</i>	4	12	6	10
Total	11/24	38/48	16/24	41/48
%	45,8%	79,1%	66,6%	85,4%

Tabela 12. Relação de acertos nos testes de CF de liga das rimas silábicas com codas em */S/*, *//* e */r/* e no teste escrita.

Analisando as codas silábicas em *//*, percebe-se que os alunos repetentes apresentaram grande dificuldade para realizar a atividade de ligar as figuras com rimas silábicas, uma vez obtiveram apenas um acerto, ao passo que os alunos não repetentes obtiveram 5 acertos. Contudo, ambos os grupos de alunos tiveram um número relevante de acertos na escrita de tais codas totalizando 13 para os repetentes e 15 acertos para os não repetentes.

Já na atividade de ligar as rimas silábicas com codas em */S/* os dois grupos de alunos tiveram desempenhos semelhantes com facilidade na realização das tarefas. Os alunos repetentes fizeram 6 acertos no teste de ligar as palavras e 13 na atividade de escrita; em contrapartida, os não repetentes tiveram 5 acertos na primeira atividade e 16 na segunda.

Quanto às codas em */r/*, os alunos repetentes tiveram 4 acertos na atividade de ligar as rimas silábicas e os não repetentes demonstraram maior facilidade alcançando 6 acertos, no entanto, nas atividades de escrita as crianças repetentes tiveram 12 acertos, o que condiz que esses tiveram maior facilidade na escrita das codas, por outro lado as não repetentes totalizaram 10 acertos.

¹⁴ Levaremos em consideração a grafia das codas independente da ortografia. Por exemplo, nas palavras *caracol* e *caracou* ambas as codas foram contabilizadas como acertos na Tabela 13.

Contudo, analisando todas as atividades, como veremos na Tabela 13, mesmo havendo pouca diferença em quantidade de acertos nos grupos, os alunos não repetentes possuem maior facilidade para realizar as tarefas dos testes de CF, CONFIAS e liga das codas silábicas, assim como, nas atividades de escrita.

	CONFIAS	Atividade de ligar figuras com rimas silábicas	Escrita da coda da rima silábica - nível fonológico	Escrita da palavra - nível ortográfico¹⁵
Repetentes				
S1	46/70	2/6	12/12	7/12
S2	46/70	3/6	12/12	3/12
S3	27/70	4/6	3/12	0/12
S4	43/70	2/6	11/12	1/12
Total	162/280	11/24	38/48	11/48
%	57,8%	45,8%	79,1%	22,9%
Não repetentes				
S5	41/70	4/6	10/12	2/12
S6	41/70	2/6	10/12	4/12
S7	55/70	4/6	10/12	2/12
S8	54/70	6/6	12/12	5/12
Total	191/280	16/24	41/48	12/48
%	68,2%	66,6%	85,4%	25%

Tabela 13. Relação de acertos do CONFIAS, atividade de ligar figuras com coda de rima silábica, escrita da coda da rima silábica e representação escrita das palavras

Os Gráficos 7 e 8 apresentam as porcentagens relativas aos acertos dos alunos repetentes e não repetentes.

¹⁵ Embora este trabalho não se proponha a analisar o nível ortográfico da palavra como um todo, a pesquisadora considera relevante ponderar tal amostra a título de informação.

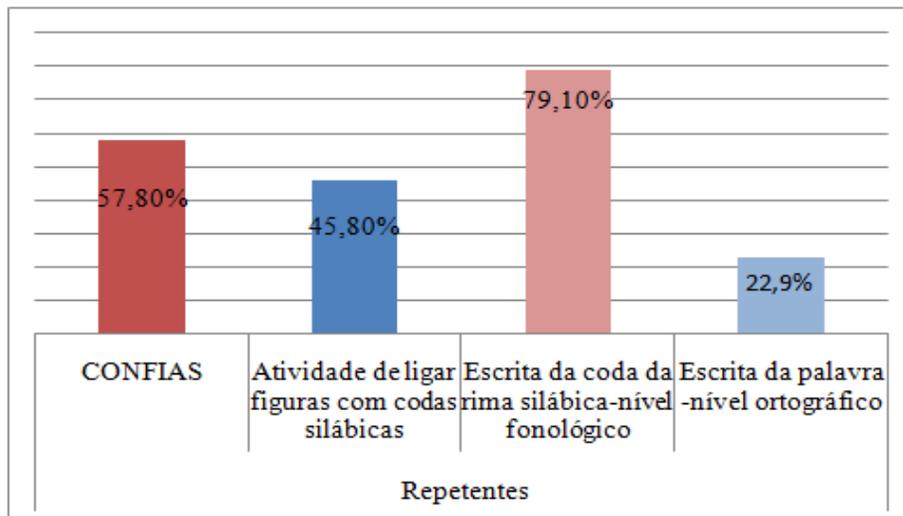


Gráfico 7. Porcentagens de acertos – CONFIAS, atividade de ligar figuras com rimas silábicas, escrita da coda da rima silábica e representação escrita das palavras – Alunos Repetentes

É possível verificar nos Gráficos 8 e 9 que os alunos apresentaram mais facilidade na realização da escrita da coda silábica em //, /S/ e /r/. A dificuldade maior se concentrou na escrita completa das palavras.

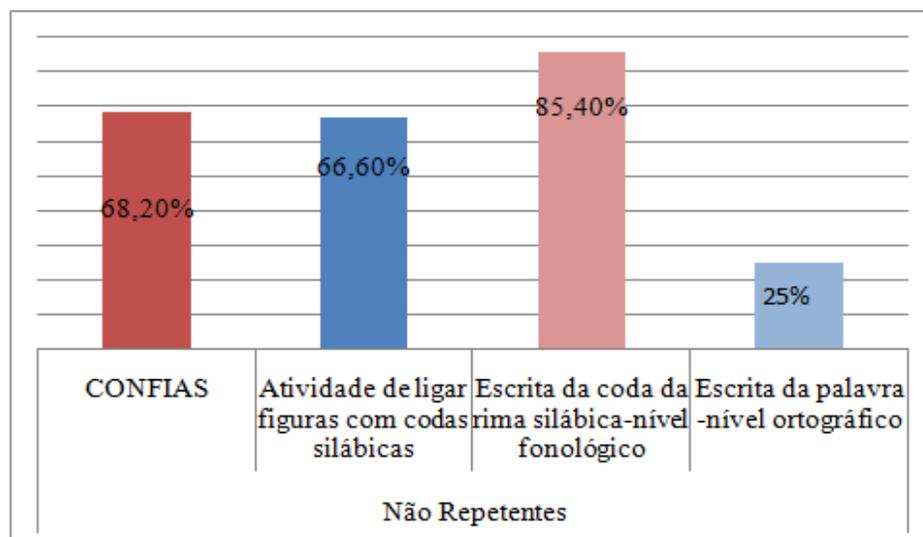


Gráfico 8. Porcentagens de acertos – CONFIAS, atividade de ligar figuras com rimas silábicas, escrita da coda da rima silábica e representação escrita das palavras – Alunos Não Repetentes

Os Gráficos 8 e 9 mostram, também, que ambos os grupos de alunos apresentam as mesmas facilidades e mesmas dificuldades, ou seja, apresentam bom desempenho na atividade de escrita das codas silábicas – repetentes 79,10% de acertos ↔ não repetentes 85,40% – logo em seguida também mostram percentual razoável de acertos no teste de CF CONFIAS – repetentes 57,80% ↔ não repetentes 68,20%. No entanto, começam a apresentar maiores dificuldades no teste de CF de ligar as figuras com rimas silábicas em //, /S/ e /r/ – repetentes 45,80% ↔ não repetentes 66,60% – e, por fim, ambos os grupos demonstraram baixo desempenho na escrita completa das palavras – repetentes 22,9% ↔ não repetentes 25%. Veja-se o Gráfico 9.

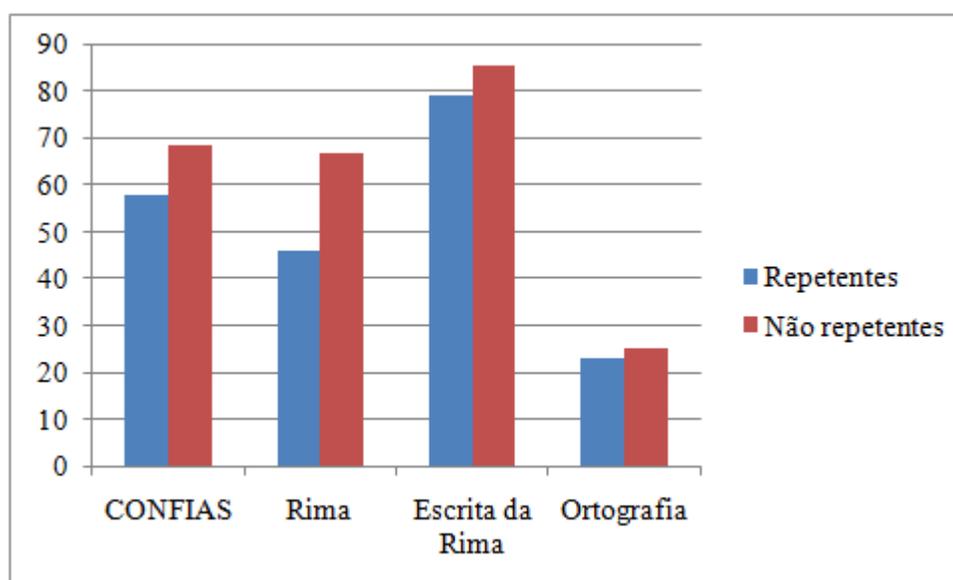


Gráfico 9. Percentagens de acertos – CONFIAS, atividade de ligar figuras com rimas silábicas, escrita da coda da rima silábica e representação escrita das palavras – Alunos Repetentes e Não Repetentes

O Gráfico 9 estabelece um comparativo dos dois grupos de alunos quanto às habilidades testadas. Percebe-se que os alunos não repetentes, mesmo que a diferença entre os grupos não seja relevante, obtiveram desempenho superior aos alunos não repetentes em todas as tarefas. Quanto aos resultados, a maior

aproximação observada foi na escrita da coda silábica (repetentes 79,10% de acertos ↔ não repetentes 85,40%), onde ambos os grupos de alunos obtiveram bom desempenho e, também, na escrita das palavras como um todo – nível ortográfico (repetentes 22,9% ↔ não repetentes 25%), onde ambos os grupos de alunos obtiveram baixo desempenho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal investigar a consciência fonológica da rima silábica e sua relação com a escrita, a partir das pistas dessa consciência na escrita de dois grupos de crianças, repetentes e não repetentes, estudantes do 3º ano de uma escola pública da cidade de Pelotas/RS.

Percebemos que os alunos dos grupos (repetentes e não repetentes) apresentaram dificuldades em representar as codas em /l/, pois de 16 possibilidades de acertos para cada grupo, os repetentes cometeram 13 erros e fizeram 9 trocas de 'l' por 'u' na escrita, enquanto os não repetentes obtiveram 13 erros e 10 trocas. Os dados mostraram que a utilização gráfica da letra 'u', no caso em questão, aponta para o processo fonológico de vocalização da líquida lateral em coda silábica – na verdade uma tendência do Português Brasileiro; por isso, marcado na escrita recorrentemente pelo uso da vogal 'u'. O aluno faz com que a escrita se aproxime da fala como uma transcrição fonética (ZORZI, 1998). Tal fato não indica o desconhecimento do segmento “coda”, mas apenas o desconhecimento da grafia correta de “l”, nesta posição silábica.

Em relação à escrita das palavras com codas em /s/, percebeu-se que na maioria das vezes os dois grupos de estudantes optaram pela troca/substituição de 'z' por 's'. Os alunos repetentes, de 16 possibilidades, contabilizaram 16 erros e dentre esses erros fizeram 9 trocas de 'z' por 's' e 1 epêntese, em contrapartida os não repetentes apresentaram 16 erros e dentre esses 12 trocas.

Nas trocas de 'z' por 's' os dados mostraram que os alunos cometem erros decorrentes de irregularidades do sistema, como coloca Miranda (2010), relacionados à ortografia e não à fonologia da língua, pois tais erros não condizem com a rima da palavra já que as trocas correspondem ao fonema adequado quanto à sonoridade, como é o caso da palavra *chafariz* → *chafaris*.

Cabe lembrar ainda que, na escrita das palavras com codas em /s/ um aluno repetente faz epêntese com a palavra *capuz* → *capusi*. É provável que tal aluno opte

pela epêntese como estratégia de reparo para manter a boa-formação da sílaba com a construção CV.

A análise das codas em /r/ mostrou que das 16 possibilidades de acertos na escrita das palavras os alunos repetentes tiveram 8 erros e os não repetentes 7 e dentre os erros cometeram metáteses, epênteses e construção CV. Dois alunos não repetentes recorrem à metátese silábica para escrita das palavras: tambor → dãobro e trator → tratro, fenômeno este não observado na escrita dos repetentes.

Tanto os alunos repetentes quanto os não repetentes recorreram ao menos 1 vez à epêntese na escrita, como por exemplo: tambor → tobori (repetente) e tubora (não repetente). Para o estudante a epêntese seria uma estratégia de reparo utilizada para manter a boa formação da sílaba na língua portuguesa. A construção CV foi utilizada por 1 aluno repetente na escrita da palavra: mar → matoro. Acredita-se, por meio de observações realizadas pela pesquisadora nas três turmas de terceiro ano, que o estudante utilizou a construção CV, pois as turmas no geral quando tinham dúvidas quanto à grafia das palavras optavam por essa construção que já teria sido apreendida e compreendida pelos estudantes.

Para melhor compreensão dos resultados a que chegamos, os questionamentos levantados pela pesquisa serão retomados, para que possam, enfim, ser respondidos:

- É possível que as crianças não repetentes tenham um nível de CF superior àquele das crianças repetentes?

Os resultados verificados para este primeiro questionamento mostraram que as crianças repetentes e não repetentes demonstraram índices de acertos semelhantes na aplicação do CONFIAS, visto que a diferença entre um grupo e outro é pouco significativa. Cabe lembrar, pois, que o teste possibilitava um total de 280 acertos (160 no nível da sílaba e 120 do fonema). Os alunos repetentes totalizaram 162 acertos (116 no nível da sílaba e 46 do fonema) em contrapartida os alunos não repetentes fizeram um total de 191 acertos (129 no nível da sílaba e 62 do fonema).

Já nos resultados da atividade de ligar os pares de rimas silábicas com codas em //, /S/, e /r/ percebemos que os alunos não repetentes, nos dados gerais, tiveram

um nível mais elevado de acertos do que os alunos repetentes; contudo, se olharmos os dados em separado, percebemos que na tarefa com codas em /l/ os alunos repetentes tiveram 1 acerto e os não repetentes 5 acertos, nas codas em /S/ os alunos repetentes tiveram 6 acertos e os não repetentes 5 acertos e nas codas em /r/ os alunos repetentes totalizaram 4 acertos e os não repetentes 6 acertos. Ou seja, na tarefa de ligar as figuras os alunos repetentes tiveram 11 acertos e os não repetentes 16 acertos.

- É possível que exista uma relação entre a consciência fonológica e a escrita nos dois grupos de crianças?

Como vimos acima, os alunos não repetentes tiveram mais acertos do que os repetentes no teste do CONFIAS, ainda que a diferença entre os acertos de um grupo e outro seja pouco significativa, como relatado anteriormente. Além disso, no teste de consciência fonológica de ligar os pares de rimas silábicas os alunos não repetentes, também, obtiveram mais acertos. Essa atividade foi composta por 12 palavras, ou seja, 6 pares de figuras de palavras com codas em /l/, /S/ e /r/ e do total de 24 acertos para cada grupo de alunos os repetentes tiveram 11 acertos e os não repetentes 16 acertos.

Já o teste de escrita mostrou que os alunos não repetentes apresentaram melhor desempenho, embora a diferença entre acertos e erros de ambos os grupos seja pequena. Na atividade de escrita das palavras com codas em /S/, /l/ e /r/ os alunos fizeram trocas de 'l' por 'u', 'z' por 's' e, ainda, realizaram metáteses, epênteses e construção CV. As crianças repetentes, nos dados gerais¹⁶, de 48 possibilidades de escrita da coda silábica – nível fonológico – tiveram 38 acertos e os não repetentes 41. Já na escrita da palavra – nível ortográfico – os alunos repetentes, de 48 possibilidades de escrita, tiveram 11 acertos e os não repetentes 12.

No entanto, é possível que exista uma relação entre a CF e a escrita dos dois grupos de crianças, pois os alunos, não repetentes, que mais possuem acertos nos testes de CF são aqueles que mais acertaram nas atividades de escrita, em

¹⁶ Ver Tabela 13.

contrapartida os alunos, repetentes, que obtiveram menos acertos nos testes de CF são aqueles que apresentaram menos acertos nas tarefas de escrita das palavras.

Com isso, os resultados apontados mostram que os alunos não repetentes tiveram mais facilidades nos testes de CF e no teste de escrita das palavras em comparação às crianças repetentes mesmo que, como visto anteriormente, a diferença seja pequena entre os erros e acertos.

Retomaremos os quatro objetivos específicos e as conclusões a que se chegou sobre cada um, de acordo com a descrição e análise dos resultados.

- **Primeiro objetivo específico:** Comparar o desempenho da CF a partir da aplicação do teste CONFIAS, Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial (MOOJEN *et al.*, 2003) e o desempenho na escrita dos dois grupos.

Como vimos acima nas respostas aos questionamentos propostos por essa pesquisa, as crianças não repetentes alcançaram maior desempenho nos testes aplicados, em comparação às crianças não repetentes. Cabe lembrar, no entanto, que as diferenças de acertos são pouco expressivas. Os alunos repetentes tiveram 162 acertos no teste de consciência fonológica CONFIAS e os não repetentes 191, lembrando que o teste possibilitava 280 acertos (níveis da sílaba e do fonema).

As tarefas de escrita mostraram que os alunos não repetentes apresentaram mais facilidade, tanto na escrita da coda - com 41 acertos - quanto da palavra como um todo - com 12 acertos -, em relação aos alunos repetentes que apresentaram 38 acertos na escrita da coda e 11 acertos na escrita da palavra.

- **Segundo objetivo específico:** Verificar e comparar o desempenho no teste de consciência fonológica da rima silábica dos dois grupos de crianças.

Os resultados mostraram que os alunos não repetentes apresentaram um número superior de acertos nas atividades de CF, em relação aos alunos repetentes.

Nos resultados das atividades de ligar as rimas com codas em /l/, /S/, e /r/ percebemos que os alunos não repetentes, nos dados gerais, tiveram um nível mais elevado de acertos, ou seja, de 24 possibilidades – 16 acertos – do que os alunos repetentes – 11 acertos

Esses dados mostram que os alunos não repetentes tiveram maior desempenho no teste de consciência fonológica de ligar as figuras com rimas silábicas em comparação aos alunos repetentes.

- **Terceiro objetivo específico:** Verificar se ocorrem semelhanças e/ou diferenças na consciência fonológica da rima silábica nos dois grupos de crianças.

Olhando especificamente para as atividades de ligar os pares de rima silábica, percebemos que os alunos não repetentes demonstraram melhor desempenho em comparação aos repetentes mesmo que a diferença não seja significativa.

Se voltarmos à Tabela 5, percebemos que os dois grupos de alunos demonstraram semelhanças quanto ao número de acertos nas codas em /r/ e /S/. Na atividade de liga das rimas com codas em /r/, os alunos repetentes totalizaram 4 acertos e os não repetentes 6 acertos. Já nas codas em /S/ os alunos repetentes tiveram 6 acertos e os não repetentes 5 acertos. Porém, essa mesma atividade demonstra distanciamento em relação ao número de acertos dos dois grupos nas atividades com codas em /l/, pois o grupo dos alunos repetentes teve apenas 1 acerto, enquanto os não repetentes tiveram 5 acertos.

Por fim, as hipóteses seguintes são confirmadas: **(a) é possível detectar na escrita pistas linguísticas que apontam para um domínio – maior ou menor – de CF pelas crianças: (b) há uma relação entre a aquisição da escrita e aquele referente à CF da língua.**

Quanto às hipóteses, é possível confirmá-las, já que os alunos não repetentes apresentaram domínio maior nos testes de CF e também na escrita em comparação aos alunos repetentes, mesmo que os resultados de ambos os grupos sejam próximos.

É provável que essa seja a razão da correlação entre CF e aquisição da escrita, pois os dados possivelmente comprovam que os alunos que tendem a ter mais facilidade nos testes de CF, tendem a ter mais acertos na escrita.

Portanto, a presente pesquisa coloca que os alunos não repetentes demonstraram maior número de acertos nas tarefas desenvolvidas em comparação aos repetentes. Com base nos dados, acredita-se que a relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita não é unilateral e sim mútua e ocorre paralelamente. A consciência fonológica propicia o desenvolvimento da escrita que, por sua vez, propicia o desenvolvimento de níveis mais complexos de consciência fonológica.

Em relação às pistas linguísticas, é possível percebê-las na escrita das palavras com codas em //, por exemplo, os alunos cometem erros relacionados a substituições da coda (caracol → caracou), e demonstram tais pistas nas trocas de 'l' por 'u'. É possível perceber, também, pistas linguísticas nos erros encontrados na escrita das codas em /S/, pois ambos os grupos de alunos cometem erros ortográficos relacionados as substituições na coda decorrentes de irregularidades do sistema (avestruz → avestrus). Por fim, essas pistas foram observadas na escrita das codas em /r/ quando os alunos cometem metáteses (trator → tratro), e epênteses (tambor → tobori).

Enfim, pode-se afirmar que esta pesquisa não só ratificou os estudos já realizados na área, bem como contribui para a reflexão acerca da consciência fonológica da rima na aquisição da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, M. J. **Bening to read: thinking and learning about print.** Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

ADAMS, M. J. **Consciência Fonológica em crianças pequenas [et al]** – Porto alegre : Artmed, 2006.

ALMEIDA, C (et.al). **Consciência fonológica: atividades práticas.** 2. ed. – Rio de Janeiro: Revinter, 2012.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

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

BAESSO, J. S. **O uso de estratégias de reparo nos constituintes coda e onset complexo por crianças com aquisição fonológica normal e desviante.** Janaina Sofia Baesso. 2009, 154 f.

BLANCO-DUTRA, A.P. Consciência Fonológica e aquisição de língua materna. In: **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa / Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco – Dutra... [et. al] (org).** – 2. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 29 – 42.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática do Português Falado.** Campinas, Ed. Unicamp, vol. VII, 1999.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro / org.** Leda Bisol. 3. ed. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2001.

BOTELHO, José Mario. **História e formação do léxico da língua portuguesa. Monografia.** (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica (PUC) – Departamento de Letras, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1993.

BRADLEY, L. and BRYANT, P. **Categorizing Sounds and Learning to Read- A Casual Connection.** Nature 301: 419-421, 1983.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1999. - p.192.

CÂMARA, J.M. **Princípios de Linguística Geral.** Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1959.

CÂMARA, J.M. **Estrutura da Língua Portuguesa.** 20ª ed. Petrópolis, Vozes, ([1970], 1991).

CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. **Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar, numa abordagem fonológica.** São Paulo, SP: Memnon. 2000b.

CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. **Treino e consciência fonológica e seu impacto em habilidades fonológicas, de leitura e ditado de pré-3 a segunda série.** Ciência cognitiva: teoria pesquisa e aplicação. V1, nº2, p.461-532, 1997.

CAPOVILLA, A; CAPOVILLA, F. **Alfabetização: Método Fônico.** São Paulo, SP: Memnon. 2003.

CARDOSO-MARTINS, C.A. **A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.** Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 76, p. 41-49, fev. 1991.

CARDOSO-MARTINS, C.A. **Rhyme perception: global or analytical?** Journal of Experimental Child Psychology 57: 26-41, 1994.

CARDOSO-MARTINS, C.A. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra conhecida. In: CARDOSO-MARTINS, C. (org.). **Consciência fonológica e alfabetização.** Vozes: São Paulo, 1995ª. Cap. 4, p. 1-1-127.

CIELO, C, A. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura.** Dissertação (MESTRADO em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL, Porto Alegre, 1996.

CIELO, C. A. **Sensibilidade fonológica em crianças de 4 a 7 anos.** 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

CIELO, C.A. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade.** Porto Alegre: PUCRS, 2001. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

COSTA, R, TEIXEIRA, E. Desempenho de jovens e adultos no Confias: Relação com fatores sócio-demográficos e de escolarização prévia. In GONÇALVES (et al). **Estudos em aquisição fonológica.** Pelotas: Editora Universitária/ UFPEL, 2011.

CLEMENTS, G.N. The role of the sonority cycle in core syllabification. In: **Laboratory Phonology I, edited by John Kingston and Mary Bechman**, C.U. Press, 1990.

CLEMENTS, G.N, HUME, Elizabeth V. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, John (org). **The handbook of Phonological Theory.** London: **Blackwell**, 1995.

COLLISCHONN, G. Fonologia do português brasileiro, da sílaba à frase. Porto Alegre: gráfica UFRGS, 2006.

CONTINI JUNIOR, J. A. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, M.A. (org) **A concepção da escrita pela criança.** Campinas, São Paulo, Pontes, 1998.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino do português. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Investigando a relação oral/ escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

COSTA, A.C. **Consciência fonológica: relação entre de-senvolvimento e escrita.** 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CRISTÓFARO SILVA, Thais. **Dicionário de Fonética e Fonologia.** 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, p. 239, 2011.

CORREA, J. A aquisição do sistema de escrita por crianças. In: CORREA, J; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade.** 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora; 2001.

DAVIS, C. **Uma escolinha de saber miúdo.** Cadernos de Pesquisa. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (75): 45-50, Nov. 1990.

FERREIRO, E. **A representação da língua e o processo de alfabetização.** Cadernos de Pesquisas. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (52): 07-17, fev. 1985b.

FERREIRO, E. **La Construcción de La escritura em El niño.** Lectura Y Vida: Asociación Internacional de Lectura. México, 2 (3): 5-14, set. 1991.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da Alfabetização: psicogenêse. In: GOODMAN, Yetta M. (Org). **Como as Crianças Constróem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.22-90.

FERREIRO, E.; ZAMUDIO, C. A escrita das sílabas CVC e CCV no início da alfabetização escolar. In: Ferreiro, Emilia (orgs); Tradução de Rosana Malerba. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito.** São Paulo: Cortez, 2013. A aquisição e o ensino da linguagem escrita. Pelotas: UFPEL, v.1, 2010, p.247-265.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas; ([1985], 1999).

FREITAS , G. C. M. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal.** Porto Alegre: PUCRS, 2004. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

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

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

FREITAS, G. C. M. de. Erros fonológicos: uma ligação entre a aquisição da fala e aquisição da escrita. In: BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves; KESKE-SOARES, Márcia (orgs). **Estudos em aquisição fonológica.** Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, v.1, 2007, p.99-109.

FUDGE, E. **Syllables.** Journal of linguistics, Cambridge, UK, n. 5, p. 254-287, 1969.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological Skills and Learning to Read.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

GOSWAMI, U. e BRYANT, P. **Phonological Skills and Learning to Read.** Lawrence Erlbaum 34 375-380, 1991

GRANZOTTI, Raphaela.; FURLAN., Suzana.; DOMENIS., Danielle.; FUKUDA.; Marisa. **Memória de trabalho fonológica e consciência fonológica em crianças com dificuldade de aprendizagem.** Distúrb Comum. Phonological working memory and phonological awareness of children with school learning difficulties. São Paulo, 25(2): 241-252, agosto, 2013.

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

HORA D. da, TELLES, S. & MONARETTO, V. N. O. **Português brasileiro: uma língua de metátese?** Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 178-196, Set. 2007.

ILHA, Susie Enke. **Aquisição da estrutura silábica na escrita inicial de crianças e adultos: uma relação com a consciência fonológica.** Porto Alegre: PUCRS. Tese (Doutorado em Letras), Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

ILHA, Susie Enke. LARA, C. CORDOBA, A. **Consciência fonológica: coletânea de atividades orais para sala de aula.** Curitiba: Appris, 2017.

LAMPRECHT, R.R (et al). **Aquisição Fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.** – Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LAMPRECHT, R.R (et al). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

LAMPRECHT, R.R (et al). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa.** – 2. ed – Porto Alegre: EDIPUCRS, P. 288, 2012.

LEITE, S. A. da S. **O fracasso escolar no ensino de primeiro grau.** Revista Brasileira de estudos Pedagógicos, v.69, n.163, p.510-540, setembro/dezembro, 1988.

LUNDBERG, I, FROST, J. e PETERSEN, O.-P. (1988). **Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children.** Reading Research Quarterly 23(3): 263-284.

MAGNUSSON, Eva. In: YAVAS, Mehmet S. (org) **Desvios fonológicos em crianças - teoria, pesquisa e tratamento.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: Otília Lizete Heining, Cátia de Azevedo Fronza. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. 1 ed. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.

MIRANDA, A. R. M. **A FONOLOGIA EM DADOS DE ESCRITA INICIAL DE CRIANÇAS BRASILEIRAS**. *Linguística* / Vol. 30 (2), Diciembre 2014: 45-80

MOOJEN, S. M. P., LAMPRECHT, R. R., SANTOS, R. M., FREITAS, G. M., BRODACZ, R., SIQUEIRA, M., COSTA, A. C. e GUARDA, E. **CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, J, CARY, L., ALEGRIA, J. e BERTELSON, P. **Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously ?** *Cognition* 7: p. 323-331, 1979.

MORAIS, J., CARY, L., ALEGRIA, J. e BERTELSON, P. **Literacy Training and Speech Segmentation**. *Cognition* 24(1): 45-64, 1986.

MORAES, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MONTEIRO, C. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. In: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre da (orgs). **Cadernos de Educação. A aquisição e o ensino da linguagem escrita**. Pelotas: UFPEL, v.1, 2010, p.247-265.

PIKE, K., PIKE, E. **Immediate constituents of Mazateco syllables**. *International Journal of Applied linguistics*, n. 13, p. 78-91, 1947.

RIGATTI-SCHERER, A. P. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para a aprendizagem da leitura e da escrita**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

ROAZZI, A.; DOWKWER. **Consciência fonológica: rima e aprendizagem da leitura.** Psicologia: teoria e pesquisa, Brasília, v. 5, n. 1, p. 31-55, jan/abr., 1989.

ROSA, A. G. C.; CORDEIRO, A. A. A.; SILVA, A. C. F. S.; LIMA, R. S.; QUEIROGA, B. A. M. **Contribuições da consciência fonológica e nomeação seriada rápida para a aprendizagem inicial da escrita.** REVISTA CEFAC, 2016 Jan-Fev; 18(1):74-85.

SANTOS, M. T. M; PEREIRA, L. D. Teste de Consciência Fonológica. In: PEREIRA, L. D.; SCHOCHAT, E. **Processamento auditivo central – manual de avaliação.** São Paulo: Lovise, 1997.

SANTOS, P. O. **O papel da Consciência Fonoarticulatória na aquisição da escrita de falantes monolíngues e bilíngues (pomerano/porguues): dados de Arroio do Padre.** Paola Oliveira dos Santos (Dissertação). Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

SCHERER, A.P.R. **O papel da consciência fonológica no ensino da leitura e da escrita de alunos com necessidades especiais.** Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SCHNEIDER, André. **A epêntese medial em PB e na aquisição de inglês como LE: uma análise morfofonológica.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Teoria e análise linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SELKIRK, E. The syllable. *In:* HULST, H., SMITH N. **The structure of phonological representations.** Foris: Dordrecht, 1982.

SIM-SIM Inês. Do uso da linguagem à consciência linguística. In I. Sim-Sim. **Desenvolvimento da Linguagem** (pp. 225-236). Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

STAMPE, D. **A dissertation on Natural Phonology.** Tese de doutorado. Chicago, University of Chicago, 1973.

VALLA, V. V. **Fracasso escolar e a democratização da escola pública.** *Ideias*, n.23, p.15-22, 1994.

VIEIRA, R. **Dificuldades ortográficas: história de uma intervenção.** Rio de Janeiro: UF RJ. Instituto de Letras. Dissertação (mestrado em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

WEISZ, T. **As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização.** In: São Paulo. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo, FDE, p. 39-46, 1988.

ZORZI JL. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.** Porto Alegre: ArtMed; 1998.

OBRAS CONSULTADAS

CAGLIARI, L.C, MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Quantidade e duração silábicas em português.** *D.E.L.TA* Vol 14. 1998.

DAVIS, C & HUME, E. **The internal organization of speech sounds.** In: GOLDSMITH (ed.) *The handbook of phonological theory*, v.1, p.245-306, 1995.

FERRAREZI, J.C. **Guia do trabalho científico: do projeto a redação final: monografia, dissertação, tese.** – 1.ed., 1º Reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo, Cortez Autores Associados, 1985^a.

GUTIERREZ, Liza. **Programa de estimulação da consciência fonológica no primeiro ano do ensino fundamental: efeitos sobre a escrita e os erros motivados**

pela fonologia. Pelotas: UFPel. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pelotas; Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

KARMILOFF-SMITH, A. **Auto-organização e mudança cognitiva.** Substratum vol. 1 n. 1 p.25-55 Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KARMILOFF-SMITH, A. **Más allá de la modularidad.** Madrid: Alianza Editorial, 1994.

LAMPRECHT, R.R. (org). **Aquisição da linguagem: estudos recentes no Brasil.** – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

PEDROSA, Juliene Lopes R.; HORA, Demerval. **Análise do /S/ em coda silábica: uma proposta de hierarquização dos candidatos gerados.** *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.* Edição especial n. 1, 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

SILVA, Claudine Costa; SILVA, André Pedro. **Epêntese vocálica na escrita: uma abordagem sociolingüística.** Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU. ISSN 2237-8758, p. 1-13, 2012.

SIM-SIM Inês; SILVA, Ana Cristina e NUNES, Clarisse (2008). **Linguagem e comunicação no Jardim-de-infância.** Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa:2008.<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2018/1/Linguagem%20e%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20no%20Jardim-de-Inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em 03/01/2016.

Anexo 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
CENTRO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO – ESTUDOS DA LINGUAGEM



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Senhores pais e/ou responsáveis,

Convidamos seu filho a participar de uma pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a qual tem por objetivo investigar a consciência fonológica da rima silábica e sua relação com a escrita, a partir das pistas dessa consciência na escrita da criança. A participação na pesquisa contribui para a compreensão de determinados fenômenos que ocorrem na aprendizagem da linguagem escrita e, conseqüentemente, no desenvolvimento de atividades pedagógicas que auxiliem na superação de dificuldades.

- A **participação** no estudo é totalmente livre, sendo que o aluno poderá desistir da participação em qualquer momento, sem haver prejuízo em sua avaliação e desempenho em suas atividades na escola.
- A pesquisa será realizada no **ambiente escolar**, durante o período de aulas, sem a necessidade de o aluno realizar algum tipo de tarefa fora do período curricular.
- **Não haverá qualquer tipo de identificação das crianças participantes** da pesquisa nos trabalhos publicados.
- **Não haverá** nenhum tipo de **despesa financeira** decorrente da participação nesta pesquisa.
- A pesquisa apresenta três etapas:
 - a) **Aplicação do teste CONFIAS**: consiste na avaliação do desempenho da criança em tarefas de Consciência Fonológica.
 - b) **Atividades de ligar rimas**: nesta etapa, a criança participará de algumas atividades que envolvem as rimas do português.
 - c) **Atividade de escrita**: consiste na escrita das palavras utilizadas na etapa anterior.

Caso o senhor/a tenha qualquer tipo de dúvida, ou queira saber mais informações sobre a pesquisa, sinta-se a vontade para contatar-nos pelo e-mail: alessandrabarckfeld@yahoo.com.br ou pelos fones (53) 984749109

Eu, _____, responsável
por _____, certifico que estou de
acordo com a realização desta pesquisa, autorizando a participação de meu filho/a na
mesma.

Assinatura do Responsável

Zulmira Alessandra Barckfeld
Pesquisador(a) Responsável

Profa. Dr. Cíntia Costa Alcântara
Orientadora

Pelotas, de de 2015.

ANEXO 2

Exemplos CONFIAS retirado do livro de Lamprecht et al (2012, p. 52-55).

Parte 1

Síntese (S1)

“Nós vamos brincar com os sons das palavras. Eu vou dizer uma palavra em pedaços: so-pa. Que palavra eu disse?” A palavra deve ser pronunciada com um breve intervalo de tempo entre as sílabas. “E agora pi-ja-ma. Que palavra eu disse?”

Resposta esperada: sopa; pijama

Segmentação (S2)

“Agora vou dizer uma palavra e quero que você separe em pedaços: sala. E esta outra: urubu.”

Resposta esperada: sa-la; u-ru-bu

Identificação de sílaba inicial (S3)

“Que desenho é este (cobra). Agora eu vou dizer três palavras. Qual delas começa como Cobra (copo – time – loja)

Resposta esperada: copo

Identificação de rima (S4)

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

Mão (sal – cão – luz)

Resposta esperada: cão

Produção da palavra com a sílaba dada (S5)

“Que palavra começa com ‘pa’?”

Resposta esperada: papai, pacote

Identificação de sílaba medial (S6)

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

Girafa (pirata, panela, dinheiro)

Resposta esperada: pirata

Produção de rima (S7)

“Que desenho é este? (chapéu) Que outra palavra termina ou (rima) com chapéu?”

Resposta esperada: céu – véu

Exclusão (S8)

“Se eu tirar ‘so’ de socorro fica? (corro) Se eu tirar ‘be’ de cabelo fica?”

Resposta esperada: calo

Transposição (S9)

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

Resposta esperada: bicho

Parte 2

Produção de palavra que inicia com o som dado (F1)

“Eu vou dizer um som e você vai me dizer uma palavra que comece com esse som.”

[a]

Resposta esperada: amigo, agulha

Identificação de fonema inicial (F2)

“Que desenho é este? (sino). Agora eu vou dizer três palavras. Uma delas começa com o mesmo som da palavra ‘sino’. Descubra qual é a palavra”

sede – chuva – gema

Resposta esperada: sede

Identificação de fonema final (F3)

“Que desenho é este? (coelha). Eu vou dizer três palavras. Uma delas termina com o mesmo som de ‘coelha’. Descubra qual é a palavra.”

azeite – sorriso – farinha

Resposta esperada: farinha

Exclusão (F4)

“Se eu tirar o som [j] de ‘chama’ fica?”

Resposta esperada: ama

Síntese (F5)

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

m – e – s – a

Segmentação (F6)

“Agora você vai falar com os sons das palavras.”

vó

Resposta esperada: v – ó

Transposição (F7)

“Agora nos vamos falar de trás para diante. Eu vou falar uma palavra esquisita como ‘amú’. Ela tem três sons: a – m – ú. Se você disser os sons de trás para diante nós

vamos achar uma palavra que existe: 'uma'. E a palavra esquisita 'ica' – se dissermos os sons desta palavra de trás para diante, que palavra formaríamos?

Resposta esperada: aqui

ANEXO 3

Protocolo de Respostas do CONFIAS

CONFIAS

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO SEQUENCIAL

PROTOCOLO DE RESPOSTAS

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

(S) NÍVEL DA SÍLABA

Observações

S1

0	1

S1

0	1

S3

		0	1

S4

		0	1

S5

0	1	Produção

S6

		0	1

S7

0	1	Produção

S8

0	1	Produção

S9

0	1	Produção

(F) NÍVEL DO FONEMA

Observações

F1

0	1

F2

		0	1

F3

		0	1

F4

0	1

F5

0	1

F6

0	1

F7

0	1

	Possibilidades	Acertos
Sílaba	40	
Fonema	30	
Total	70	

OBSERVAÇÕES GERAIS:

* Colocar no quadrinho o sub-total de cada tarefa



© 2003 Casa do Psicólogo® Livraria e Editora Ltda.
 Rua Mourato Coelho, 1059 – Vila Madalena – 05417-011 – São Paulo/SP – Brasil – Tel./Fax: (11) 3034.3600
 E-mail: casadopsicologo@casadopsicologo.com.br – http://www.casadopsicologo.com.br

ANEXO 4

Exemplos Adams et al (2006, p. 144-145).

Identificando rimas: página de demonstração do professor



ANEXO 5

Atividade de identificação de rimas (liga das rimas).

