

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

**A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS PORTADORES DE
DEFICIÊNCIA MENTAL MODERADA**

Thaís de Almeida Rochefort

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Matzenauer Hernandorena

**Pelotas
2001**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS PORTADORES DE
DEFICIÊNCIA MENTAL MODERADA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre, sob Orientação da Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Matzenauer Hernandorena
Área de concentração: Linguística Aplicada

Pelotas
2001

Dedico a meu pai,
amigo, mestre, conselheiro;
presença imprescindível.

À PROFª CARMEN LÚCIA M. HERNANDORENA

Orientadora competente, atenta e incansável, sempre esteve disponível para dirimir minhas dúvidas, indicar caminhos e, com inteligência, propor desafios, visando à realização tão qualificada quanto possível desta complexa e instigante tarefa de investigação científica.

Se porventura alcançamos esse objetivo e, portanto, mérito houver no contexto deste trabalho, justo é atribuí-lo, em grande parte, – e o faço por imperativo de consciência – ao sábio aconselhamento e permanente incentivo da eminente mestra e afetuosa amiga.

Assim, de par com minha admiração por sua invejável cultura, invulgar talento e inextinguível dedicação à causa educacional, desejo expressar-lhe, sensibilizada, meu profundo agradecimento pelo indispensável e valioso apoio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à minha família, pelas incansáveis manifestações de apoio e de compreensão sem as quais não seria possível concluir este trabalho.

Agradeço, também, aos alunos da APAE, à Psicóloga Patrícia Jabbar Peter, à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	09
RESUMO	12
ABSTRACT	14
1 INTRODUÇÃO	16
2 REVISÃO DA LITERATURA	20
2.1 Definindo consciência metalingüística	20
2.2 Emergência da consciência metalingüística	24
2.2.1 Emergência paralela da consciência metalingüística e do processo de aquisição da linguagem	24
2.2.2 Emergência da consciência metalingüística no período de ingresso da criança na escola	28
2.2.3 Emergência da consciência metalingüística após o ensino formal da leitura e da escrita	34
2.3 Consciência Fonológica	36
2.4 Consciência Fonológica e Lectoescrita	41
2.5 Deficiência mental e deficiência mental moderada	62

2.6 Alfabetização e deficiência mental	66
3 METODOLOGIA	69
3.1 População e amostragem	69
3.2 Descrição dos instrumentos para coleta de dados	70
3.2.1 Teste de Sensibilidade Fonológica	70
3.2.2 Teste de Recodificação	71
3.3 Procedimentos - aplicação dos instrumentos e pontuação	71
3.3.1 Teste de Sensibilidade Fonológica	71
3.3.2 Teste de Recodificação	72
3.4 Descrição e análise dos dados	73
4 DESCRIÇÃO DOS DADOS	75
4.1 Instrumento 1: Teste de Sensibilidade Fonológica (TSF)	75
4.1.1 Série Inicial	77
4.1.2 Série Medial	78
4.1.3 Série Final	79
4.2 Instrumento 2: Teste de Recodificação (TR)	81
4.3 Estudos Individuais	84
4.3.1 Informante 1	85
4.3.2 Informante 2	87
4.3.3 Informante 3	89
4.3.4 Informante 4	91

4.3.5 Informante 5	94
4.3.6 Informante 6	95
4.3.7 Informante 7	97
4.3.8 Informante 8	99
4.3.9 Informante 9	101
4.3.10 Informante 10	103
5 DISCUSSÃO DOS DADOS	105
6 CONCLUSÃO	127
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXOS	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados do desempenho no Teste de Sensibilidade Fonológica	76
Tabela 2 – Resultados gerais no TSF quanto à posição da unidade a ser identificada	76
Tabela 3 – Unidades iniciais avaliadas: fonema, sílaba e onset complexo	77
Tabela 4 – Índice de acerto de cada palavra-estímulo para a unidade fonema ...	78
Tabela 5 – Índice de acerto de unidades mediais	79
Tabela 6 – Índice de acerto em unidades finais	79
Tabela 7 – Dados horizontais – total de acertos por sujeito em relação às unidades iniciais, mediais e finais – instrumento 1 (TSF)	80
Tabela 8 – Resultados do desempenho no Teste de Recodificação	81
Tabela 9 – Resultados em cada etapa do instrumento 2	82
Tabela 10 – Resultados individuais do instrumento 2	83
Tabela 11 – Porcentagens dos resultados obtidos pelos informantes nos instrumentos 1 (TSF) e 2 (TR)	84
Tabela 12 – Resultados alcançados pelo Informante 1 no TSF	85
Tabela 13 – Resultados alcançados pelo Informante 1 no TR	86
Tabela 14 – Resultados alcançados pelo Informante 2 no TSF	87

Tabela 15 – Resultados alcançados pelo Informante 2 no TR	88
Tabela 16 – Resultados alcançados pelo Informante 3 no TSF	90
Tabela 17 – Resultados alcançados pelo Informante 3 no TR	91
Tabela 18 – Resultados alcançados pelo Informante 4 no TSF	92
Tabela 19 – Resultados alcançados pelo Informante 4 no TR	93
Tabela 20 – Resultados alcançados pelo Informante 5 no TSF	94
Tabela 21 – Resultados alcançados pelo Informante 5 no TR	94
Tabela 22 – Resultados alcançados pelo Informante 6 no TSF	96
Tabela 23 – Resultados alcançados pelo informante 6 no TR	96
Tabela 24 – Resultados alcançados pelo Informante 7 no TSF	98
Tabela 25 – Resultados alcançados pelo Informante 7 no TR	98
Tabela 26 – Resultados alcançados pelo informante 8 no TSF	100
Tabela 27 – Resultados alcançados pelo Informante 8 no TR	100
Tabela 28 – Resultados alcançados pelo informante 9 no TSF	101
Tabela 29 – Resultados alcançados pelo Informante 9 no TR	102
Tabela 30 – Resultados alcançados pelo Informante 10 no TSF	103
Tabela 31 – Resultados alcançados pelo Informante 10 no TR	104
Tabela 32 - Melhores índices de acertos dos instrumentos 1 e 2	106
Tabela 33 – Relação de resultados dos instrumentos 1 e 2	107
Tabela 34 – Comparação de resultados com mínimo de 50% de acertos entre os instrumentos	108

Tabela 35 – Relação entre o índice no TSF no reconhecimento da unidade fonema do Sujeito 2	110
--	-----

Tabela 36 – Relação entre o índice no TSF no reconhecimento da unidade Fonema do Sujeito 10	110
---	-----

QUADRO

Quadro 1 – Características do deficiente mental moderado	65
--	----

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo verificar a existência de uma relação entre consciência fonológica e o processo de alfabetização em dez alunos portadores de deficiência mental moderada do município de Pelotas.

Considera-se a hipótese de que a consciência fonológica é um fator significativo no processo de alfabetização, e para que seja possível atingir níveis mais elevados nesse processo é preciso aprender a recodificar, isto é, associar os fonemas aos grafemas que os representam.

Para averiguar a existência de uma relação entre a consciência fonológica e a fase inicial do aprendizado da leitura, foram avaliados os níveis de sensibilidade fonológica e de recodificação dos sujeitos da pesquisa mediante a aplicação de dois instrumentos: Teste de Sensibilidade Fonológica (Cardoso-Martins, 1991) e Teste de Recodificação (Cielo, 1996).

Através dos resultados obtidos na presente pesquisa, concluiu-se que realmente há forte correlação positiva entre a consciência fonológica e o processo de alfabetização.

Os dados, entretanto, mostraram também que a consciência fonológica não é condição suficiente para a aquisição da leitura. Essa habilidade é fator facilitador para o sucesso na alfabetização.

ABSTRACT

The aim of the present work is to verify the existence of a relationship between phonological awareness and the literacy process in ten students, bearers of moderate mental handicap, from the city of Pelotas.

The hypothesis that the phonological awareness is a significant factor in the literacy process and, so that it is possible to achieve higher levels in this process, it is necessary to learn re-encoding, that is to say, to associate the phonemes to the graphemes that represent them, was considered.

To verify the existence of a relationship between phonological awareness and the initial stage of reading acquisition, the levels of phonological sensitiveness and re-encoding of the subjects of the research were assessed through the application of two testing tools: the Test of Phonological Sensitiveness (Cardoso-Martins, 1991) and the Test of Re-encoding (Cielo, 1996).

From the results obtained with the present research, we came to the conclusion that there is definitely a positive correlation between phonological awareness and the literacy process.

The data, however, have also shown that phonological awareness is not sufficient condition for reading acquisition. This ability is a helping factor to the success in literacy.

1 INTRODUÇÃO

No contexto da educação especial, a figura do deficiente mental moderado tem sido vista como simples receptora passiva no processo de aprendizagem, incapaz de participar da construção do conhecimento.

A alfabetização de alunos portadores de deficiência mental é vista como um processo exaustivo e ineficiente, sob a justificativa de que se tem baseado exclusivamente nos “defeitos” inerentes a esses alunos, sem, contudo, proceder-se a detida análise dos métodos e estratégias pedagógicos utilizados.

Os professores, de modo geral, encontram dificuldades na alfabetização de crianças que apresentam atraso no desenvolvimento mental, as quais apresentam repetidas reprovações até que abandonam a escola. Essa realidade aponta para a necessidade de identificarem-se intervenções pedagógicas que possibilitem a essas crianças o desenvolvimento de seu potencial. Tal objetivo deverá ser alcançado por meio de um trabalho que faça da alfabetização instrumento para a aquisição de conhecimentos outros, bem como veículo de comunicação

fundamental entre os seres humanos que vivem em uma sociedade letrada. Outrossim, o domínio da escrita ajudará a criança a resolver questões práticas do seu dia-a-dia, fazendo-a perceber, dessa forma, o valor social do saber ler e escrever.

Aprender a ler e a escrever é uma das metas mais desejadas pelas famílias de crianças deficientes mentais. No ingresso dessas crianças na escola está a expectativa de seus pais, no sentido de que, pela aprendizagem de ler, escrever, calcular, sejam diminuídas as distâncias que as separam das crianças normais.

Porém, no ambiente escolar, pessoas portadoras de deficiência mental e de necessidades especiais não têm seus potenciais desenvolvidos não só pelas limitações de sua própria condição, mas principalmente devido à falta de estimulação adequada (Stefan, 1998).

Buscar novas formas de atuação do professor na aprendizagem da leitura e da escrita por alunos portadores de deficiência mental é o que está por trás dos objetivos a que se propõe a presente pesquisa:

- verificar a relação entre consciência fonológica e a aquisição da lectoescrita em alunos com deficiência mental moderada;
- oferecer subsídios para maior compreensão da relação entre os processos psicolinguísticos de aquisição da fonologia e da lectoescrita;

- contribuir para o trabalho de alfabetização de crianças portadoras de deficiência mental moderada;

Verificou-se que pesquisadores de diversas áreas do conhecimento - lingüistas, psicólogos, educadores - têm se dedicado ao estudo da consciência fonológica e ao processo de aquisição da lectoescrita, como Bryant e Bradley, (1987); Yavas e Haase (1988); Cielo (1996), Stefan (1998); por exemplo.

Segundo Yavas (1988) e Yavas e Haase (1988), existem quatro possíveis relações entre as habilidades metalingüísticas e a aquisição da leitura:

- as habilidades metalingüísticas seriam um pré-requisito para aprendizagem da leitura;
- as habilidades metalingüísticas representariam apenas um facilitador, não sendo condição necessária nem suficiente para o aprendizado da leitura;
- as habilidades metalingüísticas resultariam do aprendizado da leitura;
- as habilidades metalingüísticas surgiriam independentemente da leitura, mas ambas iriam correlacionar-se.

O presente trabalho insere-se também nessa discussão fundamental.

Por último, esclareça-se que a pesquisa está organizada em capítulos:

- o primeiro capítulo expõe o objetivo da pesquisa e um relato sobre as diferentes partes que a compõem.

- o segundo capítulo apresenta uma revisão bibliográfica sobre tópicos relevantes à pesquisa, como deficiência mental, alfabetização de crianças portadoras de deficiência mental, consciência metalingüística, consciência fonológica e lectoescrita.

- o terceiro capítulo discorre sobre a metodologia, composta da descrição dos instrumentos e dos procedimentos adotados para a execução da pesquisa, como: seleção da amostra, coleta de dados e aplicação dos instrumentos.

- o quarto capítulo consubstancia a descrição dos resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos Teste de Sensibilidade Fonológica (Cardoso-Martins, 1991) e Teste de Recodificação (Cielo, 1996) utilizados na coleta de dados.

- o quinto capítulo refere-se à discussão dos resultados deste estudo, comparando-os com outros descritos na bibliografia pesquisada.

- o sexto capítulo apresenta as conclusões definidas na pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Definindo consciência metalingüística

As definições sobre consciência metalingüística ora focalizam os aspectos lingüísticos, considerando-a como o acesso que a pessoa tem ao conhecimento da estrutura gramatical da frase, ora adotam uma visão psicológica, considerando a consciência metalingüística como o reflexo de mudança no funcionamento cognitivo que permite a reflexão consciente a respeito dos produtos das operações mentais.

Neste trabalho, independentemente das diferenças conceituais, entende-se por atividade metalingüística aquela que possibilita estabelecer comparações, para posteriormente emitir-se um julgamento sobre a forma lingüística utilizada (Flôres, 1992).

Na linha centrada nos aspectos lingüísticos, segundo o clássico conceito elaborado por Cazden (1975) e citado por inúmeros pesquisadores,

a consciência metalingüística é a capacidade de tornar as formas de linguagem opacas e prestar atenção a elas em si e por si.

Em relação à questão da opacidade, observa-se que ela ocorre nos casos em que o conteúdo verbal das estruturas lingüísticas é colocado entre parênteses, sem levar-se em consideração a mensagem, mas dirigindo-se a atenção para as formas e estruturas utilizadas. Cazden ressalta, ainda, que a consciência metalingüística é um tipo especial de desempenho de linguagem, envolvendo habilidades cognitivas especiais, diferentes daquelas presentes nas habilidades de produção e compreensão.

Há distinção entre comportamentos lingüísticos e metalingüísticos, segundo Hakes (1980), Tunmer & Bowey (1984). Para esses autores, a diferença reside no grau de controle da atenção voluntária e no grau de reflexão sobre as formas lingüísticas.

Ainda para Hakes (1980), é fundamental a presença, em comportamentos metalingüísticos, dos seguintes fatores : intenção, controle e atenção. Ele considera como manifestações de natureza metalingüística os julgamentos de ambigüidades, a segmentação de palavras em fonemas e a segmentação de frases em palavras. Diferentemente, as habilidades lingüísticas de compreensão e produção, em função da rapidez característica do momento da comunicação, evidenciam caráter espontâneo, automático, que não demanda atenção voluntária. Por fim, para esse autor, consciência metalingüística e consciência lingüística são

processos interligados, embora situados em níveis diferentes de complexidade.

A consciência metalingüística é geralmente definida como a capacidade do indivíduo de tratar a linguagem como objeto de análise e reflexão, sendo observada claramente em situações nas quais o indivíduo emite julgamentos sobre as unidades e subunidades da língua. Nessas e em outras situações similares, a atenção do indivíduo dirige-se para a expressão lingüística “per se” ao invés de dirigir-se para aquilo que ela transmite, focalizando a linguagem de forma deliberada, intencional e não-automática (Cazden, 1975; Hakes, 1980; Yavas, 1988; Yavas & Haase, 1988; Flôres, 1992; Cielo, 1996 e Soroka, 1996).

Tunmer, Herriman & Nesdale (1988) a definem como a habilidade para pensar explicitamente sobre a linguagem, manipular os traços estruturais da linguagem, como fonemas, palavras e sentenças, focalizar a forma de linguagem separadamente do sentido. É uma habilidade de alto nível lingüístico, que requer não só uma habilidade para compreensão e produção da linguagem num processo comunicativo, mas também uma habilidade para controlar o processo das operações mentais sobre os traços estruturais da linguagem.

O termo metalingüística tem sido usado para descrever uma ampla gama de habilidades, como segmentar sentenças em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas, detectar ambigüidades lexicais e

estruturais, separar palavras de seus referentes, julgar impropriedades semântica e sintáticas de sentenças, entre outros.

Já Bleile e Hand (1995) vêem na consciência metalingüística a capacidade do falante de refletir sobre a língua, sobre como as mensagens lingüísticas são veiculadas, isto é, eles se atêm mais à forma do que ao conteúdo do material lingüístico (Tunmer, Herriman e Nesdale, 1988; Flôres, 1994).

Para Tasca e Poersch (1990), trata-se de uma habilidade multidimensional que envolve os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático da língua, e se desenvolve tanto de forma espontânea como através de instrução.

Embora muitos estudos neste campo tenham focalizado as habilidades específicas, vários pesquisadores têm direcionado sua atenção para uma habilidade metalingüística geral. Nesse sentido, a consciência metalingüística tem sido investigada, por exemplo, por Tunmer, Herriman & Nesdale, (1988). A noção de habilidade metalingüística unitária tem sido objeto de investigação, como refere Ricciardelli (1993).

É interessante, por fim, referir Soroka (1996), que defende ser a consciência metalingüística o reflexo de um grupo mais amplo de metas pertencentes a um todo maior de habilidades metacognitivas, havendo, assim, estreita relação entre o desenvolvimento lingüístico, o desenvolvimento cognitivo e a consciência metalingüística.

2.2 Emergência da consciência metalingüística

Os pesquisadores da área expressam opiniões diversificadas a respeito do período de emergência da consciência metalingüística. São várias as linhas teóricas consignadas na literatura. Destacam-se:

1º) a que vê paralelismo entre a consciência metalingüística e o processo de aquisição da linguagem;

2º) a que afirma que a consciência metalingüística emerge durante o período do ingresso da criança na escola;

3º) a que sustenta que seu surgimento ocorre após o início do ensino formal da leitura e da escrita.

Serão sumariados os aspectos fundamentais dessas posturas teóricas.

2.2.1 Emergência paralela da consciência metalingüística e do processo de aquisição da linguagem

Segundo os pesquisadores pertencentes à Teoria Maturacional Lingüística (TML), ou seja, à primeira linha teórica acima citada, as primeiras habilidades metalingüísticas se desenvolvem simultaneamente à aquisição da língua e se originam do mecanismo de detecção de erros que monitora

a produção oral. Essas capacidades influenciam, ainda, o curso de desenvolvimento da linguagem, devido aos comportamentos de autocorreção e de diversificação de uso de formas lingüísticas já adquiridas .

Nessa teoria há duas hipóteses antagônicas: a *hipótese da autonomia* e a *hipótese da interação*.

Na primeira hipótese, a aquisição dos processos de produção e compreensão da linguagem se dá independentemente e não coincide com o tempo de aquisição de habilidades metalingüísticas. Porém as duas ocorrem durante o crescimento e amadurecimento da criança.

Nessa hipótese as funções da consciência metalingüística dizem respeito ao desenvolvimento mais tardio da linguagem: aquisição de uma segunda língua, aquisição do código escrito e assimilação dos usos sociais da linguagem. A *hipótese da autonomia* pressupõe que o desenvolvimento das habilidades básicas de produção e compreensão não requer consciência e que as habilidades para o uso comunicacional e conceitual da linguagem não se desenvolvem ao mesmo tempo.

Na *hipótese da interação*, a consciência metalingüística influi na assimilação dos processos básicos de produção e compreensão lingüísticas, e o oposto também é verdadeiro, constituindo-se assim num processo de natureza recíproca. Os pressupostos dessa hipótese se alicerçam num "continuum" evolutivo entre diversos graus de habilidades metalingüísticas e indicam que a consciência metalingüística desempenha um importante

papel, tanto no desenvolvimento inicial quanto tardio da linguagem. Finalmente, os fundamentos dessa hipótese indicam que tanto os pré-escolares quanto as crianças mais velhas possuem algum grau de consciência metalingüística, que se modifica ao longo dos estágios de aquisição (Chaney, 1992).

Os pesquisadores que tendem a ver na consciência metalingüística uma função de monitorização do desempenho lingüístico, como Clark (1978); Slobin (1978); Smith & Tager-Flusberg (1982) inclinam-se a acreditar que as primeiras performances metalingüísticas surgem antes dos quatro anos de idade ou até mesmo por volta dos dois anos (Smith, 1973).

Para esses autores, a função principal do processamento lingüístico controlado no desenvolvimento precoce da sensibilidade lingüística consiste na monitorização da comunicação, desde que ocorra algum tipo de interferência, de falha ou de erro durante a comunicação, conduzindo, dessa forma, a um certo nível de aperfeiçoamento do desempenho lingüístico da criança.

Segundo critérios utilizados por Hakes, o comportamento metalingüístico da criança deve apresentar caráter descontextualizado, enquanto Morais *et al* (1986) exige verbalizações explícitas ou demonstração de transferência de aprendizagem de uma tarefa para outra. Dessa forma, para esse autor, comportamentos metalingüísticos só poderão ser observados em crianças de 6 ou 7 anos.

Para Vygotsky (1993), parece teoricamente contraditório uma criança estar consciente de aspectos lingüísticos formais exatamente no período de aquisição da língua, em torno dos dois anos de idade. É provável que o comportamento metalingüístico da criança nesse período seja, na verdade, um comportamento espontâneo e automático e, dessa forma, não metalingüístico. Parece coerente essa posição, pois implica dizer-se que é inviável a criança tornar-se consciente de uma habilidade antes de tê-la adquirido. Descabe emitir julgamento sobre algo que se considere desconhecido. Para exercer-se essa habilidade, é necessário estabelecer comparações e atentar para mais de um aspecto ao mesmo tempo, relacionando-os entre si (Van Kleeck, 1982). Com isso, a consciência metalingüística requer alguma competência básica, até porque a criança precisa de dados lingüísticos sobre os quais operar. A consciência metalingüística pressupõe em grande parte habilidade para manipular a língua (Flôres, 1992).

Soroka (1996) assinala que existem muitas dúvidas entre os pesquisadores quanto à capacidade das crianças para refletirem sobre a linguagem, independente do contexto.

A maioria dos estudos mostram que essa capacidade começa a se desenvolver relativamente tarde, não antes dos 4 anos de idade e, freqüentemente, em torno dos 7 ou 8 anos. Assim, uma criança que já está apta a compreender e produzir uma determinada forma gramatical pode ainda encontrar dificuldade para emitir julgamento de natureza

metalingüística. Segundo Piaget (1993), a partir dos 7/8 anos é que as crianças evidenciam maior controle sobre seus processos mentais.

Embora o desempenho em tarefas metalingüísticas aumente com a idade (Chaney, 1992), o desempenho pobre de crianças tem conduzido muitos pesquisadores a concluir que há falha na habilidade de pré-escolares em separar a forma do significado e a entenderem que a consciência metalingüística é um tipo distinto de habilidade da linguagem que emerge depois de 6 anos de idade.

Por outro lado, Clark (1978), Slobin (1978), Van Kleeck e Bryant (1983) e Van Kleeck e Schuele (1987), ofereceram numerosos exemplos de discursos espontâneos nos quais crianças de 2/3 anos de idade apresentaram comportamentos metalingüísticos. Crianças pequenas monitoraram e repararam erros em seus próprios discursos, assim como corrigiram o discurso de outros; produziram sons e aliteraões; rimaram palavras e fizeram comentários sobre as rimas; observaram dificuldade em pronúncia; segmentaram sons iniciais, sílabas ou palavras. Além disso, substituíram palavras em sentenças, inventaram novas palavras combinando outras palavras ou adicionando-as no fim de itens lexicais já usados. Esses exemplos variam em relação à sofisticação metalingüística.

2.2.2 Emergência da consciência metalingüística no período de ingresso da criança na escola

A segunda linha teórica - concepção cognitivista, perspectiva descontinuista defendida por Hakes (1980), Van Kleeck (1982), localiza a emergência da consciência metalingüística durante a entrada da criança na escola, isto é, na fase intermediária da infância, dos 4/5 anos aos 7/8 anos de idade, quando a criança manifesta capacidade crescente de controle de seus processos intelectuais e processamento das informações.

As habilidades metalingüísticas são um tipo maturacionalmente diferente, relacionadas com mudanças mais gerais na capacidade de processar informações concernentes ao desenvolvimento cognitivo e ocorrem em fase de desenvolvimento mais tardio, no período intermediário da infância.

Embora apta a compreender e produzir uma determinada forma gramatical, a criança pode ainda encontrar dificuldade para emitir julgamento de natureza metalingüística, já que essa forma de apreciação resulta de um desenvolvimento cognitivo geral - metacognição - que acontece em uma fase intermediária da infância (Yavas, 1988; Haase,1990; Flôres, 1992; Gombert, 1992; Soroka, 1996)).

A metacognição refere-se ao conhecimento e à cognição do indivíduo sobre seus próprios processos cognitivos e seus produtos, em outras palavras, ela envolve "cognição sobre cognição". O pesquisador sugere que geralmente a criança se dá conta de como ela pode controlar seus

processos intelectuais na fase intermediária da infância (dos 4 aos 8 anos de idade).

É importante notar-se que Hakes (1980) vê diferenças não somente quantitativas mas também qualitativas entre o desempenho de crianças com menos de 4 anos e o de crianças com mais de 4 anos de idade. Ele afirma que o surgimento da consciência metalingüística está diretamente relacionado aos desenvolvimentos cognitivos que ocorrem na fase intermediária da infância.

À medida que progride do estágio pré-operacional para o estágio das operações concretas, a criança se torna capaz de "descentramento", de controle do curso do seu pensamento, ganhando cada vez mais consciência dos seus processos cognitivos e dos produtos desses processos. Essa mudança no funcionamento cognitivo capacita, então, a criança a tratar a linguagem como um objeto de pensamento e reflexão (Hakes, 1980).

Hakes (1980) e Tunmer *et al* (1988) concluíram que a consciência metalingüística está relacionada às operações concretas de pensamento, sendo um produto do desenvolvimento lingüístico e cognitivo. Apesar de não terem esclarecido a essência dessa relação, os pesquisadores postulam que os comportamentos metalingüísticos são da mesma natureza que os comportamentos característicos do período operacional concreto.

A posição de Hakes é de que não há mudança repentina de uma forma de comportamento e visão de mundo entre os estágios de

desenvolvimento infantil, mas, sim, idas e vindas que caracterizam um movimento evolutivo não-linear. Mais ou menos aos 6/7 anos, ocorre o acréscimo da habilidade de refletir sobre o uso das formas lingüísticas de maneira bem mais deliberada do que nos estágios de desenvolvimento anterior.

Segundo Magnusson (1990), nesse estágio de desenvolvimento a criança torna-se apta a "descentrar-se", a controlar o curso dos seus próprios pensamentos, tratando a linguagem como objeto de pensamento, ao invés de vê-la apenas como invólucro do significado, como ocorre com crianças menores. Essa possibilidade de desencaixar forma/significado permite ver que as palavras podem ser destacadas de seu referente e aspectos estruturais da expressão lingüística podem ser considerados, ao invés de apenas utilizados para transmitir determinada mensagem.

Em meio à diversidade de opiniões dos pesquisadores sobre a época de emergência da consciência metalingüística, parece indispensável ressaltar a posição defendida por Piaget (1993) e Vygotsky (1993), vinculando-a ao desenvolvimento cognitivo da criança que, ao atingir a faixa dos 6/7 anos de idade, apresenta um comportamento diferenciado em relação às etapas anteriores de seu desenvolvimento.

O contato com crianças menores de seis anos confirma em grande parte essa posição, posto que elas tendem a concentrar-se na consideração de um aspecto de determinada situação de cada vez. Esse

aspecto é o mais saliente, do ponto de vista perceptual. Piaget chama a isso “centramento”. Outro aspecto do pensamento infantil antes dos 6/7 anos de idade, ou seja, no chamado estágio pré-operacional, evidencia a falta de reversibilidade, da simultaneidade na consideração da forma e do conteúdo e da compreensão da possibilidade de uso de um termo de modo mais específico, ao invés de empregá-lo em sua acepção mais comum.

A teoria piagetiana clássica, contudo, enfatiza a sincronia, ou seja, o desenvolvimento simultâneo de habilidades similares específicas em cada estágio; seu foco reside com nitidez na generalidade dos esquemas cognitivos. A ênfase na generalidade dos esquemas construídos pela criança leva a prever que tarefas que requeiram o mesmo esquema se desenvolvam de modo simultâneo. No entanto, muitas pesquisas orientadas por essa linha teórica demonstraram que a sincronia de desenvolvimento das habilidades raramente ocorre. Ela é mais exceção do que regra geral.

A tendência entre os teóricos neopiagetianos, verificada a partir desses estudos, foi recorrer a um outro conceito, o de “afastamento” ou “*décalage*”, acatando a influência do meio sociocultural sobre o desenvolvimento infantil. Dentre as influências contextuais que evidenciaram o desenvolvimento infantil, incluem-se fatores decorrentes do tipo de teste aplicado para avaliar uma habilidade particular (estímulos, expectativas e conteúdo específico da tarefa e experiência da criança, prática com um tipo determinado de tarefa, familiaridade com o estímulo, etc.).

Com a incorporação do conceito de “deslocamento” ou “afastamento”, a noção de estágio de desenvolvimento ganhou um caráter distinto. Mais do que deter o poder de descrever a performance típica (e, portanto, esperada) de uma dada criança através de uma variada gama de tarefas relacionadas, os estágios passaram a descrever a performance possível dentre uma série de habilidades relacionadas estruturalmente.

Assim, ao se mover de um para o outro estágio, o limite máximo da capacidade de processamento cognitivo da criança é elevado, porém a experiência específica bem como a complexidade da tarefa determinam as habilidades que irão atingir esse potencial ótimo.

De acordo com Van Kleeck (1982), a noção de “deslocamento” tem duplo poder explicativo em sua aplicação ao desenvolvimento metalingüístico. Primeiro, os tipos de desempenho metalingüístico registrados no período das operações pré-concretas e concretas podem ser considerados de nível ótimo, mais do que se poderia esperar.

O autor comprovou tal poder explicativo ao fazer a análise dos resultados de baterias de testes aplicados a estudantes da rede pública e particular de ensino. Esses resultados atestaram que, ao contrário de muitas outras pesquisas, só algumas crianças demonstram as habilidades correspondentes ao estágio piagetiano. As diferenças individuais são marcantes. Para endossar a pertinência da proposta teórica de não sincronismo, tem-se inúmeros exemplos de desacertos motivados pela

insistência em querer impingir um padrão único, uniformemente, a todas as crianças. Muitos profissionais do ensino, nessa tentativa, ou classificaram seus alunos como “menos” capazes do que os que conseguiam graus de desempenho enquadrados no estágio, ou se consideraram pessoalmente incapazes, por não conseguirem que seus alunos obtivessem o resultado esperado no teste.

Dessa forma, uma vantagem da proposição baseada em não sincronismo é que ela explica a variação individual, atribuindo-a a diversificadas experiências metalingüísticas particulares no decurso da história da criança e a diferenças endógenas.

A segunda proposta de poder explicativo não só evidencia a possibilidade de tratar a diferença de desempenho entre crianças diferentes, como a de prever, também, situações em que tipos similares de habilidades metalingüísticas mostram padrões consistentes muitos meses, e até alguns anos, após o seu aparecimento numa mesma criança. Ou seja, a evolução não se dá necessariamente de forma linear e sem tropeços.

Para essa linha de pensamento, o início do desenvolvimento cognitivo ocorre fora do sujeito, ou seja, a atenção está focalizada primeiro para as ações práticas sensório-motoras, resultando em sucesso ou fracasso. Paulatinamente, a criança começa a dirigir a atenção para as características das ações e a discriminar os objetos com os quais poderá alcançar os objetivos. Posteriormente, ocorre a reflexão sobre os problemas a

serem solucionados, sobre as estratégias cognitivas necessárias e, por fim, sobre a estrutura subjacente geradora dos processos de pensamento e das ações mentais envolvidas.

2.2.3 A emergência da consciência metalingüística após o ensino formal da leitura e da escrita

A terceira linha teórica sustenta que as habilidades metalingüísticas são decorrentes do aprendizado da leitura e da escrita, cujo desenvolvimento ocorre após a criança entrar na escola (Donaldson, 1978; Tunmer, Harriman e Nesdale, 1988; Yavas, 1989; Haase, 1990; Gombert, 1992).

Segundo Vygotsky (1991), a consciência metalingüística emerge ao longo do período escolar, quando as funções mentais superiores, como a atenção, a memória, a fala e o pensamento se tornam gradativamente voluntárias e conscientes.

A orientação inicial de Vygotsky de que a aquisição do sistema alfabético causa a consciência fonêmica tem recebido apoio dos diversos estudos longitudinais, ao mesmo tempo em que têm sido demonstrados efeitos da consciência fonêmica sobre a aprendizagem da leitura (Haase, 1990).

Além dessas tendências, há pesquisadores que consideram a existência de uma integração dos aspectos que influenciam a emergência das habilidades metalingüísticas: fatores endógenos e fatores exógenos.

Nessa abordagem, a aquisição dos processos de produção e compreensão não pode ser vista isoladamente, havendo influência recíproca entre consciência metalingüística e o desenvolvimento lingüístico (Flôres, 1992).

Essa hipótese interacionista sustenta que a consciência metalingüística faz parte do processo de aquisição da linguagem tanto no período que antecede a escolarização formal como após, no processo de desenvolvimento do aprender a ler, quando os pré-escolares e crianças mais velhas possuem algumas habilidades metalingüísticas.

2.3 Consciência Fonológica

Embora as crianças estejam desde cedo em contato com a língua oral e dela já façam uso empregando palavras, sílabas e fonemas, não têm um controle consciente sobre essas formas lingüísticas devido à

natureza do processo de compreensão e produção, que é automático: os sons fluem em ritmo semi-contínuo de fala, tornando difícil dissociá-los. Para que haja um controle consciente sobre a língua, a criança deve aprender a segmentar o fluxo de sons em seus componentes e categorizá-los.

Assim, evidencia-se a distinção entre a consciência fonológica e os processos inconscientes e automáticos característicos dos processos de compreensão e produção da língua.

Para *Morais et al* (1986), as habilidades metafonológicas definem-se de maneira ampla como um tipo especial de conhecimento, que difere do conhecimento fonológico de uso corrente na compreensão/produção da linguagem, já que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala. A consciência fonêmica representa apenas a forma mais evoluída de habilidade metafonológica e decorre, em essência, da propriedade do ser humano de ser capaz de debruçar-se sobre um objeto (linguagem), de forma consciente (*Scliar-Cabral, 1999*).

A consciência fonêmica é a habilidade de manipular conscientemente os segmentos. A representação consciente dos segmentos permite o reconhecimento das unidades no fluxo da fala, sem a qual se torna impossível o acesso ao código escrito (*Morais et al, 1986; Haase, 1990; Chaney, 1992; Carlisle, Nomanbhory, 1993; Cossu, Rossini e Marshall, 1993*).

Conforme Torgesen, Morgan e Davis (1992), consciência fonológica é um complexo conceito que pode ser, a rigor, definido como a sensibilidade para identificar a estrutura fonológica de palavras em uma língua.

Para Cielo (1996), a consciência fonológica - também chamada consciência fonêmica, análise fonêmica ou segmentação fonêmica - é a habilidade em reconhecer que um signo semiológico consiste em uma seqüência de sons individuais. Segundo a autora, para que a criança reflita sobre fonemas, deve antes refletir sobre signos, ou seja, a consciência fonológica pressupõe a percepção de palavra enquanto signo verbal.

Segundo Cappovila e Cappovila (1996), a consciência fonêmica compõe-se de dois pré-requisitos: a consciência de que a língua falada é segmentável em unidades e a de que essas unidades se repetem em diferentes palavras ouvidas.

Entre as habilidades metalingüísticas, a consciência fonêmica é considerada como o fator mais importante a determinar o aprendizado da leitura, mais importante do que a consciência de qualquer outro nível de expressão lingüística, despertando grande atenção entre os pesquisadores da área de alfabetização (Lewbowicz, 1980; Bryant & Bradley, 1987; Yavas, 1988; Chaney, 1992; Yelland, Pollard e Mercuri, 1993; Cielo, 1996).

Ball e Blachman (1991) entendem que nas habilidades de consciência fonológica residem os melhores prognósticos da aquisição da

leitura, sobrepondo-se ao ambiente doméstico, à compreensão da leitura, ao vocabulário receptivo e à inteligência.

Adams (1990) descreve cinco níveis de consciência fonêmica, em termos de habilidades para:

- escutar rimas e aliteração;
- comparar e contrastar os sons de palavras por rimas e aliteração;
- misturar e dividir sílabas;
- realizar segmentação fonêmica (contar o número de fonemas na palavra);
- realizar testes de segmentação fonêmica (adicionar e apagar um determinado número de fonemas e reconhecer a forma remanescente).

Essa consciência é acessada através de testes que solicitam à criança produzir (ou reconhecer) rimas, indicar quantos sons há em determinada palavra ou deletar um elemento constituinte (fonema ou sílaba) de uma palavra e pronunciar a forma restante (Cossu, Rossini, Marshall, 1993; Stahl, Murray, 1994).

É necessário esclarecer que a habilidade em discriminar sons lingüísticos não mantém relação direta com a habilidade para discriminar fonemas, pois aquela não implica identificação consciente das diferenças fonológicas entre esses sons.

Para Moraes, há dois tipos de consciência fonológica: a holística e a analítica. Aquela inclui a capacidade de julgar as características supra-segmentares dos enunciados e não deve ser identificada com o produto final do processo perceptivo. Essa consciência não depende do contato com o sistema alfabético e, segundo o autor, pode explicar o desempenho dos poetas letrados.

Já a consciência fonológica analítica inclui a capacidade de isolar conscientemente as partes constituintes de um enunciado. Os diferentes tipos de unidades são encaixados de modo hierárquico. As sílabas podem fazer parte de um enunciado isolado, cuja extração intencional, provavelmente, requer menos esforço analítico do que a identificação de fonemas, desde que correspondem grosseiramente aos gestos articulatórios. A extração intencional dos segmentos fonéticos e fonemas requer, ao contrário, um alto grau de analiticidade. Provavelmente a recuperação consciente das partes encaixadas se processa em ordem decrescente, porque as partes mais encaixadas requerem maior esforço analítico.

Yavas e Haase (1988), em um estudo com 126 crianças de 6 anos a 8 anos e 11 meses de idade, das quais 76 estavam na escola, 32 crianças não haviam tido nenhuma escolarização formal no que se refere à alfabetização e 18 apresentavam mau desempenho escolar, concluíram que a idade é um fator significativo em relação às habilidades fonológicas. Nesse estudo, as crianças de 6 anos de idade tiveram um desempenho superior ao daquelas de 7 e 8 anos. Os autores explicam esse resultado pelo

fato de as crianças com 6 anos terem freqüentado a pré-escola, enquanto as de 7/8 anos provinham de famílias extremamente pobres, nas quais o nível educacional dos pais era o mais baixo - 1º grau incompleto - e concluíram que as crianças vindas de famílias com situação socioeducacional mais baixa têm nível de consciência fonêmica inferior ao daquelas cujas famílias estão numa posição mais vantajosa; essa diferença, porém, vai sendo, gradualmente, nivelada pelo efeito da escolarização. Na ausência da escolarização essa defasagem permanece e vai-se ampliando. Dessa forma os resultados sugerem que a instrução em leitura ajuda a criança a representar e pensar os fonemas como entidades isoláveis.

Os resultados dessa pesquisa corroboram fortemente aqueles obtidos através dos estudos mencionados, segundo os quais há uma forte correlação positiva entre o desenvolvimento da consciência fonêmica e a habilidade de ler. No estudo, nenhum dos sujeitos acima da média teve um desempenho que não fosse superior à média de seus pares no Teste de Consciência Fonológica (TCF). Isso sugere que a consciência fonológica é pelo menos uma condição necessária para o sucesso na alfabetização. O fato de, em alguns casos, crianças com um grau razoável de consciência fonológica terem sido avaliadas como leitores fracos, corrobora o argumento de que a consciência fonológica não é uma condição suficiente para aprender a ler. Entretanto, tais casos são numericamente escassos. O que os resultados mostram predominantemente é uma relação em dois sentidos: aquelas crianças que apresentam um bom nível de consciência fonêmica

são também as mesmas que têm boa habilidade em leitura, enquanto as deficientes no desempenho em consciência fonêmica são justamente as julgadas como leitores fracos pela avaliação da professora.

Numerosos estudos que defendem a hipótese da autonomia permitiram observar que, entre 6 e 8 anos de idade, crianças demonstraram uma variedade de habilidades metalingüísticas, mas que, entretanto, crianças pré-escolares têm grandes dificuldades em testes que lhes solicitem fazer julgamentos sobre a forma fonológica. Estudos do desenvolvimento da consciência fonológica têm mostrado que entre 5 e 6/7 anos, crianças são incapazes de segmentar palavras (faladas) em fonemas - Calfee, Lindamood & Lindamood, (1973); Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter, (1974), embora elas sejam capazes para discriminar fonemas similares.

2.4 Consciência Fonológica e Lectoescrita

Nos últimos anos tem-se assistido a um renovado e geral interesse de pesquisadores cognitivos pelos processos de leitura e escrita. De fato a leitura é uma das habilidades cognitivas mais importantes e complexas da cultura ocidental. Por isso, pesquisadores voltaram sua atenção aos problemas de leitura, que têm sido estudados com o auxílio de múltiplas técnicas e métodos, conduzindo à elaboração de novos modelos explicativos, novos paradigmas experimentais e novos aspectos a serem investigados. Mais especificamente, pesquisas foram executadas com o

objetivo de evidenciar a relação entre consciência fonológica e desenvolvimento da leitura e da escrita (Liberman et al, 1974; Lewkowicz, 1980, Nesdale, Herriman e Tunmer, 1984).

O papel dos processos fonológicos na compreensão das diferenças individuais observadas na aquisição da leitura, mais precisamente da consciência fonológica, constitui um dos mais significativos temas desenvolvidos em pesquisas nas últimas décadas (Torgesen, Morgan e Davis, 1992).

Os estudos sobre consciência metalingüística têm fundamental importância nas investigações a respeito das habilidades necessárias para a alfabetização, já que, além de outros requisitos para aprender a ler, a criança precisa saber estabelecer a correspondência entre código escrito e código oral e, mais, precisa compreender que a fala é representada através de palavras constituídas de unidades menores, as quais, combinando-se de maneiras diferentes, dão origem a outras palavras (Cielo, 1996).

A consciência fonológica parece ser a meta-habilidade prioritária entre as várias habilidades metalingüísticas que integram o processo de alfabetização, pelo menos nos estágios iniciais do desenvolvimento da leitura, quando a criança deve estabelecer a correspondência som/letra, entendendo, antes, que uma palavra ouvida pode ser dividida em sons e sílabas e que palavras são formadas por diferentes sons (Tasca e Poersch, 1990; Byrne e Fielding-Barnsley, 1991; Carlisle, Nomanbhory, 1993).

Segundo Bryant e Bradley, (1987) e Gombert (1992), a sensibilidade fonológica auxilia no entendimento do sistema alfabético como representação da língua, capacitando, assim, os leitores iniciantes a melhor utilizarem as pistas grafêmicas e a compreenderem as correspondências grafema-fonema necessárias para identificar as unidades fonêmicas constituintes da palavra.

Uma das razões do interesse dos pesquisadores pela consciência fonêmica reside em que ela é o melhor pressuposto do bom desempenho na aquisição da leitura Stanovich (1986), melhor que o QI, o vocabulário e a compreensão auditiva.

Na primeira série, quando as crianças estão aprendendo a ler, a consciência fonológica facilita a compreensão do processo da leitura, permitindo-lhes decodificar palavras. Ao término desse período, as crianças já são capazes de combinar e segmentar sons em palavras faladas (Copovilla, Copovilla, 1996).

Quanto à relação entre consciência metalingüística e aquisição da lectoescrita, há diferentes posicionamentos na literatura.

Alguns autores consideram a consciência fonológica como sendo um precursor da leitura. As investigações que identificam essa postura são muitas e têm reconhecido a existência de altas correlações estatísticas entre os resultados obtidos: de um lado, em tarefas para avaliar habilidades metalingüísticas, como a consciência fonológica e a consciência sintática,

e, de outro lado, em tarefas de leitura, de decodificação e compreensão (Lundberg, 1978; Bradley e Bryant, 1983).

Para Bryant e Bradley (1987), a criança deve ser ensinada a identificar os sons componentes das palavras antes que possa ler adequadamente e, com certeza, bem antes que possa soletrar com correção. Para os pesquisadores, esse tipo de habilidade metalingüística precede a leitura por período de tempo significativo.

Constatou-se em pesquisas que crianças treinadas com habilidades de segmentação fonêmica apresentam vantagem na aprendizagem da leitura sobre crianças que têm “falhas” em consciência fonológica, ou seja, crianças que não refletem sobre o som em palavras e que não segmentam uma palavra ouvida nos seus sons constituintes poderão ter dificuldades no aprendizado da leitura (Bradley e Bryant, 1985; Lundberg *et al*, 1988; Byrne, Fielding-Barnsley, 1991; Stahl, Murray, 1994).

Bradley e Bryant (1983) têm demonstrado com convicção que a consciência de sílabas e a consciência de traços fonológicos podem preceder a instrução de leitura e escrita em muitas crianças. Essa idéia tem sido comprovada por achados com adultos não alfabetizados (Morais, Bertelson, Cary e Alegria, 1986; Kolinsky, Cary e Morais, 1987).

Outra linha teórica - Holden e MacGintie (1972) - propõe que a criança precisa ter desenvolvido a consciência de palavra antes de aprender a ler.

Já Tunmer e Bowey (1984) sustentam que, no estágio inicial de aquisição da leitura, se insere a consciência de palavras e fonemas, seguindo-se, então, um estágio preliminar em que a consciência das regras sintáticas e semânticas se torna necessária; e, por fim, num derradeiro estágio, a consciência das regras pragmáticas e do discurso contribui para que a criança se transforme em um leitor competente.

Segundo Yavas (1988), existe correlação entre o conhecimento fonema/grafema e a leitura, verificando-se uma correlação positiva entre as variações na sensibilidade fonológica da criança em idade pré-escolar e as variações na aprendizagem posterior da leitura e da escrita.

Araújo (1990) pesquisou jovens e adultos em processo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino do Recife, obtendo os seguintes resultados: o grupo que recebeu treinamento em categorização de sons não apresentou desempenho superior aos demais grupos em termos de habilidades fonológicas e domínio da leitura por ocasião dos pós-testes, mas revelou maior progresso na aquisição da escrita quando comparado ao grupo de controle. A análise qualitativa das respostas dadas aos testes revelou que o surgimento e desenvolvimento das habilidades fonológicas apresentam fortes correlações com a maior ou menor compreensão do sistema de leitura e escrita alfabética.

Copovilla e Copovilla (1996) realizaram pesquisa com 15 crianças escolares de 3ª a 5ª séries, 5 por série, convidadas a participar desta série

de estudos, devido a dificuldades de leitura e escrita identificadas por duas professoras. Destas, 20 eram meninos e 5 meninas. Havia 3 meninos na 3ª série, 4 na 4ª e 4 na 5ª séries: ao examinarem a influência da localização do segmento a ser manipulado em relação ao tempo de manipulação, observaram que o resultado foi maior quando o segmento a ser manipulado estava localizado no meio do item, foi maior do que quando ele estava no início ou no fim. Nessa pesquisa, a variável mais importante para ambas as medidas foi a localização do segmento a ser manipulado. A manipulação de segmentos no meio dos itens tomou mais tempo do que aquela feita no início ou no fim deles. Os resultados apontam uma significativa relação, pois as crianças que acertaram mais na leitura foram as mais rápidas na manipulação fonêmica.

Lundberg *et al* (1988) formaram amostra de 200 crianças de 6 a 7 anos de idade do jardim de infância, que foram testadas pela primeira vez alguns meses antes de entrarem na escola, objetivando procurar uma relação entre a consciência dos sons nas crianças do jardim de infância e seu progresso um ano depois no aprendizado da leitura e da escrita. O estudo terminou um ano e meio mais tarde, tempo em que apenas 143 delas ainda estavam sendo estudadas. As crianças receberam um grande número de testes, muitos dos quais mediam a habilidade em decompor os sons das palavras, e um deles envolvia rimas. Um adulto dizia 8 palavras e, a cada vez, a criança tinha de pensar numa palavra que rimasse com aquela que acabava de ouvir. Em outras tarefas, a criança tinha de dizer como

palavras particulares soariam se seus fonemas fossem invertidos, tinham de decompor palavras em sílabas e, em outro teste, decompor palavras em fonemas, além de identificar a posição de sons particulares, tais como o [s], em palavras lidas por ela. Um ano mais tarde, o grupo - agora de escolares - recebeu testes de leitura e de soletração, sendo também medidas suas habilidades lingüísticas.

De modo geral, o estudo foi bem sucedido no sentido de estabelecer correlação entre consciência fonológica e leitura. As crianças que foram bem nos testes iniciais de consciência de sons também tiveram mais progresso em aprender a ler na escola.

Bryant e Bradley (1987) conduziram uma pesquisa longitudinal durante quatro anos com 400 crianças de 4 e 5 anos de idade, alunos do jardim de infância e da 1ª série, respectivamente. Foram avaliadas a inteligência verbal e a memória das crianças e ministradas tarefas de rima e aliteração. Ao final, observou-se que o desempenho das crianças nos testes iniciais de rima predizia seu progresso na leitura e escrita três ou quatro anos mais tarde.

Ball e Blachman (1991) realizaram estudo avaliando os efeitos que as atividades de segmentação fonêmica, de nomear grafemas e de associá-los aos fonemas produzem sobre as habilidades em leitura e escrita. A amostra era constituída de 89 crianças do jardim de infância de ambos os sexos, com idade média de 5 anos e 7 meses, distribuídas em três grupos.

Um grupo recebeu atividades de segmentação de palavras em fonemas e de correspondências grafo-fonológicas. O segundo grupo nomeava grafemas e os correspondia aos fonemas. O terceiro cumpria apenas o currículo normal (grupo de controle). Os resultados indicaram significativa melhora nas habilidades iniciais em leitura e escrita com as crianças do grupo de segmentação fonêmica.

Torgesen, Morgan e Davis (1992) compararam dois tipos de programa de atividades de conscientização fonológica e seus efeitos sobre o aprendizado da leitura de palavras isoladas. A amostra era constituída de 153 crianças pré-escolares, não-alfabetizadas. Elas foram divididas em três grupos. No grupo experimental foi administrado um programa que envolvia habilidades em análise e síntese fonêmica; em outro grupo experimental foi aplicado um programa referente à habilidade em síntese fonêmica; ao grupo de controle nenhum programa de conscientização foi aplicado.

Os resultados indicaram efeitos significativos no grupo em que fora aplicado o programa envolvendo as habilidades de análise e síntese fonêmica em relação ao aprendizado da leitura de palavras isoladas. Também esse grupo mostrou o favorecimento na construção de um conceito mais completo sobre a estrutura fonológica das palavras.

Ao mesmo tempo, existem evidências quanto aos efeitos da leitura em tarefas que envolvem a consciência fonológica. Esses estudos mostram como desempenhos positivos em prova de consciência fonológica

aumentam de forma progressiva com aprendizagem da leitura e da escrita (Alegria e Morais, 1979; Alegria, Pignot e Morais, 1982; Mann, 1986). Essa constatação tem levado vários autores a admitir a existência de uma capacidade potencial de análise de palavra, que se realizará plenamente quando o sujeito se defronte com a resolução de problemas, como a aprendizagem da escrita alfabética, que exijam a segmentação fonética para resolvê-los.

Mesmo havendo evidência de que diferenças individuais na consciência fonológica antes do início do processo de alfabetização afetam a aprendizagem da leitura, fica perfeitamente claro que o próprio aprendizado da leitura facilita um desenvolvimento mais profundo da consciência fonológica (Torgesen, Morgan, Davis, 1992; Dean, Howell, Waters, Reid, 1995).

Morais, Bertelson, Cary e Alegria (1986) verificaram que adultos analfabetos foram significativamente inferiores a um grupo de adultos alfabetizados no teste de segmentação fonêmica. Esse fato indica, segundo Morais e colegas, que a habilidade de refletir sobre palavras ouvidas vem depois do aprendizado da leitura, ou seja, a consciência fonológica é mais resultado do que causa do aprendizado da leitura.

Morais (*in* Bryant e Bradley, 1987) realizou estudo com adultos alfabetizados e não-alfabetizados em Portugal. Uma das tarefas envolvia subtração (por exemplo, como ficaria a palavra "burso" sem o [b]); em outra,

o som tinha que ser acrescentado (como soaria "alhaço" com o [p] em seu começo). O objetivo do experimentador era verificar se pessoas que não tinham a experiência de aprender a ler ficavam em desvantagem em tarefas como essa. Concluiu-se que havia uma nítida diferença entre os dois grupos: 72% do primeiro grupo e 21% do segundo conseguiram dar respostas corretas. Segundo ele, a leitura produz essa consciência e não o inverso.

Ehrie e Wilce (1987) perceberam que crianças que já podiam ler apresentaram melhor desempenho nos testes de consciência fonológica ao utilizar o conhecimento das letras do que as crianças que ainda não liam.

Entre as pesquisas que têm evidenciado claramente a estreita relação entre as habilidades metalingüísticas e a alfabetização, salienta-se aquela em que Chaney (1992) mostra melhor desempenho em habilidades metalingüísticas em leitores do que em não-leitores, superando também os leitores fracos.

Segundo Cossu, Rossini e Marshall (1993), nem todas as crianças dependem da consciência fonológica para aprender a ler. Para eles, todas as hipóteses que relacionam de forma causal a consciência fonológica com a aprendizagem da leitura ou vice-versa são falsas se a relação é tomada como necessária. Esses autores realizaram pesquisa com crianças portadoras da Síndrome de Down e concluíram que elas podem ler, a despeito do mau desempenho apresentado em testes que acessaram a consciência fonológica.

Wallach, Wallach, Dozier e Kaplan (1977) realizaram estudo em classe de jardim de infância com alunos de 5 a 6 anos de idade, pertencentes à classe social desfavorecida e à classe média. Foram aplicados dois testes: o primeiro envolvia apenas habilidades discriminatórias (era lida uma lista de palavras diferentes em relação ao fonema inicial e o aluno tinha de relacioná-las à figura correspondente); o segundo teste requeria a identificação consciente do fonema (as crianças tinham que selecionar somente aqueles objetos que começavam com determinado som).

A partir dos resultados registrados, independentemente do nível social, todas as crianças obtiveram êxito no primeiro teste, enquanto no segundo alcançaram bom nível apenas 50% das crianças socialmente desfavorecidas e quase todas as crianças de classe média. Tais resultados denunciavam uma dificuldade, por parte das crianças desfavorecidas, com relação à análise fonêmica, e isso provavelmente explicava as dificuldades de aprendizagem da leitura por elas apresentadas. A partir disso, verificou-se relação significativa entre habilidades metalingüísticas e o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Segundo Lundberg et al (1988), contrariando a posição de Morais, existe uma relação causal entre consciência fonológica e aquisição de leitura. Crianças com níveis baixos de consciência fonológica em estágio de pré-alfabetização se tornaram leitores pobres mais tarde na escola. Isso

sugere que a consciência fonológica é um fator precursor da aquisição da leitura, mais do que meramente consequência deste processo.

Bezerra (1982) realizou pesquisa com 90 crianças entre 4 e 11 anos oriundas de famílias de baixo nível socioeconômico. As crianças estavam distribuídas em três grupos: as que não tinham recebido nenhuma instrução; aquelas que estavam iniciando a alfabetização e outras que já dominavam o código escrito.

Na primeira série, o desempenho em identificação de sílabas e de fonemas em diferentes posições da palavra e comparação de palavras quanto ao número de sílabas correlacionou-se significativamente ao progresso em leitura. Quanto à segunda, terceira e quarta séries, uma leitura predominantemente corrente foi relacionada a um alto nível de desempenho em todas as tarefas metalingüísticas.

Esse trabalho evidenciou que a habilidade em explicitar a sílaba e o fonema, como elementos constituintes de palavras, era necessária para que a criança conseguisse realizar uma leitura analítica.

Adams (1990) sustenta que o conhecimento da letra e a consciência fonológica são fortes preditores do sucesso da criança no processo de alfabetização.

Tunmer, Herriman e Nesdale (1988) realizaram, durante dois anos, um estudo a fim de pesquisar o papel das habilidades metalingüísticas nos

estágios iniciais do aprendizado da leitura. A amostra era constituída de 118 crianças estudantes da 1ª série do 1º grau, com idade média de cinco anos de ambos os sexos. A testagem foi realizada em três etapas: no início da 1ª série, no final do 1º ano e ao final do 2º ano. Na 1ª etapa, foram aplicados três testes de habilidades metalingüísticas, 3 testes para seguir as mudanças nas habilidades em pré-leitura e leitura, 1 teste de vocabulário e 1 teste para avaliar o pensamento operacional concreto. No final do primeiro ano, além de reaplicar os testes de habilidades metalingüísticas e de habilidades em leitura, foram administrados 3 sub-testes do "Interactive Reading Assessment System (IRAS): recodificação de palavras reais, recodificação de pseudopalavras e compreensão em leitura. Estes testes foram readministrados ao final do 2º ano.

Em relação aos resultados, foi observado que a capacidade de as crianças adquirirem habilidades metalingüísticas mais simples dependia, em parte, do seu nível de pensamento operacional concreto e que, nas etapas iniciais do aprendizado da leitura, essas habilidades facilitaram a descoberta da "intenção criptoanalítica" (fato de que se pode projetar a linguagem escrita sobre certas características da linguagem oral) e das correspondências grafofonológicas.

Além desses aspectos, um mínimo de sensibilidade fonológica pareceu ser necessário para que as crianças se beneficiassem do conhecimento do nome das letras, na aquisição da leitura, sendo que as

sensibilidades fonológica e sintática teriam desempenhado papel mais importante na aquisição da leitura do que a sensibilidade pragmática.

Ehri e Wilce (1985) realizaram um estudo a fim de investigar se a fase inicial da aprendizagem de leitura era visual ou fonética. Os sujeitos da amostra - freqüentadores do jardim de infância - foram divididos em três grupos: dos pré-leitores (sem leiturabilidade), os principiantes (lendo palavras) e os experientes (lendo várias palavras).

A eles foi ensinada a leitura de dois tipos de grafia de palavras : uma fonética, cujas palavras correspondiam aos sons (por exemplo BL por BALA), e uma visual, cujas "letras" não eram alfabéticas, mas se distinguiam melhor pelo aspecto visual.

Os resultados indicaram que o movimento em direção a uma leitura efetiva requeria mudança do processamento de pistas visuais para fonéticas e que seria essa mudança que capacitaria a criança a iniciar consistentemente a leitura de suas primeiras palavras. Foi observada a importância da sensibilidade fonológica para melhor realizar o processamento das pistas fonética em relação à grafia.

Como dizem Stahl e Murray (1994), talvez certos níveis de consciência fonológica precedam o aprendizado da leitura, enquanto níveis mais avançados devam resultar do processo de alfabetização.

Ehri e Wilce (1987) afirmam que a relação entre consciência fonológica e aprendizado da leitura é causal e recíproca. Nessa relação, uma certa habilidade para refletir sobre palavras pronunciadas oralmente é necessária, provavelmente não suficiente para que a criança entenda o sistema alfabético e, desse modo, adquira um pequeno vocabulário. O desenvolvimento do vocabulário da criança requer um aumento de reflexão sobre a palavra falada, provocando crescimento da consciência fonológica.

Gombert (1992) admite que a habilidade metalingüística é uma pré-condição para aprender a ler, mas também reconhecem que a consciência metafonológica se desenvolve com a habilidade de ler.

A habilidade de usar informação fonológica para decodificar a leitura requer instrução explícita e sistemática. A instrução direta da consciência fonológica combinada com a instrução da correspondência grafema-fonema acelera a aquisição da leitura. Assim, os processos de consciência fonológica e de leitura fortalecem-se reciprocamente (Capovilla, Capovilla, 1996).

Em estudo com 126 crianças com idade entre 6 e 12 anos, Harten (1994) investigou a influência da alfabetização no desenvolvimento da consciência fonológica. Foi alvo de análise, também, o efeito do tipo de escolaridade (pública e particular) no desenvolvimento da consciência fonológica. Os resultados descritos nesse trabalho expressam que a

capacidade de manipulação dos sons da fala se mostra dependente, em maior ou menor grau, do processo de alfabetização, de acordo com os níveis de complexidade dessas manipulações. Observou-se que o nível de segmentação implícito na capacidade da criança de apreciar similaridades sonoras entre as palavras é anterior ao processo de alfabetização, embora seja bastante incrementado com este processo. Por outro lado, os níveis de segmentações fonêmicas exigidos em manipulações mais complexas dos sons da fala, como nas tarefas de segmentação e de inversão de sons, parecem ser bem mais dependentes do processo de alfabetização. Esse mesmo padrão de efeito foi identificado entre as habilidades de leitura. Tanto as tarefas que envolveram operações mais complexas dos sons da fala, como as condições dessas tarefas que requisitaram manipulações de fonemas mostraram-se mais influenciadas pelas habilidades de leitura das crianças. Por fim, não foi identificado um efeito da variável tipo de escolaridade sobre o desempenho das crianças.

Pelo exposto acima, pode-se observar que há diferentes pontos de vista sobre a relação entre consciência fonológica e aquisição da lectoescrita. Mesmo assim, conclui-se que a maioria dos pesquisadores concorda com o fato de que a consciência fonológica é, no mínimo, um fator que facilita a alfabetização.

Byrne e Fielding-Barnsley (1991) pesquisaram a efetividade de um novo programa de atividades de identificação de fonemas em diferentes palavras e sua relação com o início da alfabetização. Os sujeitos foram

divididos em dois grupos: o grupo experimental, com 64 crianças, que foi submetido à aplicação de atividades específicas de identificação de fonemas, durante 12 semanas; e o grupo de controle, composto por 62 crianças, submetido aos mesmos materiais curriculares, porém, sem receber o programa de identificação de fonemas.

No que se refere ao início da alfabetização, os resultados indicaram que o reconhecimento da identificação fonêmica forma uma base melhor do que a simples habilidade em segmentação fonêmica, e que, uma vez adquirida, a identidade fonológica é um constructo estável, cujas atividades específicas não necessitam incluir todos os fonemas da língua, já que a criança se torna capaz de julgar a identidade de sons não trabalhados.

Afora isso, verificou-se que a consciência fonológica, associada ao conhecimento do som das letras, favorece a recodificação de palavras não familiares, sendo essa combinação necessária, mas não suficiente, para o início da alfabetização.

Calfee, Lindamood e Lindamood (1973) avaliaram 660 crianças de ambos os sexos de todas as séries do 1º e do 2º graus, incluindo o jardim de infância, organizadas em grupos conforme seu desempenho acadêmico geral - acima ou abaixo da média. Foi avaliada a habilidade das crianças em comparar e completar segmentos e seqüências fonéticas oferecidas

como estímulo auditivo e a correlação dessas habilidades com a habilidade em leitura.

Os resultados convergiam para o fato de que a habilidade metafonológica seria um fator favorecedor ou auxiliador do aprendizado da leitura, já que, em todas as séries, houve uma correlação significativa entre o desempenho no teste auditivo-fonético, e a habilidade em leitura, embora sem constituir um fator necessário nem suficiente para a ocorrência de tal aprendizado.

Williams (1980) investigou os efeitos da aplicação de um programa de atividades de análise e síntese fonemática, correspondências grafo-fonemáticas e recodificação através de uma amostra constituída de 146 crianças já iniciadas no processo de alfabetização, com idade entre 7 e 12 anos, nível de inteligência baixo e apresentando distúrbios de aprendizagem. Na metade do número total da amostra foi aplicado um programa de atividades, durante 18 semanas, com o objetivo de identificar sons no início, meio e fim de palavras monossilábicas e de unir sons. Além disso, as crianças dos dois grupos foram ensinadas a ler palavras sem sentido. Posteriormente, foi-lhes solicitado que lessem outras sem sentido, formadas com os mesmos fonemas e letras das anteriores, porém em combinações diferentes.

Os dados obtidos revelaram que o grupo experimental aprendeu a ler as palavras sem sentido mais rapidamente e obteve maior êxito no

momento de transferir a habilidade para a leitura das novas palavras, sugerindo que atividades fonemáticas auxiliam o aprendizado da leitura.

Ehri e Wilce (1987), em um estudo com 24 crianças de jardim de infância de ambos os sexos e com idade média de 5 anos e 7 meses, verificaram, através de atividades nas quais elas aprenderam a escrever foneticamente, que o aprendizado da escrita fonética melhorou a habilidade em leitura das crianças que estavam começando a aprender a ler, bem como suas habilidades em segmentação fonética e em reconhecimento de fones.

Lundberg, Frost e Petersen (1988) desenvolveram um programa de atividades e jogos metalingüísticos para estimulação da sensibilidade fonológica e o aplicaram diariamente, durante 8 meses, a 235 crianças pré-escolares de ambos os sexos com a idade média de 6 anos e de mesmo nível socioeconômico.

As crianças foram avaliadas antes e depois da aplicação do programa quanto a habilidades metalingüísticas em leitura, escrita, matemática, vocabulário, compreensão de linguagem e cognição.

Os dados obtidos nesse estudo mostraram que a aplicação do programa não teve influência significativa sobre habilidades lingüísticas, como a compreensão de ordens ou vocabulário, e não afetou o aprendizado informal de nomear letras. Contudo, as habilidades metalingüísticas em rimar e manipular palavras e sílabas foram influenciadas

pelo programa de forma significativa, principalmente no que se refere à habilidade de isolar fonemas. Essa melhora da sensibilidade fonológica tornou-se um fator facilitador, que se manteve até a 2ª série primária, em relação à aquisição da lectoescrita.

Com isso, observou-se, primeiro, que a sensibilidade fonológica pode ser desenvolvida antes da habilidade em leitura e independentemente dela e, segundo, que essa habilidade facilita a aquisição da leitura e da escrita, podendo ser desenvolvida através de atividades específicas, tanto no ensino formal como fora dele.

Lie (1991) avaliou os efeitos de diferentes programas de atividades específicas para estimulação das habilidades em análise de palavras aplicadas a crianças de 1ª série.

A amostra era constituída de 208 crianças de 1ª série com idade média de 7 anos 2 meses. Durante dois anos, essas crianças foram avaliadas quanto a habilidades metafonológicas em leitura e em escrita no início e no fim da 1ª série e no final da 2ª série. Um grupo foi ensinado a isolar fonemas e a identificá-los em posição inicial, medial e final de palavras faladas. O segundo grupo identificava os fonemas na seqüência em que apareciam na palavra. O terceiro recebeu um tratamento de controle em que as crianças trabalhavam com as mesmas ilustrações dos outros grupos, porém sem realizar a análise das palavras seguindo o currículo escolar.

Os resultados indicaram que ambas as formas de atividades específicas para análise de palavras exerceram um efeito facilitador sobre as habilidades em lectoescrita. O autor também apontou que os programas aplicados beneficiaram mais as crianças com menor nível de habilidades gerais.

Alegria, Pignot e Morais (1982) realizaram um estudo que apresentava, entre outros objetivos, a verificação da relação da habilidade em segmentação fonêmica com o desempenho em leitura de crianças de 1ª série. Constituída a amostra por 64 crianças da 1ª série primária com idade média de 6 anos a 6 meses, iniciadas no processo de alfabetização há 4 meses, metade do grupo seguia o método fônico e a outra metade, o método da "palavra inteira".

Os autores concluíram que a maioria das crianças de 6 anos estavam prontas para descobrir que a fala consiste em uma seqüência de fones e que o momento dessa descoberta foi influenciado pelo modo como eram ensinadas a ler, de sorte que o método fônico de alfabetização influenciou surpreendentemente a sensibilidade fonológica, ao contrário do que ocorreu com o método da "palavra-inteira".

Yavas e Haase (1988) realizaram uma pesquisa com 126 crianças com idade entre 6 e 8 anos, distribuídas em três grupos: com escolaridade, sem escolaridade e com dificuldades na aprendizagem escolar. Os sujeitos foram submetidos a um teste de consciência fonológica, a uma avaliação

da professora quanto à habilidade em leitura, ao Token Test (Teste de compreensão verbal), a exames neurológicos, neuromaturativos e eletroencefalográficos, além de ser feita uma anamnese com os pais dos sujeitos, a fim de obterem informações sobre o desenvolvimento da criança.

Segundo os resultados, houve uma significativa correlação entre o desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento da habilidade em leitura, indicando que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para o sucesso na alfabetização, sendo também influenciada pelo aprendizado da lectoescrita.

Morais realizou pesquisa com 36 crianças de ambos os sexos, não repetentes, cursando a 3ª série do Ensino Fundamental, de escolas pública e particular, divididas em dois grupos: leitores proeficientes e não proeficientes. Foram submetidas a testes de desenvolvimento intelectual (J. C. Raven), de memória auditiva (Números do WISC – Wechsler Intelligence Scale for children), de consciência fonológica (três instrumentos que avaliam habilidade de identificação de sons em diferentes posições – inicial, medial e final), produção de palavras que rimassem e que iniciassem pelo mesmo som (sílabas ou fonemas) e de realismo nominal lógico, os quais avaliavam se os sujeitos percebiam as palavras enquanto seqüências de sons e independentes do significado que representavam. Entre outros resultados, destaca-se o fato de que os dois grupos saíram-se melhor nas provas em que era solicitado identificar sons iniciais do que sons finais e, com um resultado bem abaixo, estavam os sons mediais.

Segundo o autor desse trabalho, a consciência fonológica é considerada um fator importante no processo de desenvolvimento da leitura, mas não o único, afirma, ainda que não se pode reduzir todas as dificuldades de leitura ao fraco desempenho das crianças para detectarem fonemas (Morais, 1997).

Cardoso-Martins (1991) investigou a relação entre a sensibilidade fonológica e o progresso inicial na aprendizagem da leitura e da escrita em português. Participaram da pesquisa dois grupos de crianças pertencentes a classes populares, alfabetizadas por métodos diferentes: 32 pelo método fonético e 26 pelo método silábico.

A análise dos dados colhidos demonstrou que, de um modo geral, variações na sensibilidade fonológica se correlacionaram significativamente com variações na aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, a autora constatou que variações na consciência de fonemas observadas no início da alfabetização poderiam ser menos importantes para a aprendizagem da leitura e da escrita quando o método de alfabetização era o silábico, porque esse método contribuiria para a descoberta dos fonemas de modo mais direto ou através da comparação entre sílabas de “mesma família” (ex: pa, pe...). Assim, a autora supôs que o desenvolvimento da sensibilidade fonológica era influenciado pela natureza da instrução em leitura.

Vandervelden e Siegel (1995) realizaram estudo sobre a relação entre recodificação e consciência fonológica com 120 crianças da faixa etária de 5 a 8 anos. De um modo geral, os resultados demonstraram que a recodificação e a consciência fonológica são conjuntos de habilidades que se desenvolvem gradual e reciprocamente com o aprendizado da leitura e da escrita.

A partir das pesquisas referidas pode-se observar que existem vários estudos demonstrando a relação entre habilidades metalingüísticas e leitura, considerando a consciência fonológica - no mínimo - um fator facilitador no processo de alfabetização.

2.5 Deficiência mental e deficiência mental moderada

Há muitos modos de classificar os indivíduos deficientes mentais. A Associação Americana de Deficiência Mental, por exemplo, o faz através da nomenclatura, utilizando os termos "leve", "moderado" e "grave". Aplicam-se, ainda, as expressões "saudável", "treinável" e "grave/profundo", os quais têm significado e implicações educacionais.

Atualmente, os profissionais das áreas de Pedagogia e Psicologia têm usado a expressão "portador de necessidades especiais" para as pessoas conhecidas por "excepcionais".

Apesar de essa terminologia ser considerada a menos estigmatizada, opta-se, neste trabalho, pelo termo "deficiência mental" por ser também mais conhecido.

A deficiência mental é definida pela AADM (Associação Americana de Deficiência Mental) nos seguintes termos:

"A deficiência mental refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que coexiste com falhas no comportamento adaptador e se manifesta durante o período de desenvolvimento." (Kirk e Gallagher, 1991, p. 121)

A Council of Exceptional Children assim define a criança deficiente:

"A criança deficiente é aquela que se desvia da média ou da criança normal em características mentais, aptidões sensoriais, características neuromusculares e corporais, comportamento emocional, aptidões de comunicação e múltiplas deficiências, até ao ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades." (Fonseca, 1995, p. 25)

Para que uma pessoa seja designada como mentalmente retardada devem estar presentes as seguintes condições: funcionamento intelectual subnormal, presente já no período de desenvolvimento, e o prejuízo do comportamento adaptativo. As pessoas não podem ser consideradas mentalmente retardadas se apresentarem, por exemplo, apenas um comportamento desadaptativo.

A definição da AADM é construída em termos funcionais – prejuízo do comportamento adaptativo e baixo nível de funcionamento intelectual. Esse prejuízo pode assumir a forma de retardamento maturacional, demonstrado pela lentidão na aquisição de aptidões como sentar, engatinhar, andar, etc.; deficiências na aprendizagem, em especial o desempenho acadêmico precário e ajustamento social inadequado, principalmente a inadequação social e a econômica (Telford, Sawrey, 1977).

A pessoa moderada é capaz de conseguir: capacidade de cuidar de si própria (como vestir-se, despir-se, usar a toailete e alimentar-se); capacidade de se proteger de perigos comuns no lar, na escola e na vizinhança, ajustamento social ao lar e à vizinhança (aprender a compartilhar, respeitar direitos de propriedade e cooperar numa unidade familiar e comunitária), utilidade econômica no lar e na vizinhança, auxiliando em tarefas caseiras, trabalhando em ambientes especiais ou mesmo em atividades rotineiras, sob supervisão. Na maioria dos casos, essas crianças são identificadas como deficientes em seus primeiros anos de vida. A deficiência é geralmente notada devido a estigmas, desvios físicos ou clínicos da criança ou por demorar em aprender a falar e a andar.

Abaixo podem ser observadas algumas características do deficiente mental moderado:

Quadro 1: Características do deficiente mental moderado

Etiologia	Prevalência	Expectativa	Expectativa para a
------------------	--------------------	--------------------	---------------------------

		educacional	vida adulta
Grande variedade de problemas ou distúrbios neurológicos, glandulares ou metabólicos, que podem resultar em retardo grave ou moderado	Aproximadamente 2 a 3 em cada 1000 pessoas	Necessita de maiores adaptações nos programas educacionais; foco em cuidar de si mesmo ou nas habilidades sociais; esforço limitado nas matérias tradicionais	Pode-se adaptar social e economicamente em oficinas especiais ou, em alguns casos, em tarefas rotineiras, sem supervisão

A alfabetização de deficientes mentais moderados exige modificações no processo educacional e curricular para que este se ajuste às características de aprendizado mais lento e de menor pensamento abstrato do deficiente mental.

A criança que apresenta desenvolvimento normal aprende muita coisa sem instrução específica do professor. O deficiente, porém, tem de ser instruído sistematicamente; não se pode confiar na aprendizagem incidental.

A aprendizagem deve ser programada em seqüência e apresentada de modo tal que a criança aprenda a um passo compatível com o seu desenvolvimento. A instrução sistemática em qualquer área requer tempo, planejamento e visão, essenciais a um programa de educação especial para o aluno deficiente mental moderado.

Em programa desse gênero pode ser inserido um conjunto de tarefas específicas de sensibilidade fonológica.

2.6 Alfabetização e deficiência mental

Ao se tratar de alfabetização, especialmente em países em via de desenvolvimento, onde grande parte da população continua excluída da comunidade alfabetizada, os pesquisadores da Educação e toda a comunidade escolar têm a enorme responsabilidade de propiciar às crianças - com especial atenção àquelas portadoras de deficiência, tanto física como mental - experiências, novos caminhos e diferentes possibilidades de alfabetização, que não coloquem as crianças fora da área do saber, mas que as envolvam no processo de maneira ativa.

Considerando que o deficiente mental tem sido visto, muitas vezes, como uma pessoa apenas receptora mecânica de conhecimento que os outros têm, sem nunca haver participado na construção de qualquer saber, vê-se com urgência a necessidade de interferir com práticas novas, com novas formas de atuação do professor na aprendizagem da leitura e escrita por portadores de deficiência mental, já que a alfabetização é um instrumento para aquisição de outros conhecimentos, bem como é uma forma de comunicação fundamental entre os seres humanos que vivem em sociedade onde a escrita tem um exercício de poder. E a realidade mostra

que as crianças deficientes mentais são discriminadas, estigmatizadas em relação a essa aprendizagem como incapazes.

Assim, cumpre que novas práticas sejam utilizadas pelos professores de classes especiais de modo particular, os quais muitas vezes sentem dificuldade no processo de aquisição da lectoescrita com crianças que apresentam um atraso no desenvolvimento mental.

Com essa realidade, não são raros os casos em que os alunos, em repetência por um longo período, acabam evadindo-se da escola.

Aprender a ler e a escrever é uma das metas mais almejadas pelas famílias de crianças com deficiências mentais (Ide, 1992). No ingresso dessas crianças na escola está a expectativa dos pais, no sentido de que, na aprendizagem de ler, escrever e calcular, sejam diminuídas as distâncias que as separam das crianças com desenvolvimento normal.

Com intervenções eficazes, o processo de alfabetização vai se tornando facilitado, leve, e com isso a utilização das habilidades de ler e escrever passa a ser realmente conhecida pela criança deficiente, bem como o seu valor social; a própria criança passa a reconhecer a relevância desse processo, compartilhando com pais e professores as vantagens trazidas por essa aprendizagem.

A deficiência mental não pode ser considerada uma doença. Na verdade, ela é somente uma diminuição da inteligência, que pode ter

causas muito variadas. Habitualmente essa diminuição tem causas orgânicas e provoca uma incapacidade no indivíduo, impedindo-o de ter desempenho esperado, de acordo com sua idade, sexo e grupo cultural. Isso lhe acarreta uma defasagem em relação aos demais.

Embora não se considere, ou não se deva considerar, o deficiente mental moderado inválido, é necessário reconhecer que ele tem capacidades limitadas e não apresentará em momento algum o desempenho almejado e valorizado pela nossa cultura, que prestigia o desempenho intelectual, o poder do dinheiro, a fama, enfim, que privilegia o ter em prejuízo do ser.

Muitas vezes, as famílias engajam-se em projetos de habilitação sofisticados e pretensiosos e extremamente desgastantes, a fim de que o deficiente atinja objetivos, não raro desnecessários e inacessíveis.

Neste trabalho, reputa-se à alfabetização um aspecto significativo na vida de uma pessoa com deficiência mental, na medida em que este processo vá aumentar-lhe a independência e favorecer-lhe a sociabilidade, com uma inserção melhor ao grupo social, através de atividade e habilidade que gradativamente lhe propiciem adaptação ao mundo em que vive.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados, além da descrição dos instrumentos, os procedimentos adotados na execução da presente pesquisa: seleção da amostra, coleta de dados e aplicação de instrumentos.

3.1 População e Amostragem

Uma vez que a presente pesquisa tinha por objetivo verificar a existência de uma relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura em alunos com deficiência mental moderada, os sujeitos formadores da amostra foram escolhidos a partir de dois critérios:

- a) diagnóstico indicando deficiência mental moderada (DMM)
- e
- b) frequência em classe especial de alfabetização.

A pesquisa foi realizada com 10 informantes adolescentes com deficiência mental moderada (QI 54 e 40), alunos de uma turma de

alfabetização em escola especial (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE - Pelotas). Havia, entre os 10 alunos, 4 informantes do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idade entre 12 e 17 anos.

3.2 Descrição dos instrumentos para coleta de dados

Para a coleta de dados, foram aplicados dois instrumentos: o teste de sensibilidade fonológica - TSF - (Cardoso-Martins, 1991) e o teste de recodificação - TR - (Cielo, 1996).

3.2.1 Teste de Sensibilidade Fonológica

Avalia-se, com esse teste, o nível de sensibilidade fonológica dos informantes da amostra. O teste constitui-se de três séries de tarefas de classificação de palavras quanto aos sons que as constituem. Cada série apresenta seis itens, além de um exemplo. A primeira série avalia a habilidade da criança em identificar, entre três palavras diferentes, aquela que inicia com a mesma sílaba (1 item), o mesmo fonema (4 itens), ou os dois primeiros fonemas (1 item) que uma determinada palavra dada, ou seja, a palavra-estímulo. A segunda série avalia a habilidade da criança em identificar, entre três diferentes palavras, aquela que termina com a mesma sílaba (1 item), o mesmo fonema (4 itens), ou os dois últimos fonemas (1 item) que a palavra-estímulo. A terceira série avalia a habilidade da criança em identificar, entre três palavras distintas,

aquela cuja sílaba medial é igual à sílaba medial da palavra-estímulo. Em todos os itens, as palavras diferem da palavra-estímulo quanto ao significado para estimular a atenção à forma das palavras (Anexo 1).

3.2.2 Teste de Recodificação

Com esse teste se verifica a habilidade em recodificação de crianças no início e durante a fase de alfabetização pelo método silábico (Cielo, 1996).

O teste compõe-se de doze fichas com os seguintes tipos de material escrito: três fichas contêm, cada uma, uma palavra de duas letras; três fichas contêm, cada uma, uma palavra de três letras; quatro fichas contêm, cada uma, uma frase simples, de três a quatro palavras; uma outra ficha contém uma frase simples de sete palavras e a última ficha transcreve uma oração de doze palavras, com uma oração subordinada (Anexo 2).

3.3 Procedimentos – aplicação dos instrumentos e pontuação

3.3.1 Teste de Sensibilidade Fonológica

Os dados referentes ao nível de sensibilidade fonológica foram obtidos através do teste utilizado por Cardoso-Martins (1991) e por Cielo (1996), foi aplicado a cada aluno individualmente, na instituição onde os informantes estudavam (APAE).

O examinador solicitava ao aluno que identificasse qual palavra (entre três palavras) começava ou terminava como determinada palavra-estímulo, ou cujo “meio” era igual ao meio de determinada palavra-estímulo. Cada série de três palavras foi administrada duas vezes e as respostas foram registradas na folha-resposta específica do teste .

Para cada resposta correta, atribuiu-se 1 ponto; caso a palavra escolhida pelo aluno fosse a incorreta ou correta na primeira vez e errada na segunda, a nota seria zero. Se a segunda resposta fosse correta e a primeira errada, a pontuação seria de 0,5.

O teste é constituído de três séries (inicial, medial, final) com seis palavras-estímulo em cada; portanto, o máximo de pontos que o aluno poderia atingir seria 18 .

3.3.2 Teste de Recodificação

O nível de habilidade em recodificação foi obtido através do teste de recodificação. Esse teste era formado por um conjunto de 12 fichas, contendo de uma (1) palavra até uma oração com doze (12) palavras.

Com as fichas que continham apenas uma palavra, o examinador as apresentava, solicitando ao aluno o seguinte: “Leia a palavra”. Se o aluno não soubesse, o examinador acrescentava: “Leia só as partes que você sabe”.

Já no caso das fichas que continham as frases, ele lhe pedia :
"Leia aquilo que você sabe".

A pontuação foi realizada, atribuindo-se um (1) ponto por sílaba lida corretamente e zero para respostas incorretas, para sílabas não lidas ou, ainda, inventadas pelo aluno. Além da pontuação dada, quando as sílabas fossem lidas corretamente, acrescentava-se um (1) ponto pela leitura correta da palavra, salvo monossílabo. O total de pontos poderia alcançar o máximo de 97.

3.4 Descrição e análise dos resultados

Os dados obtidos estão descritos em 36 tabelas, nas quais aparecem os resultados alcançados em cada etapa dos dois instrumentos – TSF e TR. São apresentados, posteriormente, os desempenhos dos informantes individualmente.

Assim, as tabelas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 mostram o resultado total de cada informante, o número de acertos conforme a posição da unidade a ser identificada (inicial – medial – final), segundo a unidade (fonema – sílaba – onset complexo) , referente ao índice de acerto de cada palavra-estímulo, o total de acertos por sujeito em relação à posição das unidades.

Já os dados obtidos pela aplicação do instrumento 2 (TR), formado por 12 fichas, as quais deveriam ser lidas pelos informantes, são apresentados nas tabelas 8, 9, 10, destacando o resultado total de cada sujeito e os resultados em cada etapa.

A tabela 11 mostra as porcentagens do resultados obtidos pelos informantes nos instrumentos 1 (TSF) e no 2 (TR)

Para uma análise mais detalhada do desempenho da cada informante, realizou-se um estudo dos resultados dos dez informantes em cada teste. Esses dados estão expressos nas tabelas numeradas de 13 a 31.

Cada um dos dois instrumentos tem uma forma particular de realizar a contagem dos pontos – já descritas no item 3.3 . Após essa etapa, os dados foram submetidos a um tratamento estatístico, a fim de elaborar uma interpretação estatística referente à correlação entre os dados resultantes da aplicação dos instrumentos TSF e TR.

Para isso, foi utilizado o coeficiente linear de Pearson, cuja fórmula é descrita abaixo:

$$R = \text{Cov}(x,y) / \text{SQx} \cdot \text{SQy}$$

$$\text{Cov}(X,y) = E(xy) - (Ex) E(y)/n$$

$$\text{SQx} = Ex - (Ex) / n$$

$$\text{SQy} = Ey - (Ey)/n$$

4 DESCRIÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo são descritos os resultados alcançados através da aplicação dos dois instrumentos - Teste de Sensibilidade Fonológica (TSF) e Teste de Recodificação (TR), (Cielo, 1996).

4.1 Instrumento 1: teste de sensibilidade fonológica (TSF)

O TSF objetiva verificar o nível de sensibilidade fonológica do informante. É composto de três séries: a inicial, medial e final, conforme a posição da unidade a ser identificada, de acordo com a explicitação já apresentada no capítulo 3.

Os resultados gerais do desempenho dos 10 informantes da pesquisa estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Resultados do desempenho no teste de sensibilidade fonológica

Sujeito	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SI	3	5	4	5	5	3	4	1	2	5
SM	3	5	1	1	4	2	6	2	2	1
SF	4	6	3	4	4	4	2	3	3	3
TOTAL	10	16	08	10	13	9	12	6	7	9

Nesse teste foi constatado um número maior de acertos quando o fonema a ser identificado aparecia no início da palavra.

A seguir, na Tabela 2 são descritos os dados por série: série inicial, série medial e série final, com os respectivos resultados.

Tabela 2- Resultados gerais no TSF quanto à posição da unidade a ser identificada

ACERTOS			
Posição da unidade a ser identificada	Ocorrência	Possibilidades	%
Inicial	37	60	61,7
Medial	27	60	45
Final	36	60	60

4.1.1 Série Inicial

Na série inicial, o elemento a ser identificado poderia constituir um fonema (nas palavras 2 televisão, 3 suco, 4 fogão e 5 bule), uma sílaba (na palavra 1 papaí) ou o onset de uma sílaba (na palavra 6 braço), havendo maior incidência de acerto no elemento fonema, conforme registra a Tabela 3.

Tabela 3 – Unidades iniciais avaliadas: fonema, sílaba e onset complexo

UNIDADE A SER IDENTIFICADA	ACERTOS		
	oc	poss	%
Fonema	28	40	70%
Sílaba	5	10	50%
Onset	04	10	40%

Pôde-se observar nas palavras 2 (televisão), 3 (suco), 4 (fogão) e 5 (bule), nas quais deveriam ser identificados os fonemas /t/, /s/, /f/, /b/, maior incidência de acerto na palavra 2, depois na 5 e por último nas palavras 3 e 4, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Índice de acerto de cada palavra-estímulo para a unidade fonema

PALAVRA-ESTÍMULO	Nº DE ACERTOS		
	oc	poss	%
2	10	10	100%
3	05	10	50%
4	05	10	50%
5	08	10	80%

Quando a unidade a ser identificada era a sílaba, houve um índice de acerto de 50% (Tabela 3).

Ainda em relação à série inicial, os informantes deveriam identificar o onset complexo da sílaba na palavra 6, apresentando índice de acerto de 40% (Tabela 3).

4.1.2 Série Medial

Na série II, referente à identificação de uma unidade medial, o elemento a ser testado era sempre uma sílaba, podendo ser obtido o resultado de 60 acertos no total . Os resultados aparecem na Tabela 5.

Tabela 5 – Índice de acerto das unidades mediais

UNIDADE	Nº DE ACERTOS		
	oc	poss	%
Silaba	27	60	45%

4.1.3 Série final

Na série III, relativa ao som final, houve 36 acertos no total. O elemento a ser avaliado podia constituir-se em sílaba (palavra-estímulo 1 - lobo), fonema (palavras-estímulo 3 - chave, 4 - roda, 5 - bolo), rima da sílaba (palavra-estímulo 2 - girassol) ou coda da sílaba (palavra-estímulo 6 - arroz).

Tabela 6 – Índice de acerto das unidades finais

PALAVRA-ESTÍMULO	Nº DE ACERTOS		
	oc	poss	%
Silaba	09	10	90%
Fonema	13	30	43,4%
Rima	05	10	50%
Coda	09	10	90%

A tabela 6 evidencia maior percentual de acerto quando a unidade final a ser identificada era uma sílaba ou a coda da sílaba; o menor

índice de acerto, em se tratando de unidades finais, ficou na identificação de fonema (fonema vocálico).

Considerando-se uma descrição do total de dados de forma horizontal - total de acertos de cada sujeito - obtém-se a seguinte tabela:

Tabela 7- Dados horizontais – Total de acertos por sujeito em relação às unidades iniciais, mediais e finais – Instrumento 1 (TSF)

Sujeitos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
UI	OC	3	5	4	5	5	3	4	2	2	5
	POSS	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	%	50	50	66,7	83,4	83,4	50	66,7	16,7	33,4	83,4
UM	OC	3	5	1	1	4	2	6	2	2	1
	POSS	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	%	50	83,4	16,7	16,7	66,7	33,4	100	33,4	33,4	16,7
UF	OC	4	6	3	4	4	4	2	3	3	3
	POSS	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	%	66,7	100	50	66,7	66,7	66,7	33,4	50	50	50
TOTAL	OC	10	16	8	10	13	9	12	6	7	9
	POSS	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
	%	55,6	88,9	44,5	55,6	72,22	50	66,7	33,4	38,9	50

UI = Unidade inicial
 UM = Unidade medial
 UF = Unidade final

O sujeito que obteve maior número de acertos totalizou 16 acertos (sujeito 2) e aquele que registrou o menor número de acertos alcançou 6 acertos (sujeito 8).

4.2 Instrumento: teste de recodificação (TR)

O TR tem como objetivo avaliar a habilidade de leitura no início e durante o processo de alfabetização. Nesse teste são utilizadas 12 fichas, contendo palavras e orações, apresentadas aos informantes em 12 etapas, para que eles leiam o que souberem, conforme foi explicado no capítulo 3.

O resultado geral alcançado pelos informantes da pesquisa aparece na Tabela 8.

Tabela 8 - Resultados do desempenho no teste de recodificação

Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Total de acertos	31	80	6	47	53	3	57	6	6	89

Os resultados obtidos através da aplicação do TR estão expostos na seguinte tabela, considerando-se cada ficha do teste.

Tabela 9 – Resultados em cada etapa do instrumento 2

FICHA	TOTAL DE ACERTOS	POSSIBILIDADE	MÉDIA DE ACERTO
1	7	10	0,7
2	8	10	0,8
3	8	10	0,8
4	25	30	2,5
5	13	30	1,3
6	15	30	1,5
7	40	80	4
8	26	100	2,6
9	33	80	3,3
10	44	100	4,4
11	77	200	7,7
12	89	290	8,9

Abaixo são mostrados os resultados de cada Informante, as possibilidades, a ocorrência e a porcentagem de acertos. Foi obtido um total máximo de acertos de 89 pontos e um mínimo de 3 pontos.

Tabela 10 – Resultados individuais do instrumento 2

SUJEITO	OCORRÊNCIA DE ACERTOS	POSSIBILIDADE DE ACERTOS	%
1	31	97	31,95 %
2	80	97	82,47 %
3	7	97	7,21 %
4	54	97	55,67 %
5	53	97	54,63 %
6	3	97	3,09 %
7	57	97	61,85 %
8	6	97	6,18 %
9	6	97	6,18 %
10	89	97	91,75 %

Ao serem comparados os resultados obtidos em porcentagem através da aplicação dos dois instrumentos, tem-se os resultados expressos na Tabela 11.

Tabela 11 – Porcentagens dos resultados obtidos pelos informantes nos instrumentos 1 (TSF) e 2 (TR)

SUJEITO	INSTRUMENTOS 1	INSTRUMENTOS 2
1	38,88	31,95
2	88,88	82,47
3	50	7,21
4	55,55	55,67
5	72,22	54,63
6	50	3,09
7	66,66	61,85
8	33,33	6,18
9	33,33	6,18
10	50	91,75

Os resultados mostrados nessas tabelas são analisados no Capítulo 5 deste trabalho.

4.3 Estudos Individuais

Nesta seção, é apresentado o desempenho de cada informante nos dois instrumentos (TSF e TR), expondo o resultado obtido, a média e a porcentagem de acertos em cada fase dos testes aplicados.

4.3.1 Informante 1

O Informante 1 obteve os seguintes resultados nos testes aplicados na presente pesquisa:

- a) Instrumento 1 (TSF) Porcentagem 38,88%
- b) Instrumento 2 (TR) Porcentagem 31,95%

Os escores alcançados por esse Sujeito da pesquisa estão apresentados nas Tabelas 12 e 13.

Tabela 12 - Resultados alcançados pelo Informante 1 no TSF

PALAVRAS	ACERTOS		
	UI	UM	UF
1	1	0	0
2	1	1	1
3	0	0	0
4	0	0	1
5	1	0	1
6	0	0	0

TOTAL	3	1	3
PORCENTAGEM	50%	33,4%	50%

Tabela 13 – Resultados alcançados pelo Informante 1 no TR

FICHAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ACERTOS	1	1	1	2	0	0	3	1	5	1	9	7

TOTAL: 31

PORCENTAGEM: 31,95%

No instrumento 1, o qual era dividido em três partes, atingiu 50% de acerto na primeira parte referente à unidade inicial, respondendo de forma correta a número 1 (papai: sílaba), a número 2 (televisão: fonema) e a número 5 (bule: fonema). Na segunda parte, referente à sílaba medial, teve 33,4% de acerto, respondendo de forma correta apenas o número 2 (*bebida*). Na terceira parte, respondeu de forma correta as palavras 2 (*girassol*: rima), 4 (*roda*: fonema) e 5 (bolo: fonema).

No instrumento 2, com 97 possibilidades, o Informante 1 obteve 31 ocorrências corretas, totalizando 31,95% de acertos. Houve pontuação 0 em duas etapas das 12 existentes: na número 5, na qual ocorria uma nasalização, e na 6, um hiato.

4.3.2 Informante 2

Os resultados finais alcançados pelo Informante 2 foram :

a) Instrumento 1 Porcentagem 88,88%

b) Instrumento 2 Porcentagem 82,47%

No instrumento 1, constituído de três partes, obteve os seguintes resultados:

Tabela 14 – Resultados do Informante 2 no TSF

PALAVRAS	UI	UM	UF
1	1	0	1
2	1	1	1
3	1	1	1
4	1	1	1
5	0	1	1
6	1	1	1
TOTAL	5	5	6
PORCENTAGEM	83,33%	83,33%	100%

Na primeira parte do TSF - referente à unidade inicial - o Informante 2 obteve 83,33% de acerto, respondendo, corretamente, as palavras 1 (papai- sílaba), 2 (televisão - fonema), 3 (suco - fonema), 4 (fogão - fonema) e 6 (braço- onset).

Na segunda parte do teste - referente à sílaba medial - houve resposta correta nas palavras 2 (bebida - sílaba - tônica), 3 (pererê - sílaba), 4 (boneco - sílaba) 5 (perigo - sílaba) e 6 (solado - sílaba).

Na terceira parte - referente à unidade final - houve 100% de acertos.

O Informante 2, no instrumento 2 - constituído de 12 fichas a serem lidas -, obteve no total, com 97 possibilidades, 80 pontos, com percentagem de acertos de 82,47%. Observando-se os resultados em cada etapa do teste, tem-se os valores expressos na Tabela 15.

Tabela 15 – Resultados do Informante 2 no TR

FICHAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ACERTOS	1	1	1	3	3	3	8	6	8	10	14	22

TOTAL: 80

PORCENTAGEM: 82,47%

Em apenas três fichas (8, 11 e 12) houve um total de acertos abaixo de 100%, mas não menor do que 60%.

Na ficha 8, havia a seguinte oração: GUIDO ACHOU UMA FLOR, lida pelo informante assim: *CUIDADO ACHOU UMA FORMIGA*. Foi atribuído 1 ponto para as sílabas a, chou, u, ma e mais 1 ponto por palavra lida corretamente, totalizando 6 pontos em 10 possibilidades.

Na ficha 11, havia a oração: MARTA VIU UMA BORBOLETA PERTO DA ÁRVORE, lida assim: *MATE VIU UMA BORBOLETA PRE DA ÁRVORE*. Foi atribuído 1 ponto para as sílabas lidas corretamente: viu, u, ma, bor, bo, le, ta, da ár, vo, re e mais 1 ponto por palavra, totalizando 14 pontos em 20 possibilidades.

Na ficha 12, a oração era constituída de 12 palavras: LAILA CAIU DA BICICLETA E NÃO SE MACHUCOU, MAS SUJOU SUA BLUSA, lida pelo informante da seguinte maneira: *LAILA CORE DA BICICLETA E NÃO SE MACHUQUE MAS SUJOU SUA BUSA*. Ao ser atribuído 1 ponto por sílaba lida corretamente e mais 11 pontos por palavra lida corretamente, totalizou 22 pontos em 29 possibilidades.

4.3.3 Informante 3

Os resultados obtidos pelo Informante 3 foram os seguintes:

- a) Instrumento 1 Porcentagem 50%
- b) Instrumento 2 Porcentagem 6,18%

No TSF, o Informante 3 alcançou os resultados mostrados na Tabela

16

Tabela 16 – Resultados do Informante 3 no TSF

PALAVRAS	UI	UM	UF
1	1	0	0
2	1	1	1
3	1	0	0
4	0	0	1
5	1	0	1
6	0	0	0
TOTAL	4	1	3
PORCENTAGEM	67,7%	33,4%	50%

No instrumento 1, obteve 66,7% de acertos na série inicial, respondendo de forma correta as palavras 1 (papai - sílaba), 2 (televisão - fonema), 3 (suco - fonema) e 5 (bule - fonema), totalizando 4 acertos em 6 possibilidades, 66,7% . Na série medial, houve apenas 1 acerto - em 6 possibilidades - na palavra número 2 (*bebida*), com 33,4% . Na série final,

foram dadas respostas corretas às de número 2 (girassol - rima), 4 (roda - fonema) e 5 (bolo - fonema), totalizando 3 acertos em 6 possibilidades, obtendo 50% de acerto.

O Informante 3, no instrumento 2, obteve, entre 97 possibilidades, 7 pontos, com porcentagem de acertos de 7,21%. Observando os resultados em cada etapa do teste, tem-se os dados da Tabela 17.

Tabela 17 - resultados do Informante 3 no TR

FICHAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ACERTOS	0	0	0	0	3	1	0	1	0	1	1	0
TOTAL:	7											
PORCENTAGEM:	7,21%											

Das 12 fichas a serem lidas, o Informante obteve pontuação total na 4, 5, 7, 9 e 10.

Na ficha 4 (ovo) alcançou 3 pontos, totalizando 100%.

Na ficha 5, obteve 1 ponto (33,33%) pela leitura da primeira sílaba da palavra ANA.

Na ficha 7, com a oração O PAPAÍ COME PÃO, também atingiu apenas 1 ponto pela leitura da letra O, resultando em 12,5% de acerto.

Nas fichas 9 e 10 - A BONECA DORME e A ROSA É AMARELA - foram lidas apenas as primeiras letras: A e A, totalizando 1 ponto para cada ficha, com as respectivas porcentagens 11,11% e 10% de acertos.

4.3.4 Informante 4

O informante 4 mostrou os resultados seguintes:

- a) Instrumento 1 (TSF) Porcentagem 55,55%
 b) Instrumento 2 (TR) Porcentagem 48,45%

Tabela 18 - No TSF, o Informante 4 obteve estes resultados:

PALAVRAS	UI	UM	UF
1	1	1	1
2	1	0	0
3	1	0	1
4	1	0	1
5	1	0	0
6	0	0	1
TOTAL	5	1	4
PORCENTAGEM	83,33%	16,66%	66,66%

No teste de sensibilidade fonológica, composto de três partes, o Informante atingiu 83,33% de acertos na primeira parte - na qual é avaliada a unidade inicial, podendo ser sílaba, fonema ou onset - respondendo corretamente as palavras 1 (papai - sílaba), 2 (televisão - fonema), 3 (suco - fonema), 4 (fogão - fonema), 5 (bule - fonema). Na segunda parte do teste - unidade medial (sílaba) - o Informante só acertou a primeira palavra (*gilete*), atingindo 16,66% de acertos. Na terceira parte - unidade final, o informante acertou as respostas referentes às palavras números 1 (lobo - fonema), 3 (chave - fonema), 4 (roda - fonema) e 6 (arroz - coda), alcançando 66,66% de acertos.

No instrumento 2, o Informante obteve 51 pontos em 97 possibilidades (52,57%). Observando os resultados em cada etapa, têm-se os dados resumidos na tabela 19:

Tabela 19 – Resultados alcançados pelo Informante 4 no TR

FICHAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ACERTOS	1	1	3	1	3	8	5	5	4	40	12	5

TOTAL: 88

PORCENTAGEM: 90,72%

Dentre as 12 fichas, o Informante obteve pontuação máxima nas fichas 1, 2, 3 com palavras monossílabas, nas fichas 4 e 6 com palavras dissílabas e na 7 com a oração O PAPAÍ COME PÃO.

Houve pontuação abaixo da média nas fichas 5 - ANA -, na qual havia uma nasalização, na ficha 10 - A ROSA É AMARELA - lida pelo Informante assim: *A RATA É ANARALA* e na ficha 12 LAILA CAIU DA BICICLETA E NÃO SE MACHUCOU, MAS SUJOU SUA BLUSA, lida assim: *LAINDA CAIU DA QUIQUI PÃO AS NA MARTA MAS SUJOU SOL LIMPOU*, totalizando 9 pontos pelas sílabas e palavra lidas corretamente.

4.3.5 Informante 5

Os resultados gerais alcançados por esse Informante são os seguintes:

- a) Instrumento 1 (TSF) Porcentagem 72,22%
- b) Instrumento 2 (TR) Porcentagem 54,63%

Os resultados obtidos no TSF estão na Tabela 20.

Tabela 20 – Resultados alcançados pelo Informante 5 no TSF

PALAVRAS	UI	UM	UF
1	0	1	1
2	1	1	1
3	1	0	1
4	1	1	0

5	1	0	0
6	1	1	1
TOTAL	5	4	4
PORCENTAGEM	83,33%	66,66%	66,66%

Os resultados alcançados pelo Informante 5 no TR estão na tabela 21.

Tabela 21 – Resultados alcançados no TR pelo Informante 5

FICHAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ACERTOS	0	1	1	3	1	3	8	5	3	8	10	10

TOTAL: 53

PORCENTAGEM: 54,63%

No instrumento 1, o Informante atingiu 83,33% de acerto na série inicial, respondendo de forma correta as palavras número 2 (televisão - fonema), 3 (suco - fonema), 4 (fogão - fonema), 5 (bule - fonema) e 6 (braço - onset). Na série medial, ele obteve 66,66% de acertos, respondendo corretamente as palavras 1 (cocada - sílaba), 2 (bebida - sílaba), 4 (boneco - sílaba), 6 (solado - sílaba), e, por fim, na série final, atingiu 66,66% de acerto, respondendo corretamente as palavras 1 (lobo - fonema), 2 (girassol - rima), 3 (chave - fonema) e 6 (arroz - coda).

No instrumento 2, dentre as 12 fichas que compunham o teste de recodificação, o informante 2 obteve um número de acertos abaixo da

média nas fichas 5, 9 e 12, atingindo respectivamente 33,33%, 37,5% e 41,37% de acertos.

Na ficha 5, com a palavra ANA a ser lida, o Informante leu apenas "A", ganhando 1 ponto - em 3 possibilidades - pela sílaba lida.

Na ficha 9 - A BONECA DORME - o Informante leu as seguintes sílabas "A", "CA", "ME", recebendo então 3 pontos em 8 possibilidades.

Na ficha 12, o Informante obteve 10 pontos em 29 possibilidades, lendo corretamente as sílabas: LA, CA A, DA, TA, E, SE, SU, JOU, AS.

4.3.6 Informante 6

São os seguintes os resultados gerais obtidos pelo Informante 6 :

a) Instrumento 1 (TSF) Porcentagem 50%

b) Instrumento 2 (TR) Porcentagem 3,09%

Na tabela 22 aparecem os resultados mostrados por esse Informante no TSF.

Tabela 22 – Resultados alcançados pelos Informante 6 no TSF

PALAVRAS	UI	UM	UF
1	0	1	1
2	1	1	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	0	1
6	1	0	1

TOTAL	3	2	4
PORCENTAGEM	50%	33,33%	66,66%

A tabela seguinte consigna os resultados alcançados no TR.

Tabela 23 – Resultados alcançados no TR pelo Informante 6

FICHAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ACERTOS	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

TOTAL: 3

PORCENTAGEM: 3,09%

Na primeira série - série inicial - a Informante atingiu 50% de acertos, respondendo de forma inadequada as questões 1, 3 e 4 com as respectivas unidades: sílaba (1), fonema (3,4).

Na série cuja unidade a ser analisada era a sílaba medial, a Informante apenas acertou as palavras 1 e 2 (*gilete* e *cabide*), obtendo 33,33% de acertos, com 2 respostas corretas em 6 possibilidades. Na série final, obteve 66,66% de acertos, com 4 respostas corretas em 6 possibilidades. Houve respostas incorretas nas palavras 3 e 4, cujas unidades eram os fonemas *chave* e *roda*.

4.3.7 Informante 7

Os resultados mostrados pelo Informante 7 são os seguintes:

a) Instrumento 1 (TSF) Porcentagem 66,66%

b) Instrumento 2 (TR) Porcentagem 59,75%

Na tabela a seguir aparecem os resultados obtidos pelo Informante 7 no TSF.

Tabela 24 – Resultados obtidos pelo Informante 7 no TSF

PALAVRAS	UI	UM	UF
1	1	1	1
2	1	1	0
3	0	1	0
4	1	1	0
5	1	1	0
6	0	1	1
TOTAL	4	6	2
PORCENTAGEM	66,66%	100%	33,33%

A tabela 25 aponta os resultados alcançados no TR.

Tabela 25 – Resultados alcançados no TR pelo Informante 7

FICHAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ACERTOS	1	1	1	3	1	3	4	5	3	10	12	14

TOTAL: 58

PORCENTAGEM: 59,79%

Na primeira série deste instrumento, na qual a unidade analisada era a inicial, houve 66,66% de acertos, respondendo de forma incorreta as palavras 3 e 6 (*suco* e *braço*, fonema e onset complexo, respectivamente).

Na série medial, houve 100% de acerto.

Na série final, obteve 33,33% de acertos, acertando apenas as palavras 1 e 6 (*lobo* e *arroz*, sílaba e coda), atingindo 2 acertos em 6 possibilidades.

No instrumento 2, entre as 12 fichas a serem lidas, a Informante 7 não atingiu 50% de acertos nas fichas 5, 9 e 12.

Na ficha 5, com 33,33% de acertos, a palavra a ser lida era ANA e a informante leu assim: AMA, obtendo 1 ponto pela primeira sílaba.

A ficha 9, com a oração A BONECA DORME, foi lida assim: A BONITA DORRAME, obtendo 4 pontos em 8 possibilidades.

A ficha 12, com a oração ILA CAIU DA BICICLETA E NÃO SE MACHUCOU, MAS SUJOU SUA BLUSA, a Informante leu: *LAILA CAU DA PICILA NÃO SE MAÇUCOU MA ZUTU U SUA USA*, obtendo 15 pontos em 29 possibilidades.

4.3.8 Informante 8

Os resultados mostrados pelo Informante 8 são os seguintes:

- a) Instrumento 1 (TSF) Porcentagem 33,33%
- b) Instrumento 2 (TR) Porcentagem 6,18%

A seguir são apresentados os resultados alcançados no TSF.

Tabela 26 – Resultados alcançados pelo Informante 8

PALAVRAS	UI	UM	UF
1	0	0	1
2	1	0	1
3	0	0	0
4	0	0	0
5	1	1	0
6	0	1	1
TOTAL	2	2	3
PORCENTAGEM	33,33%	33,33%	50%

Na tabela seguinte, estão os resultados desse Informante no TR.

Tabela 27 – Resultados alcançados pelo Informante 8 no TR

FICHAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ACERTOS	1	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0

TOTAL: 6

PORCENTAGEM: 6,18%

Na primeira parte do instrumento 1 - referente à série inicial - os acertos do informante 8 totalizaram 33,33% com 2 pontos em 6 possibilidades, acertando apenas as palavras correspondentes a *papai* e a *bule*.

Na série medial, houve as mesmas porcentagens de acertos, 33,33%, acertando apenas as palavras referentes a *perigo* e a *solado*.

Na série final, o Informante obteve 50% de acertos com erros nas palavras referentes às palavras *chave*, *roda* e *bolo*.

No instrumento 2, o Informante alcançou 100% de acertos nas quatro primeiras fichas, não conseguindo decodificar as palavras presentes nas fichas seguintes, sendo capaz apenas de identificar o nome das letras.

4.3.9 Informante 9

Os resultados a que chegou o Informante 9 são os seguintes:

a) Instrumento 1 (TSF) Porcentagem 33,33%

b) Instrumento 2 (TR) Porcentagem 6,18%

Esse Informante mostrou os resultados, no TSF, mostrados a seguir:

Tabela 28 – Resultados alcançados pela Informante 9 no TSF

PALAVRAS	UI	UM	UF
1	0	1	1
2	1	0	0
3	0	0	1
4	0	0	0
5	1	1	0
6	0	0	1
TOTAL	2	2	3
PORCENTAGEM	33,33%	33,33%	50%

Quanto ao TR, os resultados mostrados pela Informante 9 estão na Tabela seguinte.

Tabela 29 – Resultados alcançados pela Informante 9 no TR

FICHAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ACERTOS	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0

TOTAL: 6

PORCENTAGEM: 6,18%

Na série inicial - primeira parte do instrumento 1 - a informante teve 2 acertos em 6 possibilidades nas palavras correspondentes a *televisão* e a *bule*, obtendo 50% de acertos.

Na série medial, atingiu o mesmo índice de acertos da série anterior, nas palavras *cocada* e *perigo*.

Na série final, a porcentagem chegou a 50% de acertos nas palavras *lobo*, *chave* e *arroz*.

No instrumento 2, a Informante leu apenas as palavras presentes nas fichas 4 e 5, respectivamente OVO e ANA, tendo as duas palavras a estrutura V. CV. Nas outras fichas, ela identificava as letras: o "P" de pato, o "R" do rato, o "V" do ovo, totalizando 100% em duas fichas das 12 existentes, com porcentagem de 6,18% de acerto.

4.3.10 Informante 10

O Informante 10 apresentou os seguintes resultados gerais.

- | | |
|------------------------|--------------------|
| a) Instrumento 1 (TSF) | Porcentagem 50% |
| b) Instrumento 2 (TR) | Porcentagem 91,75% |

Nesta tabela estão seus resultados no TSF.

Tabela 30 – Resultados alcançados pelo Informante 10 no TSF

PALAVRAS	UI	UM	UF
1	0	0	1
2	1	0	0
3	1	0	0
4	1	0	0
5	1	1	1
6	1	0	1
TOTAL	5	1	3
PORCENTAGEM	83,33%	16,66%	50%

A seguir são registrados os resultados da Informante 10 no TR.

Tabela 31 – Resultados alcançados pela Informante 10 no TR

FICHAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
ACERTOS	1	1	1	3	3	3	8	4	8	10	20	27
PORCENT.	100	100	100	100	100	100	100	40	100	100	100	93,1

Na série inicial do instrumento 1, a Informante 10 respondeu incorretamente apenas a palavra cuja unidade a ser identificada era sílaba: *papai*, obtendo 83,33% de acertos.

Na série medial, acertou apenas uma (*perigo*), totalizando 16,66%.

Na série final, obteve 50% de acertos, respondendo corretamente as palavras referentes a *cabo*, *bolo* e *arroz*.

No instrumento 2, houve 100% de acertos em todas as fichas, com exceção da 8 e da 12.

Na ficha 8, na qual havia a frase GUIDO ACHOU UMA FLOR, foi lida: "DO A MA FLOR", obtendo desta forma 4 pontos em 10 possibilidades.

Na ficha 12, com a oração LAILA CAIU DA BICICLETA E NÃO SE MACHUCOU, MAS SUJOU SUA BLUSA, lida corretamente com exceção da palavra *machucou*, lida *ma-cou*, obteve 27 pontos em 29 possibilidades.

5 DISCUSSÃO DE DADOS

A análise dos resultados conseguidos através da aplicação dos instrumentos TSF e TR permite o desenvolvimento de comentários sobre a relação existente entre consciência fonológica e recodificação e, conseqüentemente, sua correlação com a habilidade de leitura.

Na tabela 32, estão relacionados os quatro melhores índices de acertos no instrumento 2 (TR) e os respectivos desempenhos no instrumento 1 (TSF), observando-se uma relação positiva entre consciência fonológica e recodificação, o que confirma a posição de estudiosos, como Bradley e Bryant (1985), Lundberg *et al* (1988), Adam (1990), Tasca e Poersch (1990), Byrne, Fielding-Barnsley (1991), Carlisle e Nomanbhory (1993), Stahl, Murray (1994), Copovilla e Copovilla (1996) e Cielo (1996).

Tabela 32 - Melhores índices de acertos dos instrumentos 1 e 2

SUJEITOS	INSTRUMENTO 1	INSTRUMENTO 2
2	88,88%	82,47%
5	72,22%	54,63%
7	66,66%	58,76%
10	50%	91,75%

A relação entre consciência fonológica e aprendizado da leitura parece não ser causal, determinante, já que há alunos que apresentam bons índices de consciência fonológica e baixos desempenhos no teste de recodificação. Por isso, a habilidade metafonológica seria um fator favorecedor ou auxiliador do aprendizado da leitura e não um fator suficiente para a ocorrência de tal aprendizado, conforme também concluíram os trabalhos de Calfee, Lindamood e Lindamood (1973); Yavas e Haase (1988) e Cossu, Rossini e Marshall (1993).

A partir dos índices da tabela abaixo, observam-se resultados considerados bons, uma vez que têm o percentual mínimo de 50%, no teste de consciência fonêmica e, ao mesmo tempo, baixos resultados no teste de recodificação. Três sujeitos atingiram média no instrumento 1 e não conseguiram alcançar a média no instrumento 2, indicando que a consciência fonológica pode ser importante habilidade, mas não é determinante do sucesso na alfabetização.

Tabela 33 - Relação de resultados dos instrumentos 1 e 2

SUJEITOS	INSTRUMENTO 1	INSTRUMENTO 2
3	50%	6,18%
4	55,55%	48,45%
6	50%	3,09%

Reforçando a idéia de que a consciência fonológica é importante para a alfabetização, embora não se mostre determinante, Yavas (1989) afirma que crianças que apresentam dificuldades em refletir sobre o som em palavras e que não segmentam uma palavra ouvida nos seus sons constituintes poderão apresentar dificuldades no aprendizado da leitura.

Mesmo sem ser a habilidade de consciência fonêmica determinante da leitura, como se constata através dos dados da tabela acima, o seu aprendizado é por ela influenciado. Essa afirmação tem suporte na Tabela abaixo, a qual evidencia que os sujeitos da amostra que não obtiveram o mínimo de 50% de acerto no teste de recodificação também apresentaram índice abaixo de 50% no teste de consciência fonêmica, confirmando a posição de Bradley e Bryant (1985) e Lundberg *et al* (1988), segundo os quais os alunos treinados com habilidades de segmentação fonêmica apresentam vantagens na aprendizagem da leitura sobre crianças que apresentam “falhas” em consciência fonológica.

Tabela 34 - Comparação de resultados abaixo de 50% de acerto entre os instrumentos

SUJEITOS	INSTRUMENTO 1	INSTRUMENTO 2
1	44,44%	31,95%
8	33,33%	6,18%
9	33,33%	6,18%

No que se refere aos dados da tabela 3 (Unidades Iniciais do TSF), verifica-se um índice de 70% de acertos quando a unidade a ser analisada era o fonema, em segundo em acertos está a sílaba e, por último, o onset complexo. Talvez esse resultado se tenha originado por influência do método fônico usado predominantemente no processo de alfabetização dos informantes deste trabalho. Resultado semelhante foi verificado por Alegria, Pignot e Morais (1982), os quais concluíram que o método fônico de alfabetização influenciou surpreendentemente a sensibilidade fonológica.

Os dados da referida tabela evidenciam maior facilidade na identificação de unidades lingüísticas como fonema e sílaba do que em subunidades compostas, como onset complexo .

Já em relação às unidades finais (Tabela 6), observam-se resultados que diferem da série inicial, visto que houve maior índice de acertos (90%) quando a unidade final era a sílaba, depois (50%) a rima e, por fim, o fonema e coda (55%).

Esse percentual corresponde, na verdade, ao índice de acerto de um fonema, uma vez que a coda simples se constitui em um fonema da língua. Os resultados mencionados corroboram a idéia de que as unidades silábicas são unidades naturais de segmentação da fala e, portanto, mais fáceis de serem identificadas, ao contrário das unidades fonêmicas, cuja identificação depende de decomposição dessa unidade natural (Menezes, 1999). Segundo Kato, Moreira e Tarallo (1998), o sujeito poderá apresentar mais dificuldades em identificar e isolar unidades constituintes de um enunciado quanto mais encaixadas essas partes estiverem na hierarquia lingüística: palavra, morfema, sílaba, onset e rima, segmentos fonéticos e fonêmicos.

Cardoso-Martins concluiu, através de estudo longitudinal com 105 crianças, que a sensibilidade aos fonemas é mais importante do que a sensibilidade fonológica no que se refere à alfabetização do que a sensibilidade a rimas e a sílabas, já que requer uma análise quanto a unidades lingüísticas abstratas. Segundo a pesquisadora, para que se efetive a alfabetização é necessária a identificação do princípio alfabético por parte do aluno. Ele deve reconhecer a relação som-letra, dispor da habilidade de segmentação fonêmica, além de ser capaz de analisar e refletir sobre esse

fato, e de sintetizar as unidades fonêmicas constituintes das palavras faladas. Assim, a sensibilidade fonológica referentemente a fonemas - no que tange à alfabetização - é o nível mais importante, em comparação à sensibilidade fonológica de rimas e sílabas.

Os informantes que alcançaram os maiores índices no instrumento 1 (TSF) apresentaram resultados altos quando a unidade a ser observada era fonema, o que vem a corroborar as afirmações acima apresentadas.

Tabela 35 - Relação entre o índice no TSF no reconhecimento da unidade fonema do sujeito 2

UNIDADE INICIAL PALAVRA-TESTE	PONTOS	UNIDADE FINAL PALAVRA-TESTE	PONTOS
Televi s ão	1 (100%)	Chave e	1 (100%)
Su co	1 (100%)	Roda a	1 (100%)
Fog ã o	1 (100%)	Bolo o	1 (100%)
Bule	0		

Tabela 36 - Relação entre o índice no TSF no reconhecimento da unidade fonema do sujeito 10

UNIDADE INICIAL PALAVRA-TESTE	PONTOS	UNIDADE FINAL PALAVRA-TESTE	PONTOS
Televi s ão	1 (100%)	Chave e	0
Su co	1 (100%)	Roda a	0
Fog ã o	1 (100%)	Bolo o	1 (100%)

Bule	1 (100%)		
-------------	----------	--	--

Na tabela 35, vê-se que o Informante 2 - que obteve alta porcentagem no instrumento 2 (82,47%) - alcançou o índice de acertos também elevado quando a unidade a ser manipulada era o fonema.

O mesmo resultado é comprovado na pesquisa de Moraes (1997), na qual o grupo de alunos que não apresentava dificuldade em leitura obteve desempenho significativamente melhor do que o grupo de alunos com dificuldades em leitura.

Quanto ao Informante 10 - com 91,75% de acertos no instrumento 2 (TR) - atingiu - 72% de acertos entre as possibilidades referentes a fonemas.

Observou-se que, no teste de consciência fonêmica, os maiores índices de acertos em geral estão concentrados nas unidades sílaba e coda na posição final (90%), conforme mostra a tabela 6 no capítulo 4, confirmando a posição de Yavas (1988), segundo a qual a habilidade de detectar rimas depende de uma sensibilidade a similaridades fonológicas sem exigir necessariamente competência analítica. Assim como a consciência fonológica não é determinante da capacidade de leitura, também a habilidade de recodificação não implica a leitura adequada. Esse fato pode ser comprovado pelos dois informantes mais bem posicionados no teste de recodificação (TR), os quais produziram frases sem sentido, como se pode ver em (1) e (2):

(1) Informante 2 (82,47% de acertos no TR)

"Cuidado achou uma formiga"(ficha 8)

"Laila core da bicicleta e não se machuque, mas sujou sua busa".

(ficha12)

(2) Informante 10 (91,75% de acertos no TR)

"Do a ma flor"(ficha 8)

"Laila caiu da bicicleta e não se macou, mas sujou sua blusa".

(ficha12)

Com essas realizações, verifica-se que os informantes, embora atingindo altos índices de acertos no teste de recodificação, ainda não estão prontos para realizar uma leitura adequada, sem problemas no sentido dos enunciados.

Essa observação é extraída dos exemplos acima apresentados, nos quais os alunos parecem fazer o reconhecimento de uma sílaba ou de um fonema e, a partir daí, passam à relação paradigmática com qualquer palavra que contenha aquela unidade : (*Guido* contém a sílaba do , logo foi lida a palavra "cuidado" ; *flor* começa com o som [f] e foi lida a palavra "formiga") sem relação de significado com a frase original.

Com isso, parece que a consciência fonológica pode apresentar significativa relação com a habilidade de decodificar, porém não com a habilidade de ler.

Pesquisas sobre consciência fonológica e leitura apresentam diferentes critérios para classificar os informantes em leitores e não-leitores, como por exemplo: eram considerados leitores aqueles que liam qualquer palavra ou esboçavam qualquer sinal de leitura e, não-leitores, aqueles que não conseguiam ler nenhuma na pesquisa de Bradley e Bryant (1983).

É fundamental considerar que a criança, para chegar à leitura convencional, necessita passar por várias etapas de um processo evolutivo que vai desde a leitura do desenho até a descoberta de que as letras representam aspectos sonoros da palavra (hipótese silábica, silábica-alfabética, alfabética – Ferreira e Teberosky, 1991). Dessa forma, uma criança pode encontrar-se em um nível conceitual diferente de outra e isso traz classificações errôneas no que se refere a bons e maus leitores.

Segundo Morais (1997), mesmo o reconhecimento de letras, de sílabas ou ainda palavras isoladas, não é suficiente para que um informante seja considerado um bom leitor.

Kato, Moreira e Tarallo (1998), entendem que a criança por vezes tenta realizar a leitura de algumas palavras apoiada no contexto. A leitura do sujeito 2 em “Laila core da bicicleta e não se machuque...” parece retratar situação bastante comum no dia-a-dia de crianças, como se fosse uma

oração no imperativo. Nessa fase de aquisição da leitura, as crianças parecem formar, então, expectativas sobre as palavras, adivinhando-as através de pistas contextuais. Já em relação a outros exemplos, o aluno buscaria na memória palavras que teriam partes semelhantes às da palavra a ser lida, por exemplo “mato” em vez de “Marta” ; “pão” no lugar de “não”; “bonita” onde deveria ser lida a palavra “boneca”, entre outras possibilidades.

Além disso, percebe-se que a leitura é feita por sintagma, ou seja, a atribuição de sentido é por eles realizada em blocos de palavras, mostrando desconhecerem a integridade da unidade “palavra”, isto é, que a leitura de todas as sílabas é indispensável para a veiculação completa do sentido.

Segundo Cagliari e Cagliari (1999), ler é, em uma primeira abordagem, decifrar e transformar o que está escrito em material da linguagem oral e, somente depois disso, a compreensão de um texto se processa.

Parece que os informantes estão a iniciar um processo de decifração da escrita, visto que ainda apresentam dificuldades no reconhecimento do significado das palavras e no reconhecimento da palavra como parte responsável pelo sentido dos enunciados.

Ainda conforme Cagliari e Cagliari(1999), o processo de alfabetização obedece a etapas; uma delas - que seria um pré-requisito para a leitura propriamente dita - é a decifração da escrita. Essa não deve

ser confundida com tradução automática de letras em sons, mas abrange obrigatoriamente o reconhecimento dos significados das palavras.

Esses fatos confirmam a idéia de que a aquisição da leitura é um processo complexo formado por vários níveis, sendo um deles a recodificação (associação dos fonemas aos grafemas que os representam).

Aprender a decifrar a escrita é a principal atividade dos alunos no período da alfabetização. É evidente que nesse momento não chega a ocorrer uma leitura completa, madura e ideal, mas, sem dúvida, uma primeira leitura, um primeiro nível de leitura já tem de ser realizado.

A descoberta do que está escrito implica descobrir o significado, não apenas os sons. Os sons são um ponto de partida, mas a palavra é o ponto de chegada na decifração (Cagliari e Cagliari, 1999).

Deve salientar-se que a “verdadeira” leitura vai muito além da decifração, como também não se resume à soma dos significados das palavras que compõem o texto.

Os informantes desta pesquisa, em sua maioria, estão apenas começando o processo de decifração. Mesmo os dois alunos (Informantes 2 e 10) que mostraram melhores resultados no TR não conseguem atribuir significado a toda uma frase que lêem.

Além dos aspectos específicos referentes ao processamento de um texto escrito, é fundamental salientar que o processo de aprendizagem

da lectoescrita em alunos portadores de DMM é influenciado - como todas as situações de aprendizagem em diferentes áreas da vida dessas pessoas - pelo limitado desenvolvimento intelectual, caracterizado por vários fatores, entre eles um deficiente desempenho na memória, como, por exemplo, manter informações na memória a curto prazo para reter sons, palavras e frases; ter dificuldade de transferir dados da memória de curto prazo para a de longo prazo; apresentar incapacidade de transformar um código visual em seu equivalente fonológico e semântico, já que os alunos se mostram lentos na utilização dos códigos fonológicos armazenados na memória a longo prazo, prejudicando a antecipação de significados; e ter dificuldades na memória seqüencial, necessária para lembrar a ordem temporal dos fonemas e espacial dos grafemas -, o que implica problemas em habilidades essenciais para que se efetive o processo de alfabetização.

Com isso, é importante que em classes especiais se utilizem estratégias para o desenvolvimento da memória no processamento da informação lingüística, através de atividades de repetição relacionadas com termos significativos para o aluno, entre outras.

Acredita-se que baixos resultados no TSF neste trabalho possam decorrer de dificuldades próprias dos sujeitos constituintes da amostra, visto que tinham que escutar a palavra-estímulo, guardá-la na memória de curto prazo para, então, identificar entre as outras três palavras aquela que apresentava o som semelhante, quando talvez já tivessem esquecido da palavra-estímulo.

É próprio das crianças com deficiência mental certa incapacidade de prestar atenção (Kirk - Gallagher, 1991), fato que foi observado na aplicação dos testes na presente pesquisa. Esse fator, somado à dificuldade de manter a informação na memória de curto prazo, pode ter influenciado os resultados encontrados.

Além de dificuldades na memória em crianças com DMM, elas apresentam, ainda, deficiência na discriminação de sons, sendo necessário que os profissionais de classes de alfabetização de alunos portadores de DMM desenvolvam atividades através das quais possam atingir níveis mais significativos de discriminação fonemática já que, antes de lidar com a representação gráfica, se impõe vivenciar, explorar e, com isso, tornar os alunos mais conscientes dos sons da língua, isso porque é praticamente impossível representar algo que não se conhece.

Finalmente, deficiências na capacidade conceitual dos alunos com DMM tornam-se um dos impedimentos para que se alcance um bom desempenho na alfabetização. Dificuldades na aquisição da lectoescrita podem estar relacionadas a níveis insuficientes de memória - como mencionado acima - ou a um pobre desenvolvimento conceitual característico de alunos com deficiência mental. As dificuldades conceituais, evidenciadas por insuficiências em nível de formação de imagens, de significação e de percepção, sugerem a necessidade de ampliação das experiências de mundo da criança, através de atividade exploratória do ambiente natural e social, aliando-se tais procedimentos a representações,

não só lingüísticas, como também de outras formas de expressão - gestual, plástica e sonora - a fim de facilitar e impulsionar o processo de alfabetização com alunos portadores de DMM.

Talvez às dificuldades conceituais se possa atribuir a maior facilidade de leitura de palavras isoladas, pelos informantes da pesquisa, em relação à leitura de sintagma e frases, os quais apresentam correlações entre conceitos.

A leitura é um processo mental complexo, que envolve diferentes capacidades e se realiza em vários níveis, sendo a consciência fonológica um elemento considerado facilitador para a alfabetização.

Há, no processo de leitura, sub-habilidades entre as quais as mais importantes são a habilidade em reconhecimento de palavras, o vocabulário, habilidades em estratégias de estudo e média de velocidade de leitura.

No processo de aquisição da leitura, portanto, seriam necessárias as presenças das habilidades em vocabulário, em estratégias de estudo e em velocidade de leitura, para objetivar-se atingir o significado. Mas, a fim de se alcançarem níveis mais elevados, como são os níveis de construção de significado, é preciso antes aprender a recodificar, isto é, associar os fonemas aos grafemas que os representam. A recodificação é uma habilidade que envolve a análise de palavras em fonemas e a síntese de fonemas em palavras. Para isso, é preciso que esteja presente um nível

determinado de sensibilidade fonológica, para que seja possível o reconhecimento de que o signo semiológico consiste em uma seqüência de sons individuais, independente de seu referente.

Ao possibilitar o estabelecimento das relações entre sons falados e letras impressas, das relações entre sons e combinações de letras, a identificação de sílabas e o uso de outras partes da palavra como auxiliares na identificação das palavras é que a habilidade em reconhecimento de palavras mostra sua importância.

Há diversidade em relação às definições da habilidade em reconhecimento de palavras. Pode ser considerada como a habilidade em fornecer uma representação falada para uma palavra impressa, com base na recodificação. Por outro lado, entende-se que a pronúncia vocal de uma palavra não é necessária, ocorrendo o reconhecimento direto do significado do símbolo impresso (decodificação).

A habilidade em reconhecimento de palavras enfatiza o ato de recodificação e não a construção de significado . Ela é anterior à compreensão e condiciona todas as atividades de leitura.

O processo de reconhecimento deve se tornar automático – geralmente isso ocorre após o 2º ou 3º ano escolar – a fim de que o leitor possa liberar a memória operacional para a atividade de compreensão e o raciocínio abstrato.

Diante dessa realidade, as atividades que desenvolvem a habilidade em recodificação devem ser enfatizadas nos estágios iniciais do aprendizado da leitura, sem que se deixem de lado as tarefas que priorizem a construção do significado.

Como foi verificado neste trabalho, há dificuldades características de alunos com deficiência mental moderada, no que se refere à construção do significado. A partir desse fato - e com base nos resultados desta pesquisa -, considera-se importante a ênfase em atividades que possibilitem a automatização da habilidade em recodificação e em reconhecimento de palavras, paralelamente a atividades que visem ao significado.

Na fase inicial de alfabetização, o aluno deve conseguir decodificar – extrair o significado de algumas palavras – mas nem sempre isso acontece, em decorrência da deficiência na automatização da habilidade em recodificação e, conseqüentemente, do alto nível de envolvimento da cognição exigido para esse processo, embora seja elementar ao se considerar a complexidade da leitura.

O fato de alguns alunos da presente pesquisa terem apresentado bons índices no teste de recodificação e, ao mesmo tempo, produzirem na leitura, frases sem sentido, ou, no mínimo, diferentes do contexto, deriva de um estágio do processo de alfabetização em que esses alunos se encontram, o qual não deve ser confundido, de forma alguma, com a última fase desse processo. Portanto, o trabalho de alfabetização deve contemplar

atividades favorecedoras a uma continuidade em direção à construção do significado em cada texto.

A literatura registra que a consciência fonológica apresenta níveis e é considerada como um contínuo (Menezes, 1999). Essa interpretação decorre do entendimento de que há três maneiras diferentes de segmentar uma palavra em unidades menores. Por exemplo, é possível segmentar palavras em sílabas, em fonemas e nas unidades intra-silábicas, como onset e rima. A partir desses níveis de segmentação são discriminados, então, três tipos de consciência fonológica.

Em um estudo que busca estabelecer relação entre consciência fonológica e alfabetização tem de considerar-se, ainda, que nem todas as formas de decompor explicitamente a palavra parecem apresentar a mesma dificuldade.

Segundo Teberosky e Tolchinsky (1997), há um índice baixo (30%) de crianças até cinco anos que são capazes de isolar segmentos subsilábicos, consonânticos ou vocálicos, embora nessa idade estejam aptas para contar sílabas. Na grande maioria, somente por volta dos seis anos, ou após terem sido alfabetizadas, podem decompor uma palavra em segmentos consonânticos e vocálicos. Portanto, muitos autores concordam que é mais fácil para as crianças a habilidade de dividir as palavras em sílabas (Yavas, 1990; Hakes, 1980).

A dificuldade em tarefas de discriminação aumenta, pois, quando passa de sílaba para fonema, já que as sílabas têm suporte fônico, podendo ser pronunciadas; as consoantes isoladas, diferentemente, não são pronunciadas e romper uma sílaba implica isolar um elemento muito mais abstrato que a sílaba (Teberosky e Tolchinsky, 1997).

Para Hakes (1980), os fonemas são menos transparentes para serem percebidos, além do fato de que considera a sílaba a unidade natural de segmentação da fala e, na verdade, a identificação fonêmica provoca a decomposição dessa unidade natural (Gombert, 1992).

Segundo Tunmer, Pratt e Herriman (1984), o fonema apresenta um caráter abstrato, o qual influencia significativamente a segmentação fonêmica. Por isso, atividades de segmentação fonêmica exigem um alto nível de consciência fonológica, já que a criança deve perceber unidades sonoras dispostas em uma seqüência sonora contínua que dificulta a percepção individual dos sons.

Em relação às unidades intra-silábicas (onset e rima), as crianças não apresentam muitas dificuldades, já que, antes de entrarem na escola, estão aptas a reconhecer rimas e aliterações, habilidades que exigem sensibilidade a similaridades fonológicas, sem exigir, necessariamente, uma competência analítica (Yavas, 1990).

Com isso os testes metafonológicos apresentam níveis de dificuldade variados, já que podem exigir diferentes tipos de habilidades

metafonológicas (silábica, intra-silábica e fonêmica). Assim, essas habilidades devem ser testadas a partir de três pontos diferentes de uma escala de consciência fonológica: silábica, fonêmica e intra-silábica.

Com relação ao teste utilizado nesta pesquisa, TSF - Cardoso-Martins parece que não contempla de forma harmônica os três níveis de consciência fonológica, exigindo de forma desequilibrada a identificação de diferentes unidades. Entre os 18 itens do teste, 8 referem-se à identificação de unidades silábicas, 8, à identificação de unidades fonêmicas e apenas 2, à identificação de unidades intra-silábicas (rima e onset).

O que esta pesquisa foi capaz de mostrar com os testes TSF e TR é que portadores de DMM podem apresentar um nível de consciência fonológica que conduz à facilidade na habilidade de recodificação (observem-se os resultados dos Informantes 2 e 10), mas mesmo índices relativamente altos nesses testes não implicam capacidade de leitura. A Tabela 11 mostra que os Informantes 2 e 10 obtiveram percentuais que podem ser considerados altos nos testes TSF e TR, mas, mesmo assim, não estão alfabetizados. De acordo com essa afirmação está o grau de correlação obtido entre as variáveis pesquisadas neste trabalho, considerado de relativa influência.

A hipótese deste trabalho afirmava que os resultados em consciência fonológica correlacionar-se-iam positivamente com o desempenho em recodificação. Essa hipótese foi avaliada através do

coeficiente de correlação (r) entre os escores obtidos no teste de consciência fonológica e os escores obtidos no teste de recodificação.

A partir do tratamento estatístico dos resultados da presente pesquisa, obteve-se o coeficiente calculado em $r = 0,69$, o qual indica um grau médio de associação entre as variáveis (CF e R) de forma recíproca.

Considerou-se que se o coeficiente de correlação entre as duas variáveis fosse positivo e superior a 0.45 ($r = CF R > 0.45$) a hipótese seria corroborada, portanto a hipótese da presente pesquisa foi corroborada.

A reciprocidade existente entre as duas variáveis estudadas vem ao encontro da hipótese interacionista defendida neste trabalho, visto que existe uma base cognitiva comum entre a consciência fonológica e o desempenho no processo de aquisição da lectoescrita. É justamente no período em que a criança se mostra pronta para o início das atividades relacionadas à alfabetização que ocorre um amadurecimento cognitivo, descentralizando o pensamento e proporcionando a capacidade de prestar atenção, simultaneamente, a diferentes aspectos de uma mesma situação. Essa capacidade constitui a base cognitiva subjacente ao desenvolvimento das habilidades metalingüísticas e ao processo de alfabetização.

Os testes avaliam um tipo de capacidade necessária à leitura, mas não a leitura em si. Se a consciência fonológica e a capacidade de recodificação garantissem a capacidade de leitura, os resultados alcançados pelos Sujeitos 2 e 10 desta pesquisa provariam que os portadores

de DMM não lêem por outras razões cognitivas, além da consciência fonológica, pois eles têm altos escores nos dois testes e, mesmo assim, não lêem. Entretanto, como essa consciência também é importante para a leitura e como essa pode ser "treinada", deve-se fazer isso insistentemente em classes de alunos com DMM. Esse treino mostra-se efetivo na pesquisa de Cielo (1996).

No estudo aqui apresentado, observam-se aspectos relevantes com relação aos instrumentos aplicados.

Quando o instrumento TSF utilizado no presente trabalho testa fonemas, não se preocupa com sua categorização quanto aos traços distintivos que os compõem e às classes naturais a que pertencem, o que também poderia influenciar nos resultados de consciência fonêmica.

Portanto, o teste aqui utilizado não permite que se estabeleçam generalizações quanto à maior facilidade ou dificuldade de mostrar com precisão a habilidade de consciência fonológica relativamente a fonemas, ou sílabas ou unidades intra-silábicas, bem como não possibilita elaborar conclusões que permitam generalizações quanto à relação entre consciência fonêmica e tipos de fonemas.

Neste sentido, torna-se importante destacar a dificuldade em estabelecer comparação entre os resultados (muitas vezes contraditórios) obtidos nas diversas pesquisas sobre consciência fonológica e leitura, visto que os estudiosos – a fim de avaliarem a consciência fonológica – têm

tratado com níveis diferentes de segmentação, como descoberta de rimas, quantidade de fonemas, tarefas de adição e subtração, entre outros, além das diferenças existentes nas estruturas lingüísticas das palavras utilizadas nos testes e dos diversos conceitos de leituras e de bons e maus leitores.

Outro aspecto significativo é o fato de os sujeitos avaliados, muitas vezes, apresentarem dificuldades na compreensão das instruções das tarefas, principalmente em alunos com alguma deficiência mental (Morais, 1997).

Embora a consciência fonológica não seja determinante, parece adequado utilizá-la em atividades específicas durante a fase inicial da aquisição da leitura (Cielo, 1996), como elemento facilitador desse aprendizado.

Por fim, diversas correlações significativas são estabelecidas entre habilidades metalingüísticas e leitura:

- a habilidade metalingüística é um pré-requisito, uma condição necessária, mas não suficiente para aprendizagem da leitura,
- a habilidade metalingüística é um facilitador da aprendizagem da leitura,
- a habilidade metalingüística aumenta com o aprendizado da leitura,

- a habilidade metalingüística surge independentemente da leitura, mas ambas se correlacionam por possuírem uma fonte subjacente comum, a cognição (Haase, 1980; Yavas, 1989).

A partir desses pontos de vista, o presente trabalho tende para uma posição equilibrada, considerando:

- que haja um desenvolvimento contínuo, em períodos precursores de desenvolvimento, períodos de desenvolvimento propriamente ditos e períodos de estabilização em competências;
- que exista uma inter-relação entre habilidades metalingüísticas e processo de aquisição da lecto-escrita;
- e que leve em conta fatores endógenos e exógenos (Cielo, 1996).

Concorda-se com a hipótese interacionista no que diz respeito à mútua influência exercida pelas habilidades metalingüísticas sobre o aprendizado da leitura e vice-versa, assim como com o papel atribuído ao ambiente sociocultural da criança.

Quanto ao momento de emergência da metalinguagem, opta-se pela teoria cognitivista, que considera o aparecimento dessa capacidade numa etapa de transição entre os períodos pré-operacional e operatório concreto, na qual se desenvolve a habilidade para prestar a atenção simultaneamente a mais de um aspecto e para mudar o foco de um para outro e vice-versa, capacidade esta que forma a base para o surgimento

das habilidades metalingüísticas, bem como a aquisição da leitura e da escrita (Cielo, 1996).

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho objetivou verificar a existência de uma relação entre a sensibilidade fonológica e o processo de aprendizado da leitura em crianças portadoras de deficiência mental moderada em fase de alfabetização, através de avaliação dos níveis de sensibilidade fonológica e de recodificação.

A amostra foi constituída de dez alunos de uma classe especial de alfabetização para portadores de deficiência mental moderada, entre 12 e 17 anos de idade.

A fim de medir o nível de consciência fonológica dos sujeitos, aplicou-se o teste de Sensibilidade Fonológica de Cardoso-Martins (1991) e, para avaliar o desempenho de recodificação, utilizou-se o Teste de Recodificação de Cielo (1996).

Em relação aos objetivos eleitos para este trabalho, concluiu-se que um certo nível de consciência fonológica é necessário, mas não

suficiente para um bom desempenho no processo de alfabetização em concordância com Cielo (1996), Menezes (1999), entre outros pesquisadores.

Considerando que 50% dos Informantes que obtiveram bom resultado no Teste de Consciência Fonológica (no mínimo 50% de acertos) também apresentaram significativo desempenho no Teste de Recodificação, mas ainda não lêem, acredita-se que a consciência fonológica seja um fator facilitador para a aquisição da escrita, mas outros fatores internos e externos podem interferir no processo (Yavas, 1989; Haase, 1990).

Também alguns resultados demonstram que a consciência fonológica não é fator determinante no processo de alfabetização, já que três sujeitos da amostra obtiveram bons índices no Teste de Sensibilidade Fonológica e não atingiram nem 50% de acertos no Teste de Recodificação.

A partir do tratamento estatístico aplicado aos dados da pesquisa, corroborou-se a hipótese condutora desta investigação, constatando um grau médio de associação entre consciência fonológica e recodificação, sendo possível, também, concluir-se existir uma inter-relação entre habilidades metalingüísticas e processo de aquisição da lectoescrita, levando em conta fatores endógenos e exógenos (Cielo, 1996). Concordase, também, com a hipótese interacionista no que diz respeito à mutua influência exercida pelas habilidades metalingüísticas sobre o aprendizado da leitura e vice-versa, assim como com o papel atribuído ao ambiente sócio-cultural da criança.

Em relação ao momento de emergência da metalinguagem, declina-se pela teoria cognitivista, a qual situa o aparecimento dessa capacidade numa etapa de transição entre os períodos pré-operacional e operatório concreto, quando se desenvolve a habilidade para focalizar a atenção em mais de um aspecto, ao mesmo tempo, sendo possível mudar o foco de um para outro e vice-versa. Essa capacidade constitui a base para o surgimento das habilidades metalingüísticas, além da aquisição da leitura e da escrita (Cielo, 1996).

Os resultados registrados nesta pesquisa são importantes na medida em que podem auxiliar no processo de alfabetização em classes especiais, processo esse que exige atividades sistemáticas e específicas que possibilitem um aprendizado facilitado.

Através da revisão bibliográfica feita neste trabalho, é possível observar que há carência de estudos em consciência fonológica com crianças com deficiência mental. Assim, são urgentes novas pesquisas nesta área de estudo, já que alfabetizar, especialmente deficientes, em muitos casos, é tarefa exaustiva e ineficiente.

O ser humano se revela incapaz de lidar com a deficiência tanto física como mental, visto que nessas situações reconhece o quanto é frágil. Assim, a postura tradicional das atividades com deficientes é a de colocá-los à parte da sociedade. Todavia, é fundamental prevenir posturas dessa

ordem para que não se agrave a problemática dessas pessoas, e para que se possa levá-las ao crescimento e à real integração social.

Toda criança é considerada educável, mesmo aquelas que apresentam as mais profundas deficiências. Até pouco tempo atrás, acreditava-se que os deficientes deveriam ser treinados somente em habilidades básicas, como: saber alimentar-se sozinho, vestir-se sozinho, escrever o nome e cumprir outras atividades da vida cotidiana.

A realidade das atuais classes especiais é, com certeza, precária. Os profissionais, via de regra, não são bem remunerados, há falta de recursos necessários para a realização de trabalhos específicos, os métodos são inadequados e os profissionais, em certos casos, não têm formação condizente com a função.

Por conseguinte, é importante que outras investigações sejam feitas (sugere-se a pesquisa da influência de atividades de sensibilidade fonológica em alunos com deficiência mental moderada) para proporcionar maior conhecimento desses alunos deficientes e, com isso, assegurar-lhes acesso a métodos e atividades que lhes facilitem o aprendizado da lectoescrita.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, M. J. *Beggining to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA:MIT, 1990.
- ALEGRIA, J & MORAIS, J. Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*, 183, 1979.
- ALEGRIA, J., Pignot, E., MORAIS, J. Phonetic analysis of speech and memory codes in begining readers. *Memory and Cognition*, 10, 1982.
- ARAÚJO, Mariluce de Souza. Estudo do valor preditivo do conhecimento de categorização de sons na aprendizagem da leitura e da escrita em adultos. Tese (Mestrado). Recife: Universidade de Pernambuco, 1990.
- BALL, Eillen W.; BLACHMAN, Benita A. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quartely*, v. 26, n. 1, 1991.
- BERTELSON, Paul. Reading acquisition and phonemic awareness testing: how conclusive are data from Down's syndrome?. *Cognition*, n. 48, p.281 – 283, 1993.
- BEZERRA, Vilma M. L. Reflexão Metalingüística e aquisição de leitura em crianças de baixa renda. In: *Fundação Educacional do Estado do Paraná*. Os doze trabalhos premiados: concurso nacional de pesquisas em educação. Curitiba: Imprensa Oficial, 1982.
- BLEILE, Ken M., HAND, Linda. Metalinguistics. *Clinical Linguistics & Phonetics*. Washington : Taylor & Francis Ltd., vol. 9, n. 1, p. 1-58, 1995.
- BRADLEY, L & BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read – a casual connection. *Nature*, 301, 1983.
- BRYANT, P. E. & BRADLEY, L. *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell, 1985.

- BRYANT, Peter; BRADLEY, Lynette. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BYRNE, Brian; FIELDING-BARNSLEY, Ruth. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. *Journal of Educational Psychology*. vol. 81, n. 3, p. 313 – 321, 1989.
- BYRNE, Brian; FIELDING-BARNSLEY, Ruth. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 83, n. 4, p. 451 – 455, 1991.
- BYRNE, Brian; FIELDING-BARNSLEY, Ruth. Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children a 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 85, n. 1, p. 104 – 111, 1993.
- BYRNE, Brian. Learning to read in the absence of phonemic awareness? A comment on Cossu, Rossini, and Marshall. *Cognition*, n. 48, p. 285 – 288, 1993.
- CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. *Diante das letras – a escrita na alfabetização*. Campinas : Mercado de Letras, 1999.
- CALFEE, Robert C.; LINDAMOOD, Charles; LINDAMOOD, Patricia. Acoustic-phonetic skills and reading-kindergarten through twelfth grade. *Journal of Educational Psychology*, v. 64, n. 3, june 1973.
- CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra G. S. Leitura, ditado e manipulação fonêmica. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. II, n. 4, 1996.
- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, v. 76, fev. 1991.
- CARLISLE, Joanne F.; NOMANBHORY, Diana M. Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, n. 14, p. 177 – 195, 1993.
- CAZDEN, C. B. Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. In C.B. Winsor (Ed.) *Dimensions of language experience*. New York: Agathon Press, 1975.
- CHANEY, Carolyn. Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics* . Cambridge: Cambridge University Press, n. 13, p. 485 – 514, 1992.
- CIELO, Maria Aparecida. *Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura*. Tese (Mestrado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

- CLARK, E. V. Awareness of language: some evidence from what children say and do. In A Sinclair, R. J. Jarvella and W. J. M. Levelt (eds) *The Child's Conception of Language*. Ney York: Springer-Verlag, 1978.
- COSSU, G.; ROSSINI, F.; MARSHALL, J.C. When reading is acquired but phonemic awareness is not: a study of literacy in Down's syndrome. *Cognition*, n. 48, 1993.
- COSSU, G.; ROSSINI, F.; MARSHALL, J.C. Reading is resading is reading. Discussion. *Cognition*, n. 48, p. 297 - 303 1993.
- DEAN, E.C.; HOWELL, J.; WATERS, D. *et al.* Metaphon: a metalinguistic approach to the treatment of phonological disorder in children. *Clinical Linguistics & Phonetics*. Washington : Taylor & Francis Ltd., vol. 9, n. 1, p. 1-58, 1995.
- EHRI, I. C. And WILCE, L. S. Does learning to spell help beginners learn to read words? *Reading Research Quartely*, 22, 1987.
- EHRI, I. C. And WILCE, L. S. Movement into reading: is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quartely*, 20, 1985.
- FERREIRO, Emília, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FONSECA, Vitor da. Educação especial – programa de estimulação precoce : uma introdução às idéias de Feuerstein. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- FLÔRES, Onici Claro. Da sensibilidade metadiscursiva à consciência metalingüística O processo interativo como espaço de construção de sujeitos e de linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 26, p. 181, 1994.
- FLÔRES, Onici Claro. Sensibilidade lingüística e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Porto Alegre - *Letras de Hoje*, v. 27, n. 4, dez.,1992.
- FRITH, Uta; MORTON, John. What lesson for dyslexia from Down's syndrome? Comments on Cossu, Rossini, and Marshall. *Cognition*, n. 48, p. 289 – 296, 1993.
- GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula – leitura & produção*. 7 ed . Cascavel : Assoeste Editora Educativa, 1991.
- GOMBERT, J.E. *Metalinguistics development*. Chicago : University of Chicago Press, 1992.

- HAASE, Vitor Geraldi. *Consciência fonêmica e neuromaturação*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1990.
- HAKES, David T. *The development of metalinguistic abilities in children*. New York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1980.
- HARTEN, Ana Cláudia Marinho. O comportamento da influência da habilidade de leitura no desenvolvimento da consciência fonológica. Tese (Mestrado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1994.
- HOLDEN, M. & MAGGINITIE, W. Speech and Print. *Journal of Educational Psychology*, 63 (6): 551-57, 1972.
- IDE, Sahda Marta. Alfabetização e a deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 1, n. 1, 1992.
- KABRICH, Mary; CUTCHEN, Debora MC. Phonemic Support in Comprehension: comparisons between children with and without mild mental retardation. University of Washington, 1996.
- KATO, M.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. . *Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística*. Juiz de Fora: Pontes, 1998.
- KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. *Educação da Criança Excepcional*. 2 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- KOLINSKY, R.; CARY, L. & MORAIS, J. Awareness of words as phonological entities: the role of literacy. *Applied Psycholinguistics*, 8, 1987.
- LEWKOWICZ, Nancy K. Phonemic awareness training: what to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 72, n 5, p. 686 – 70, 1980.
- LIBERMAN, I. Et al. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of experimental psychology*, n. 18, 1974.
- LIE, Alfred. Effects of a training program for stimulating skills in word analysis in first-grade children. *Reading Research Quarterly*, v. 26, n.3, p. 234-250, 1991.
- LUNDEBERG, I. Aspects of linguistics awareness related to reading. In The child's conception of language. New York, Springer-Verlag, 1978.
- LUNDEBERG, Ingvar et al. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading research quarterly*, v. 23, n.3, p. 263-284, summer 1988.

- MAGNUSSON, E. Consciência metalinguística em crianças com desvios fonológicos. In: YAVAS, M.S. (org.) *Desvios fonológicos em crianças; teoria pesquisa e tratamento*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.
- MANN, Virginia A. Phonological awareness: the role of reading experience. *Cognition*, 24, 1986.
- MENEZES, Gabriela R. C. *A consciência fonológica na relação fala-escrita em crianças com desvios fonológicos evolutivos*. Tese (Mestrado). Porto Alegre - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1999.
- MORAIS, J. BERTELSON, P., CARY, L., ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, n. 24, 1986.
- MORAIS, Antonio Manuel P. A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura. São Paulo: Vetor, 1997.
- NESDALE, A. R.; HERRIMAN, M.L. & TUNMER, W. E. Phonological awareness. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herriman (Eds.) *Metalinguistic Awareness in Children: Theory Research and Implications*. Berlin: Springer-Verlag, 1984.
- NETTELBLADT, Ulkira. Tha metaphon approach to phonological therapy from a swedish perspective. *Clinical Linguistics & Phonetics*. Washington: Taylor & Francis Ltd., vol. 9, n. 1, p. 43 - 47, 1995.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança* 6 ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993.
- RICCIARDELLI, Lina. Two components os metalinguistics awareness: control de linguistics processing and analysis of metalinguistic knowledge. *Applied Psycholinguistics* . Cambridge : Cambridge University Press, n. 14, p. 349 - 367, 1993.
- ROAZZI, Antonio; OLIVEIRA, Gilda Guimarães. As habilidades lingüísticas dos repentistas e sua relação com o nível de consciência fonológica. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* . Campinas. n. 26, p. 135-158, jan/jun., 1994.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor Capacidades metafonológicas e os princípios do sistema alfabético do português no Brasil. *VI Congresso Brasileiro de Neuropsicologia* Rio de Janeiro, 1999.
- SLOBIN, D. J. A case study of early language awareness. In A. Sinclair, J. Jarvella and W.J. Levelt (eds) *The Child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag, 1978.

- STAHL, Steven A.; MURRAY, Bruce. Defining phonological awareness and its Relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*. Vol 86, 1994.
- SMITH, F. Alfabetic writing – a language compromise? In F. Smith (ed) *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1973.
- SMITH, C., & TAGER-FLUSBERG, H. Metalinguistic awareness and language development. *Journal of Experimental Psychology*, 34. 1982.
- SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma leitura psicolingüística e do aprender a ler. 3 ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- SOROKA, Jaqueline Golbspan. *Conexões entre produção textual e consciência metalingüística*. Tese (Mestrado). Porto Alegre - Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.
- STANOVICH, K. E. Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity. In J. Torgesen & B. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities*. New York: Academic Press, 1986.
- STEFAN, Heloísa. *O tipo de instrução escolar na formação de conceitos em portadores de deficiência mental moderada*. Tese (Mestrado). Porto Alegre: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul., 1998.
- TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino. *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. Porto Alegre : Sagra, 1990.
- TEBEROSKY, A. E. TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização*. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1997.
- TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. *O individuo excepcional*. 5 ed. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan , 1977.
- TORGESEN, Joseph K.; MORGAN, Sharon T.; DAVIS, Charlotte. Effects os two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 84, n 3, p. 364 – 370, 1992.
- TUNMER, W. E., & BOWEY, J. A. Metalinguistic awareness in chidren: Theory, research, and implications. New York: Springer-Verlag, 1984.
- TUNMER, William E., HERRIMAN, Michael L., NESDALE, Andrew R. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Readiang Research Quartely*, v. 23, n.2, p. 134-158, Spring 1988.

- VANDERVELDEN, Margaretha C., SIEGEL, Linda S. Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: a developmental approach. *Reading Research Quarterly*, v. 30, n. 4, 1995.
- VAN KLEECK, A. The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework. *Merill-Palmer Quarterly*, 28, 1982.
- VAN KLEECK, A., & Schuele, C. M., *Precursors to literacy: Normal development*. Topics in Language Disorders, 7, 13-31, 1987.
- VAN KLEECK, A., & Bryant, D. *A diary study of very early emerging metalinguistic skills*. Paper presented to the Eighth Annual Boston University Conference on Language Development, Boston, MA, 1993.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1993.
- WALLACH, L., M.A., Dozier, M.G. & Kaplan, N. W. Poor children learning to read do not have trouble with auditory discrimination but do have trouble with phoneme recognition. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1977.
- WATERS, D.; REID, J.; DEAN, E. C. *et al.* Metaphon re-examined: a reply to the Commentaries. *Clinical Linguistics & Phonetics*. Washington : Taylor & Francis Ltd., vol. 9, n 1, p. 49 - 57, 1995.
- WILLIAMS, Joanna P. Teaching decoding with an emphasis on phoneme analysis and phoneme blending. *Journal of Educational Psychology*, v. 72, n. 1, p. 1-15, feb. 1980.
- YAVAS, Feryal ; HAASE, Vitor Geraldi. *Consciência Fonêmica em crianças em fase de alfabetização* . Letras de Hoje. Porto Alegre, n. 4, p. 31-55, dez., 1988
- YAVAS, Feryal. Habilidades metalinguísticas na criança: uma visão geral. *Cadernos Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 14, p. 39-51, jan/jun., 1988.
- YELLAND, Gregory W.; POLLARD, Jacinta; MERCURI, Anthony. The metalinguistics benefits of limited contact wuth a second language. *Applied Psycholinguistics* Cambridge: Cambridge University Press, n. 14, p. 423 - 444, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1

Teste de Sensibilidade Fonológica - Cardoso-Martins (1991)

Série Item	Palavra-estímulo	Palavras para identificação do som	
1 - Som inicial			
Exemplo	<u>p</u> icolé rodo	bala	pires
1	<u>p</u> apai lata	gata	pata
2	<u>t</u> elevisão tapa	capa	mapa
3	<u>s</u> uco figo	chave	sola
4	<u>f</u> ogão vaca	faca	maca
5	<u>b</u> ule bico	fada	doce
6	<u>b</u> raço fruta	grude	bruxo
2 - Som final			
Exemplo	pastel <u>le</u> que	sogro	hotel
1	lob <u>o</u> cab <u>o</u>	jaca	mate
2	girassol mot <u>e</u>	farol	sinal
3	chav <u>e</u> figo	soco	pele
4	rod <u>a</u> calo	pele	mula
5	bol <u>o</u> figo	cova	rede
6	arroz nariz	anzol	mulher
3 - Som medial			
Exemplo	palmito mulato	formiga	bigode

1	co <u>ca</u> da esmola	gilete	macaco
2	beb <u>id</u> a mulato	cabide	fofoca
3	per <u>er</u> ê caneta	capeta	careta
4	bon <u>ec</u> o capela	cadela	canela
5	per <u>ig</u> o tarifa	barata	careca
6	sol <u>ad</u> o palito	mulata	gilete

ANEXO 2

Teste de Recodificação - Cielo (1996)

Ficha 1 - Ai

Ficha 2 - Oi

Ficha 3 - Eu

Ficha 4 - Ovo

Ficha 5 - Ana

Ficha 6 - Lua

Ficha 7 - O papai come pão.

Ficha 8 - Guido achou uma flor.

Ficha 9 - A boneca dorme.

Ficha 10 - A rosa é amarela.

Ficha 11 - Marta viu uma borboleta perto da árvore.

Ficha 12 - Laila caiu da bicicleta e não se machucou, mas não
sujou sua blusa.